



WENN.

BEFUNDE ZU DEN
WIRKUNGEN
KULTURELLER BILDUNG

DANN.

Inhalt

Vorwort	5
Wie wirkt Kulturelle Bildung? Zentrale Forschungsergebnisse und Befunde	6
Kapitel I: Einleitung	12
Kapitel II: Die sechs Forschungsprojekte	18
„... auf jeden Fall anders als Schule und [...] viel entspannter“ Bildungsprozesse in kulturell-ästhetischen Projekten (JuArt)	20
Gestaltungsprozess, Fertigkeitserwerb und Wahrnehmung in der Bildhauerei (TAP)	32
Erleben und Verstehen. Das emotionale Potenzial literarischer Texte (LisE)	42
Transfereffekte von musikalischer Frühförderung auf Kognition und Leseentwicklung (MusiCo)	56
Kreativer durch Kulturelle Bildung? Ein Beitrag zu Wirkungszusammenhängen von Kreativität und Kultureller Bildung (KuBiK ⁵)	66
Tanz und Bewegungstheater. Ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule (TuB)	76
Kapitel III: Einordnung der Forschungsergebnisse	85
Einige Anmerkungen zur Einordnung der Projekte in den Forschungsdiskurs (Prof. Dr. Christian Rittelmeyer)	86
Wissenschaft für die Praxis? Eine Zwischenbilanz zum Forschungsfonds Kulturelle Bildung (Prof. Dr. Eckart Liebau)	90
Anhang: Endnoten Impressum	96

Vorwort

21 Jugendliche – anderthalb Jahre zuvor noch ohne jegliche Theatererfahrung – stehen auf der großen Bühne eines ausverkauften Theaterhauses. Sie stellen ihre Sicht auf Weltpolitik, Identität und Zukunft dar und zeigen eindrücklich, wie ihre Unterschiedlichkeiten in Herkunft, Biografie, Ansichten, Lebenswelten im Kollektiv eine künstlerische Dynamik entfalten, die hochprofessionell ist und die sie inzwischen als Mentoren an andere Schülerinnen und Schüler weitergeben.

Wenn man das sieht, weiß man sofort: Kulturelle Bildung wirkt. Trotzdem wurde und wird nicht nur diese Tatsache immer wieder bezweifelt, sondern auch, ob es überhaupt möglich ist, die Wirkungen Kultureller Bildung wissenschaftlich zu belegen. Die vorliegende Publikation erbringt nicht den allerersten, aber einen neuen und besonders starken Gegenbeweis. In ihr finden Sie die Ergebnisse des „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ – ein Projekt, das der Rat für Kulturelle Bildung e.V. ins Leben gerufen hat und das durch die Stiftung Mercator mit 1,5 Millionen Euro gefördert wurde. Im „Forschungsfonds“ wurden sechs empirische Forschungsprojekte unterstützt, in denen renommierte Spitzenwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler die Wirkungen Kultureller Bildung in verschiedenen Sparten untersucht haben.

Die Ergebnisse der Forschungsprojekte sind spannend und bildungspolitisch hochrelevant. An dieser Stelle seien nur zwei Befunde exemplarisch herausgegriffen: Die positive Wirkung musikalischen Trainings auf die Sprachentwicklung von Kindern konnte belegt werden – eine Erkenntnis, die weitere Förderperspektiven in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund eröffnet. In einem anderen Projekt zeigte sich, dass sich Tanz und Bewegungstheater positiv auf die Kreativität auswirken und die Persönlichkeitsentwicklung speziell von bildungsbenachteiligten Kindern unterstützen. Dieses Resultat unterstreicht einmal mehr, wie wichtig qualifizierte Angebote Kultureller Bildung in Ganztagschulen sind.

Anfang 2015, als die Förderung der sechs Forschungsprojekte im „Forschungsfonds“ einsetzte, handelte es sich noch um ein Pionierprojekt in Deutschland. Erfreulicherweise änderte sich die Situation wenig später, als das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit einer Förderrichtlinie hinzutrat. Wir freuen uns über diese positive Entwicklung und darüber, mit dem „Forschungsfonds“ einen nachhaltigen Impuls zur Stärkung des Forschungsfeldes insgesamt geleistet zu haben.

Was folgt nun aus den Ergebnissen für die Kulturelle Bildung in Deutschland? Es muss in den kommenden Jahren gelingen, diesen für Kinder und Jugendliche so zentralen Bildungsbereich auf eine bessere Grundlage zu stellen. Hierbei sind Bund und Länder gemeinsam gefordert. Es geht um nicht weniger als um umfassende Bildung und den Erwerb grundlegender Kompetenzen: um Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Empathiefähigkeit, Selbstwirksamkeit, Sprachkompetenz oder Feinmotorik. Die dafür erforderlichen Mittel sind gut investiert. Kulturelle Bildung wirkt. Erwiesenermaßen.

WINFRIED KNEIP

Mitglied des Vorstands im Stiftungsverbund Rat für Kulturelle Bildung e.V.

Wie wirkt Kulturelle Bildung?

Zentrale Forschungsergebnisse und Befunde

Kulturelle Bildung kann sich positiv auf das Lernverhalten auswirken und die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender fördern. Und tatsächlich lassen sich diese Effekte mit empirischen Methoden auch messen. Oft behauptet und vielfach bestritten, waren diese beiden Ebenen – die Wirkung und ihr Nachweis – Anfang 2015 die Kardinalaufgabe für den Forschungsfonds Kulturelle Bildung, ein bis dahin einzigartiges Forschungsvorhaben in Deutschland. Angesiedelt beim Rat für Kulturelle Bildung e.V. und gefördert mit Mitteln der Stiftung Mercator, machten sich nach einem Auswahlverfahren unter DFG-Standards sechs interdisziplinäre, empirische Forschungsprojekte an zwölf Universitäten und Forschungseinrichtungen auf den Weg, die Wirkungen Kultureller Bildung empirisch zu untersuchen. Insgesamt rund 3.200 Kinder, Jugendliche, Studierende sowie Künstlerinnen und Künstler wurden beim Tanzen, beim Lesen literarischer Texte, beim Gestalten von Bildern und Skulpturen sowie beim Musizieren oder Hören von Musik im Hinblick auf den Erwerb von ästhetischen, emotionalen, kognitiven, sensomotorischen und sozialen Erfahrungen und Kompetenzen begleitet.

2017 liegen die Ergebnisse nun vor, und sie lassen keine Zweifel daran, dass Kulturelle Bildung unter speziellen Voraussetzungen äußerst positive Wirkungen auf die Entwicklung junger Menschen haben kann. Nicht unerwartet zeigen die sechs Studien auch, dass die Bedingungen stimmen müssen. Die Ergebnisse des Forschungsfonds Kulturelle Bildung sind damit ein weiterer, grundlegender Beleg dafür, dass die Qualitäten der Angebote Kultureller Bildung gesichert werden müssen.

Im Folgenden werden die zentralen Forschungsergebnisse und Befunde sowie die Forschungsprojekte kurz vorgestellt.

„PD Dr. Sascha Schroeder: Wenn man sich das Forschungsfeld jedoch einmal aus internationaler Perspektive ansieht, dann lässt sich schon festhalten, dass es stabile Evidenz für Transfereffekte von Musik auf andere Fähigkeitsbereiche gibt, und zwar nicht nur aus Zusammenhangsstudien (bei denen immer unklar ist, ob der Zusammenhang nicht durch andere Faktoren wie zum Beispiel den sozialen Hintergrund bedingt wird), sondern auch aus experimentellen Trainingsstudien.“

Bei Kindern wirkt sich die Förderung musikalischer Fähigkeiten positiv auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen aus

Einer weitverbreiteten Meinung nach, wirkt sich Musik positiv auf unterschiedliche, nicht-musikalische Bereiche aus, wie beispielsweise Kreativität oder Sprache. Doch kann man dies wissenschaftlich zeigen? Das am Max-Planck Institut für Bildungsforschung in Berlin angesiedelte Forschungsprojekt „Transfereffekte musikalischer Frühförderung auf Kognition und Leseentwicklung“ (MusiCo) geht dieser Frage mit Blick auf Sprache nach. Um zu ergründen, welche Zusammenhänge zwischen musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten bestehen, wurden insgesamt 202 Kinder aus 15 verschiedenen Kitas in Berlin untersucht.

Die Studienergebnisse zeigen bei 5- bis 7-jährigen Kindern signifikante Zusammenhänge bei der Kompetenzentwicklung in Bezug auf Musik und Sprache. Statistisch bedeutsame Zusammenhänge zeigten sich zum Beispiel zwischen dem Reproduzieren von Silben und Rhythmen (Nachsprechen und -klatschen) oder den Fähigkeiten hinsichtlich der musikalischen und sprachlichen Syntax (Erkennen von Regelverletzungen in Harmoniefolgen oder Sätzen). Zudem zeigt sich, dass die Förderung musikalischer Fähigkeiten die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten unterstützt.

Darüber hinaus wurden die Effekte einer 6-monatigen Musikförderung mit einer Sprachförderung sowie einer passiven Kontrollgruppe verglichen, die keine zusätzliche Förderung erhielt. Alle Kinder zeigten während des Studienverlaufes deutliche Verbesserungen in den sprachlichen und musikalischen Fähigkeiten. Zusätzlich profitierte die Musikgruppe hinsichtlich der Fähigkeit, Reime und Laute in gesprochener Sprache zu unterscheiden und zu verändern (phonologische Bewusstheit) ähnlich stark wie die Sprachgruppe. Die Verbesserung in der phonologischen Bewusstheit war in beiden Gruppen signifikant stärker als die Veränderung in der Kontrollgruppe, was auf einen Transfereffekt von musikalischer Früherziehung auf die phonologische Bewusstheit hinweist.

→ Vgl. für einen vertieften Einblick S. 56–65.

„Prof. Martin Stern: Tanz und Bewegungstheater bilden Felder, die einen hohen Alltagsbezug für die Schülerinnen und Schüler besitzen, was Einfluss auf die Motivation und ein potentiell Öffnen der Kinder für weiterführende Freizeitaktivitäten haben kann. Die Ganztagschule haben wir gewählt, weil wir hier viele Kinder ansprechen, gerade auch aus bildungsbenachteiligten Schichten, die wir sonst mit kulturellen Angeboten weniger gut erreichen.“

Tanz und Bewegungstheater im Ganztage fördern die Kreativität von Kindern und zwar insbesondere von Jungen / Kinder aus bildungsbenachteiligten Gruppen und Mädchen profitieren besonders

Das zweijährige Forschungsprojekt „Tanz- und Bewegungstheater – ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule“ (TuB) zielt auf die empirische Überprüfung von Wirkungen Kultureller Bildung am Beispiel von Tanz und Bewegungstheater ab. Beteiligt sind Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Philipps-Universität Marburg, der Johannes Gutenberg-Uni-

versität Mainz, der Hochschule für Musik und Tanz Köln und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Auf Grundlage einer Untersuchungsgruppe von 227 Kindern im Grundschulalter (durchschnittlich 8,6 Jahre alt) zeigte sich, dass Tanz und Bewegungstheater im Ganztag die Kreativität von Kindern und zwar insbesondere von Jungen fördert. Kinder, die an einem dreimonatigen künstlerisch-pädagogischen Tanz- und Bewegungstheater-Angebot teilnehmen, verbessern sich in ihrer Produktivität (Ideenflüssigkeit) und Originalität, die als Teilfacetten von Kreativität begriffen werden können. Auffallend positiv wirkt sich das kulturelle Bildungsangebot auf die Kreativitätsentwicklung von Jungen aus.

Zudem zeigte sich, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten Gruppen und Mädchen besonders von einem Tanz- und Bewegungstheater-Angebot mit Blick auf emotionale Kompetenz profitieren. Kinder aus Brennpunktschulen können nach der Teilnahme an einem Tanz- und Bewegungstheater-Angebot tendenziell besser über Gefühle sprechen. Darüber hinaus fördert das kulturelle Bildungsangebot vor allem bei Mädchen das Potenzial, Gefühle von anderen zu erkennen. Sowohl das Sprechen über Gefühle als auch das Erkennen von Gefühlen können als Indikatoren für eine höhere emotionale Kompetenz gewertet werden.

→ Für einen vertieften Einblick ins Projekt vgl. S. 76–83.

„Prof. Dr. Werner Thole: Der Forschungsfonds Kulturelle Bildung des Stiftungsverbunds Rat für Kulturelle Bildung e.V. fördert (...) die Etablierung einer auf kulturelle Dimensionen bezogenen Forschungslandschaft, also einer Forschungslandschaft, die bislang in dieser Form nicht existierte, und zweitens den Austausch zwischen den geförderten Forschungsprojekten.“

Angebote von Jugendkunstschulen fördern das künstlerisch-ästhetische Selbstkonzept und wirken auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen

Das Ziel von Jugendkunstschulen ist die Vermittlung kultureller und künstlerischer Fähigkeiten sowie die Anregung sozialer und persönlicher Bildungsprozesse durch Kunst. Deutschlandweit gibt es in allen 16 Bundesländern derzeit 395 Jugendkunstschuleinrichtungen. Das Forschungsprojekt „Bildungsprozesse in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit“ (JuArt) der Universität Kassel und der Philipps-Universität Marburg untersucht die Bildungswirkungen von Kursen und Projekten der Jugendkunstschulen auf kulturell-ästhetische Bildungsprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (11 bis 16 Jahre).

Es konnten insgesamt 988 Kinder und Jugendliche an 37 Jugendkunstschulen in sechs ausgewählten Regionen Deutschlands für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass sich bei Jugendlichen durch die Angebote von Jugendkunstschulen bedeutsame Entwicklungen der ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen zeigen. So verbesserten sich etwa technisch-ästhetische Fähigkeiten (künstlerisches „Know-how“). Zudem ist eine bedeutsame Entwicklung des künstlerisch-ästhetischen und des sozialen Selbstkonzepts der Kinder und Jugendlichen festzustellen.

→ Für einen vertieften Einblick ins Projekt vgl. S. 20–30.

„Dr. Sofie Henschel: Die eigentlichen Herausforderungen bringen auch eher die disziplinären Perspektiven auf das interdisziplinäre Forschungsvorhaben mit sich, die bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung der Studie in Einklang gebracht werden müssen. Bedürfnisse der anderen Disziplin muss man dabei „aushalten“ können, das heißt respektieren und akzeptieren, auch wenn sie mit der eigenen Disziplin oder dem Forschungsmainstream nicht so gut vereinbar sind beziehungsweise dem sogar entgegenstehen.“

Literarische Texte berühren und bewegen Jugendliche – auch in der Schule

Literatur kann Jugendliche begeistern, aktivieren und damit ästhetisches Erleben anbahnen, wobei es entscheidend auf die Textauswahl ankommt. So favorisieren beispielsweise Jungen am ehesten Science-Fiction und Kriminalromane. Darüber hinaus zeigt sich, dass beim Lesen literarischer Texte Mädchen häufiger Freude, Jungen hingegen mehr Langeweile erleben. Mädchen erleben beim Lesen literarischer Texte vor allem deswegen häufiger Freude, weil sie intrinsisch stärker motiviert sind und häufiger lesen als Jungen.

Dies sind zwei der zentralen Forschungsergebnisse des Projekts „Literarisch stimulierte Emotionalität“ (LisE). Das Projekt untersucht bei 684 Jugendlichen aus 15 Berliner Oberschulen (Durchschnittsalter 15,2 Jahre), inwieweit sich emotionales Erleben in der schulischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten erklären lässt. Vor dem Hintergrund, dass Empathie als wichtige Voraussetzung für emotionales Erleben betrachtet wird, werden die Zusammenhänge von Leseaktivitäten, schulischem Unterricht und Empathiefähigkeit näher untersucht. Im Projekt arbeiten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin, der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg interdisziplinär zusammen.

→ Für einen vertieften Einblick ins Projekt vgl. S. 42–54.

„Prof. Dr. Nicole Berner: Zudem erheben wir Kreativität mit verschiedenen Testverfahren im Längsschnitt über das fünfte Schuljahr hinweg. Auch diesbezüglich gibt es erstaunlicherweise wenige Studien. Neben der Kreativität erfassen wir zudem auch familiäre und personale Schülermerkmale, wie zum Beispiel das Interesse oder das Fähigkeitsselbstkonzept in den verschiedenen Sparten, um eben auch indirekte Wirkungszusammenhänge prüfen zu können.“

Schulische und außerschulische kulturelle Bildungsangebote fördern die Kreativitätsentwicklung von Kindern im fünften Schuljahr

Von wissenschaftlicher und politischer Seite wird vermehrt auf die Bedeutung kultureller Aktivitäten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen hingewiesen, wobei besonders der Einfluss auf die Persönlichkeits- und Kreativitätsentwicklung im Fokus des Interesses steht. Das Projekt „Wirkungen Kultureller Bildung auf Kreativität im fünften Schuljahr“ (KuBiK⁵) geht der Frage nach, wie sich Kulturelle Bildung unter Berücksichtigung von individuellen und familiären Merkmalen auf die Kreativitätsentwicklung im Verlauf des fünften Schuljahres auswirkt.

Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz) und der Universität Kassel untersuchten in ihrer Studie etwa 1.100 Schülerinnen und Schüler aus 54 Schulklassen in NRW, Hessen und Sachsen (das Durchschnittsalter lag zu Beginn des fünften Schuljahres bei 10,3 Jahren). Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Nutzung kultureller Arbeitsgemeinschaften oder kultureller Freizeitkurse im Verlauf des fünften Schuljahres die Entwicklung kreativer Denkfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler begünstigt. Mit weiteren Befunden ist zu rechnen, sobald die Datenauswertung vollständig abgeschlossen ist.

→ Für einen vertieften Einblick in das Projekt vgl. S. 66–75.

„Prof. Dr. Birgit Eiglsperger: Eye Tracking ermöglicht uns, einige Aspekte der Wahrnehmung genauer zu analysieren. Eye Tracking ist ein gutes Instrument, um zu untersuchen, inwieweit sich Expertisegruppen hinsichtlich ihrer Blickorte und ihrer Blickdauer unterscheiden, und zwar sowohl im zwei- als auch im dreidimensionalen Bereich“.

Im Bereich der Bildhauerei arbeiten Künstler Formzusammenhänge stärker heraus als Kunststudierende

Es ist die zentrale Absicht des Forschungsprojekts „Studien zur Bildhauerei. Analyse expertisegradbedingter Unterschiede in differenzierter Wahrnehmung und plastischer Gestaltung“ (TAP), Unterschiede in Prozessen der Wahrnehmung und Gestaltung bei professionellen Bildhauerinnen und Bildhauern im Vergleich zu Kunststudierenden zu untersuchen. Das Forschungsprojekt ist eine Kooperation zwischen dem Institut für Kunsterziehung und dem Lehrstuhl für Pädagogik III der Universität Regensburg.

Um die Unterschiede in Wahrnehmung und Gestaltung zu untersuchen, wurden Blickbewegungen der Probandinnen und Probanden bei der Betrachtung einer Fotografie mittels eines Eye-Trackers aufgezeichnet und Interviews durchgeführt. Die Analyse der Eye-Tracking-Daten machte deutlich, dass Studierende der Bildhauerei zu Beginn ihres Studiums (Novizen) überwiegend den gesamten Bildbereich betrachten, während sich Künstler (Experten) und fortgeschrittene Studierende (Semi-Experten) auf einzelne Bildareale fokussieren. Bei der Transformation in ein dreidimensionales Werk zeigten sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zwischen den Probandengruppen. Während Novizen eher auf einzelne Aspekte der Abbildung eingingen, arbeiteten die Experten stärker Formzusammenhänge zwischen den einzelnen Bildbereichen heraus. Auch arbeiteten sie raumgreifender als die eher reliefartig arbeitenden Novizen.

→ Für einen vertieften Einblick in das Projekt vgl. S. 32–41.

„Wir wollen wissen, was der ästhetische Wert ist, und wir erhalten zur Antwort, wie er wirkt“¹.

In diesem Satz bringt Moritz Geiger (1880-1937) seinen philosophischen Unmut über eine einseitig ausgerichtete, wirkungsfixierte empirische Ästhetik zum Ausdruck, wie sie sich im Zeitraum vom Ende des 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland etabliert. Dabei geht es Geiger nicht darum, die Tragweite der empirischen Ästhetik generell in Frage zu stellen, sondern er argumentiert für eine differenzierte Betrachtung ästhetischer Phänomene wie Literatur, Musik, bildende Kunst oder Theater. Zugleich macht Geiger deutlich, dass unterschiedliche Zugänge bei der Erforschung ästhetischer Phänomene zu beachten sind: sowohl das, was den ästhetischen Wert kennzeichnet, als auch wie dieser wirkt. Die erste Frage ist durch eine Begriffsanalyse zu beantworten, die zweite durch empirische Forschung.

Blickt man gegenwärtig auf das Feld der Forschung zur Kulturellen Bildung, findet man Parallelen zur Situation vor, wie sie Geiger vor etwa hundert Jahren kritisch kommentiert. Man kann auf der einen Seite ein großes Interesse an der Transfer- und Wirkungsforschung ausmachen, auf der anderen Seite gibt es gleichzeitig aber auch starke Vorbehalte an dieser Forschungsausrichtung. Diese Kritik wird insbesondere im Fachdiskurs sichtbar, wie beispielsweise auf der Tagung „Von Mythen zu Erkenntnissen? Gegenwart und Zukunft empirischer Forschung zur Kulturellen Bildung“, die Ende Oktober 2016 in der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel stattfand. Indessen standen derlei Vorbehalte hier nicht allein, sondern es standen ebenfalls aktuelle Befunde empirischer Forschungsprojekte zur Kulturellen Bildung im Fokus².

So hatten auch die Forscherinnen und Forscher im „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ auf der Tagung die Gelegenheit, ihre Projekte und Forschungsergebnisse vor- sowie die Bedeutung empirischer Forschung herauszustellen. Sie werden im Rahmen des Projekts „Forschungsfonds Kulturelle Bildung. Studien zu den Wirkungen Kultureller Bildung“ seit 2015 gefördert. Eine unabhängige Kommission aus sieben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wählte 2014 diese sechs Forschungsvorhaben aus insgesamt 78 eingegangenen Anträgen aus. Es handelt sich

um zweijährige, empirische Forschungsprojekte in verschiedenen künstlerischen Sparten Kultureller Bildung. In den Studien werden die Wirkungen spezifischer Aktivitäten bei Kindern, Jugendlichen und Studierenden sowie Künstlerinnen und Künstlern beim Tanzen, beim Lesen literarischer Texte, beim Gestalten von Bildern und Skulpturen sowie beim Musizieren oder Hören von Musik im Hinblick auf den Erwerb von ästhetischen, emotionalen, kognitiven, sensomotorischen und sozialen Erfahrungen und Kompetenzen erforscht. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler arbeiten in interdisziplinären Gruppen an unterschiedlichen Universitäten und Forschungsinstitutionen in Deutschland.

Um den interdisziplinären Austausch zwischen den einzelnen Forschungsprojekten im „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ zu intensivieren, wurden 2015 und 2016 Austauschtreffen zum Forschungsstand und zur Methodologie angesetzt, die darüber hinaus einen kritischen Austausch mit Experten aus dem Rat für Kulturelle Bildung über gemeinsame begriffliche Grundlagen vorsahen.

Zwei Grundbegriffe standen neben methodologischen Fragen dabei insbesondere im Fokus: Der Begriff der ästhetischen Erfahrung und der der Kulturellen Bildung. Denn alle sechs Forschungsprojekte untersuchen Phänomene im Bereich der Kulturellen Bildung und beziehen sich letztlich immer auf die ästhetischen Erfahrungen der Probanden. Was aber kennzeichnet Kulturelle Bildung und was ästhetische Erfahrung?

„Sowohl... als auch“ – Forschung zur Kulturellen Bildung zwischen Empirie und Grundlagenreflexion

Wer mehr zum Ausdruck bringen möchte als ein bloßes Bekenntnis zur Kulturellen Bildung, kommt auf der einen Seite um empirische Forschung und auf der anderen Seite um Grundlagenreflexion nicht herum. Steht man nämlich einem handfesten und eloquenten Skeptiker gegenüber, helfen Bekenntnisse wenig. Und skeptische Kommentare hört man häufig: Was bringt Kulturelle Bildung? Warum sollten wir sie überhaupt betreiben? Sie fördern? Angesichts solcher und ähnlicher kritischer bzw. skeptischer Kommentare stellt sich die Frage: Was kann man demgegenüber argumentativ ins Feld führen?

Für eine evidenzbasierte Bildungsforschung ist die Antwort klar: Nur empirische Forschung wird die Grundlage für eine glaubwürdige Begründung Kultureller Bildung liefern. Allerdings wird der kritische Wissenschaftler beispielsweise den erwartungsvollen Politiker auch enttäuschen müssen: Forschungsergebnisse müssen gedeutet werden, es handelt sich nicht um absolute Wahrheiten und im Hinblick auf Kausalitäten muss man „vorsichtig“ sein. Auch evidenzbasierte Forschung generiert grundsätzlich keine Informationen, die ein quasi technologisches Modell der Anwendung begründen können, sozusagen frei von Entscheidungszwängen, alternativlos³. Doch daraus folgt umgekehrt keineswegs, dass empirische Wirkungsforschung „wirkungslos“ ist.

Darüber hinaus muss empirische Wirkungs- und Transferforschung im Bereich der Kulturellen Bildung nicht im Konflikt mit einem etwaigen Eigenwert Kultureller Bildung stehen. Wirkungs- und Transferforschung betreiben bedeutet nicht per se, beispielsweise die emanzipatorische Kraft Kultureller Bildung zu leugnen oder zu

unterschätzen. Weiter heißt Wirkungs- und Transferforschung betreiben nicht per se, Kunst oder Kultur vollständig und in jeder Hinsicht zu „funktionalisieren“. Es handelt sich zunächst schlicht und ergreifend um unterschiedliche Perspektiven (Zugänge) auf die gleiche Sache: die kulturell-ästhetischen Phänomene. Ob eine konkrete empirische Wirkungsstudie zur Kulturellen Bildung unzureichend ist oder nicht, muss dann im Einzelfall geprüft werden und zwar jenseits jeder Form von Pauschalbeurteilung.

Wenn man eine differenzierte Beurteilung empirischer Forschung vornimmt, sollte man sich klar machen, welche Kriterien man anlegt und warum. Kurz: Man benötigt eine Rahmentheorie, die klärt, wie (anspruchsvolle) Forschung beschaffen sein muss⁴. Unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Methoden in der Forschung zur Kulturellen Bildung müssen sich dabei keineswegs ausschließen, sondern können sich ergänzen. So ist beispielsweise eine reflexive Miteinbeziehung der Perspektive, die der Forscher selbst mitbringt, wenn er Forschung betreibt – beispielsweise seine kulturelle Herkunft – für die Beurteilung der gewonnenen Erkenntnis empirischer Studien von Interesse. Empirische Forschung muss allerdings, wie immer sie auch beschaffen sein mag, die Komplexität der Realität, die sie erforschen möchte, methodologisch reduzieren. Ist die Entwicklung eines Forschungsdesigns methodologische Reduzierung? Ist eine solche Forschung selbstreflexiv, wird sie dies explizit machen. Sie wird aufführen, was sie genau gemacht hat und wie sie die Gegenstände untersucht hat.

Eine Herausforderung und Chance zugleich birgt die Tatsache, dass Kulturelle Bildung ein interdisziplinärer Forschungsgegenstand ist. Zwar muss man manchmal die „Bedürfnisse der anderen Disziplin (...) ‚aushalten‘ können“⁵, aber die unterschiedlichen disziplinären Perspektiven können ebenfalls zu einer komplexeren Betrachtungsweise führen. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist allerdings die Verständigung über begriffliche Grundlagen. Um diese Verständigung auch zwischen den einzelnen Forscherteams im „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ wissenschaftlich fruchtbar zu machen, wurden 2015 und 2016 interne Treffen veranstaltet. Wie eingangs bereits erwähnt, stießen dort besonders der Begriff der ästhetischen Erfahrung und der der Kulturellen Bildung als gemeinsam geteilte Grundbegriffe aller Forschungsprojekte auf Interesse.

Ästhetische Erfahrung

Alltagssprachlich verwenden wir den Begriff der ästhetischen Erfahrung ganz unterschiedlich. So kann man ganz allgemein darunter alles das verstehen, was uns im Umgang mit Kunstwerken widerfährt. Wir können beispielsweise emotional berührt werden, wenn wir eine Ballade hören, kognitiv animiert sein, wenn wir abstrakte Kunstwerke betrachten oder uns durch die existentielle Weite bei der Lektüre eines Gedichts irritiert fühlen. Ästhetische Erfahrung ist mit anderen Worten ein Grundbegriff im Umgang mit Kunstwerken. Aber auch im Alltag und in der Natur machen wir ästhetische Erfahrungen. Will man diesem Unterschied Rechnung tragen, muss man demnach sowohl zwischen einer ästhetischen Erfahrung im Umgang mit der Natur und im Alltag, als auch mit Blick auf Kunstwerke differenzieren. Weiter ist es wichtig, zu klären, was man unter Erfahrung versteht. Verwendet man den Be-

griff schlicht als Synonym für sinnliche Wahrnehmung oder meint man damit eine Erkenntnisweise oder doch eine Erfahrung im starken Sinne, also im Sinne eines existenziellen, die eigene Lebenswelt tangierenden Erlebnisses? Darüber hinaus ist es überaus relevant zu klären, worüber man eigentlich *genau* spricht: Geht es um die ästhetische Erfahrung, Einstellung, Wahrnehmung oder um ästhetische Eigenschaften, Werte, Beurteilungen?⁶

Unter Berücksichtigung dieses Fragenkatalogs, der keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, kann man ästhetische Erfahrung⁷ allgemein in einer ersten Annäherung als eine kontemplative Aufmerksamkeitskonzentration bestimmen, die auf einen bestimmten Wahrnehmungsgegenstand gerichtet ist, also beispielsweise auf die Bewegungen einer Plastiktüte im Wind, eine sandig-karge Heidelandschaft oder „Odysseus and Calypso“ von Max Beckmann. Dabei geht es allerdings innerhalb der ästhetischen Erfahrung genau um die Gewahrung der Eigenheit dieses Gegenstandes. Wenn wir eine ästhetische Erfahrung machen, sind wir sozusagen mit unserem Interesse allein bei der Plastiktüte, der Landschaft oder dem Gemälde von Beckmann, wodurch uns neue Perspektiven auf unsere Wahrnehmung eröffnet werden. Eine Diskussion darüber, ob und inwieweit dieser Vorschlag erweitert und ergänzt werden muss, wird an dieser Stelle nicht vertieft. Es sollte lediglich skizziert werden, dass es einen plausiblen Vorschlag gibt, den Begriff der ästhetischen Erfahrung theoretisch einzufangen. Dabei schließt dieser Versuch die komplexen subjektiven und sozialen Dimensionen ästhetischer Erfahrung keineswegs aus, sondern sollte vielmehr als intersubjektive Ergänzung begriffen werden.

Mit Blick auf die Diskussionen innerhalb der Treffen des „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ lässt sich sagen: Niemand, der empirische Forschung zur Kulturellen Bildung betreibt, muss eine dezidiert ausgearbeitete Theorie zur ästhetischen Erfahrung entwickeln und philosophisch ausdeuten, allerdings sollte er sich darüber bewusst sein, dass es sie gibt. Das Besondere am „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ besteht unter anderem darin, dass eine Diskussion genau über diesen Zusammenhang geführt worden ist.

Kulturelle Bildung

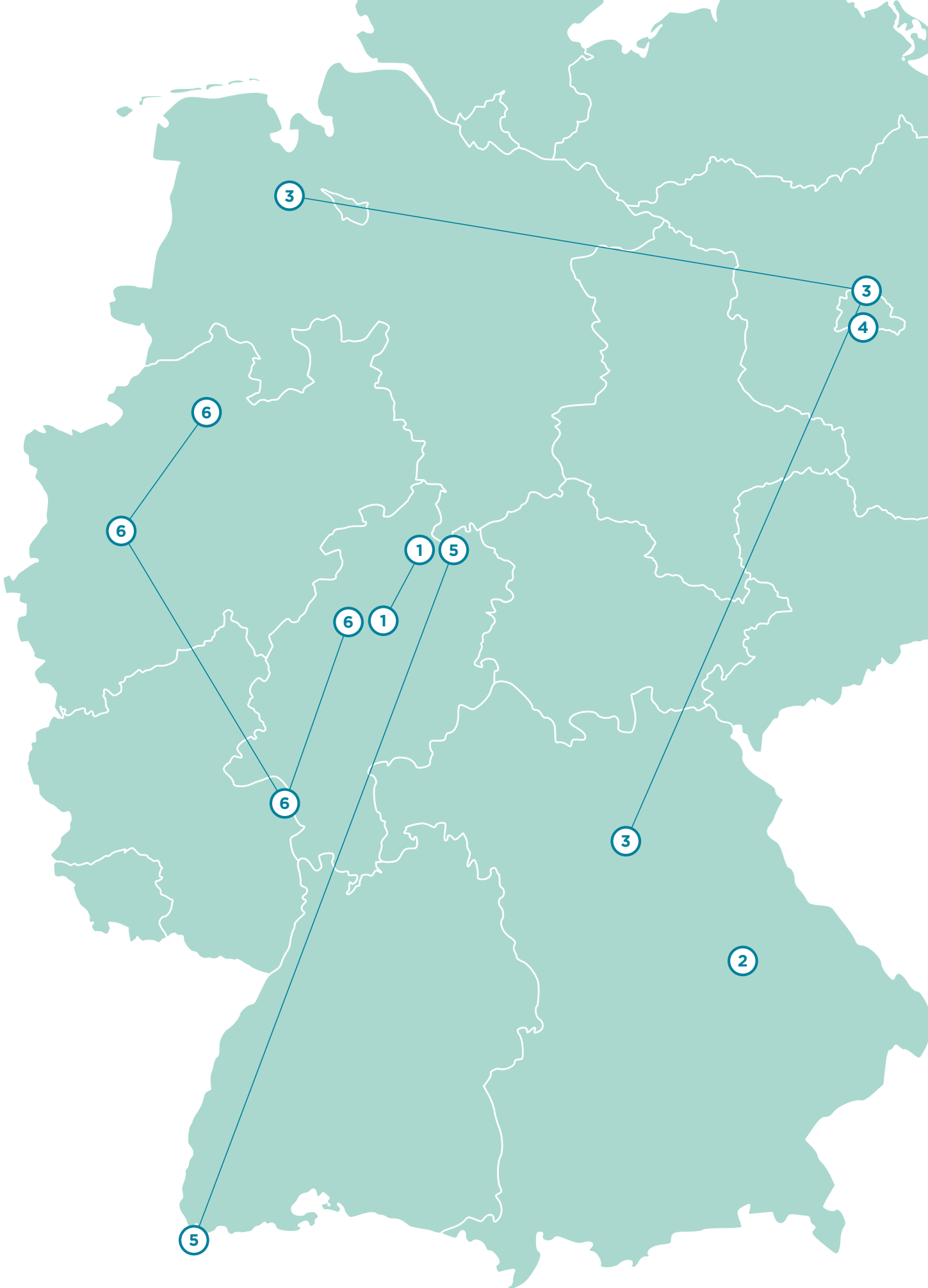
Ähnlich komplex entpuppt sich eine begriffliche Annäherung an Kulturelle Bildung, ein Begriff, der spätestens seit den 2000er-Jahren den öffentlichen Diskurs bestimmt. Was kann er nicht alles umfassen: angefangen von der Zirkusveranstaltung bis hin zum kunstpädagogisch begleiteten Museumsbesuch. Wenn man sich der Kulturellen Bildung begrifflich annähern möchte, ist es zunächst hilfreich zu klären, was man unter Kultur und Bildung versteht. Dies fällt nicht leicht, da man auf einen Dschungel von Erörterungen und Begriffsverständnissen stößt⁸. Egal wie man die beiden Begriffe mit Bedeutung füllen mag, ist generell zwischen einem engen und einem weiten Begriff Kultureller Bildung zu differenzieren. Die beiden Extreme mögen den Unterschied illustrieren: Einerseits, was durchaus rhetorisch erwünscht sein kann, lässt man Kulturelle Bildung zu einem Container-Begriff werden, d. h. dass alle möglichen Verwendungsweisen des Begriffs unter diesen fallen. Ein solcher Begriff ist dann aber zu inklusiv und verliert sein Spezifikum. Er setzt sich damit dem Vorwurf der Willkürlichkeit aus: Was unterscheidet Kulturelle Bildung noch

von anderen Praktiken oder Entitäten in der Welt, wenn alles irgendwie Kulturelle Bildung ist? Andererseits besteht die Möglichkeit den Begriff sehr eng zu fassen. Dann aber kann sich das Problem einstellen, dass man zu exklusiv vorgeht, d. h. zu viele Fälle ausschließt, die gemeinhin unter den Begriff fallen. Wie immer man auch den Begriff der Kulturellen Bildung verwendet, sollte man einen „Mittelweg“ finden, d. h. diese beiden Extreme vermeiden. Das ist nicht immer eine leichte Aufgabe, zumal die Angebote Kultureller Bildung in der Regel mit Wünschen und Erwartungen einhergehen, die nicht frei von Mythen sind.⁹

Abschließend lässt sich festhalten, dass auch für empirische Forschung zur Kulturellen Bildung Grundlagenreflexion relevant ist, was exemplarisch an den beiden Grundbegriffen der Kulturellen Bildung und ästhetischen Erfahrung skizzenhaft aufgezeigt wurde. Um die Probleme zu vermeiden, die Moritz Geiger vor ca. hundert Jahren konzis mit Blick auf eine einseitig „wirkungsfixierte“ empirische Ästhetik artikulierte, sollte man sich reflexiv bewusst halten, dass begriffliche Differenziertheit kein theoretisches Glasperlenspiel, sondern unverzichtbare Grundlage ist – jedenfalls für eine Forschung, die ihre Gegenstände nicht verlieren will.¹⁰

Zur Gliederung der Publikation

Im Anschluss an diese exemplarische Annäherung an die begrifflichen Grundlagen der Projekte im „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ steht dem Leser die Möglichkeit offen, sich detaillierter in die sechs Projekte zu vertiefen (→ **KAPITEL II: DIE SECHS FORSCHUNGSPROJEKTE**). In Ergänzung zu diesem Einblick, der über Methoden, Verlauf und Ergebnisse der Projekte informiert, wird der Leser durch die projektinternen Rückblicke noch näher an die Arbeit in den Projekten herangeführt. Bei allen Projektberichten ist der Fokus darauf gerichtet, dass insbesondere auch interessierte Leser und Leserinnen ohne Fachexpertise sich einen kurzen und prägnanten Eindruck verschaffen können. Abschließend ordnet Prof. Dr. Christian Rittelmeyer die Forschungsergebnisse in den Fachdiskurs ein und Prof. Dr. Eckart Liebau zieht Schlussfolgerungen mit Blick auf die Praxis Kultureller Bildung (→ **KAPITEL III: EINORDNUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE**). Insgesamt wird mit dieser Publikation das Ziel verfolgt, die Forschungsergebnisse und Befunde der sechs Projekte im „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ einer breiten interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.



DIE SECHS FORSCHUNGSPROJEKTE



①

Bildungsprozesse in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit.

Studien zu den Wirkungen von Angeboten und Maßnahmen der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekte (JuArt)

②

Studien zur Bildhauerei.

Analyse expertisegradbedingter Unterschiede in differenzierter Wahrnehmung und plastischer Gestaltung (TAP)

③

Literarisch stimulierte Emotionalität (LisE)

④

Transfereffekte musikalischer Frühförderung auf Kognition und Leseentwicklung (MusiCo)

⑤

Wirkungen Kultureller Bildung auf Kreativität im fünften Schuljahr (KuBiK⁵)

⑥

Tanz- und Bewegungstheater.

Ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule (TuB)

„... auf jeden Fall anders als Schule und [...] viel entspannter“ Bildungsprozesse in kulturell-ästhetischen Projekten (JuArt)

WERNER THOLE, IVO ZÜCHNER, MARINA STUCKERT, ROY MÜLLER, JACQUELINE RAUSCHKOLB

EINLEITUNG

Das Forschungsvorhaben „Bildungsprozesse in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Studie zu den Wirkungen von Angeboten und Maßnahmen der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten“ (JuArt) ist ein Verbundprojekt der Universitäten Kassel und Marburg. Zentrale Fragestellungen sind, inwieweit über Angebote in den Sparten Kunst, Musik, Theater, Tanz und Medien kulturell-ästhetische Bildungsprozesse sowie Persönlichkeitsentwicklung angeregt werden und welche Bedeutung das soziale Miteinander für die „Wirksamkeit“ der Bildungsangebote hat. Das Projekt umfasst zwei Teilstudien. Zum einen eine längsschnittliche Fragebogenerhebung mit den an den Angeboten teilnehmenden Kindern und Jugendlichen zu drei Befragungszeitpunkten, um die durch die Teilnahme an den Projekten und Kursen erzielten Veränderungen zu untersuchen. Zum anderen eine Erhebung über Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden, um die Bedeutung der sozialen Interaktionen für die Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen zu analysieren. Insgesamt konnten 988 Kinder und Jugendliche an 37 Jugendkunstschulen in sechs ausgewählten Regionen Deutschlands für die Teilnahme gewonnen werden.

HINTERGRUND

Das Projekt untersucht gezielt Angebote der non-formalen Kulturellen Bildung. Mit den Jugendkunstschulen geraten Einrichtungen im Feld der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in den Blick, die Aktivitäten mit einem breiten Spektrum an Inhalten anbieten und zu denen bislang nur wenig gesicherte Erkenntnisse über Lern- und Bildungsprozesse existieren. Ziel der Angebote von Jugendkunstschulen ist die Vermittlung kultureller und künstlerischer Fähigkeiten sowie die Anregung sozialer und persönlicher Bildungsprozesse.¹¹ Thematisch sind in den Jugendkunstschulen vor allem Angebote in den Sparten Bildende Kunst, Theater, Tanz, Musik, Medien und Literatur sowie spartenübergreifende Projekte vorzufinden. Deutschlandweit gibt es derzeit 395, über alle 16 Bundesländer verteilte Jugendkunstschuleinrichtungen, die nach Angaben des „Bundesverbandes für Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Einrichtungen“ (bjke) von ca. 600.000 Teilnehmenden pro Jahr besucht werden.¹²

Studien zur Kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen konzentrieren sich bislang vor allem auf den schulischen Bereich.¹³ Ihre Ergebnisse weisen auf eine positive Veränderung von Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Empathie durch Kulturelle Bildung hin, wobei Sparten wie Theater, Tanz und Medien kaum erforscht sind. In den wenigen Überblicksstudien, die bisher in non-formalen Settings durchgeführt wurden, wurde vor allem das Nutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf kulturelle Angebote¹⁴ untersucht. „Wirkungen“ kulturell-ästhetischer Bildung waren bislang kaum Forschungsgegenstand. Im Rahmen einer qualitativen Evaluationsstudie zur Kulturellen Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit stellt W. Lindner¹⁵ allerdings heraus, dass diese Angebote und Aktivitäten Erfahrung von Selbstwirksamkeit ermöglichen, zur Identitätsbildung beitragen, soziale Sensibilität fördern und die Entwicklung und Kultivierung ästhetischer Ausdrucksformen unterstützen können.

Darüber hinaus liegen vor allem konzeptionelle Arbeiten vor, die von einer mindestens doppelten Bedeutung der kulturell-ästhetischen Bildung ausgehen und auch deren Selbstverständnis ausdrücken. Referiert wird, dass diese Angebote erstens zur Entwicklung künstlerisch-ästhetischer Fähigkeiten beitragen und die technisch-handwerklichen Ausdrucksmöglichkeiten qualifizieren wie auch das künstlerisch-ästhetische Selbst der Teilnehmenden bereichern. Zweitens unterstützen kulturell-ästhetische Angebote, so die Annahme, Prozesse der allgemeinen Identitätsbildung und initiieren über den Gruppenbezug in den pädagogischen Bildungsangeboten insbesondere auch soziale Lernprozesse.¹⁶

FRAGESTELLUNGEN

Anknüpfend an die vorangehend geschilderten Annahmen und Erkenntnisse geht das Forschungsvorhaben JuArt den Bildungs-„Wirkungen“ von Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten anhand folgender Fragestellungen nach: Ob und wie erweitert sich durch die Teilnahme an kulturell-ästhetischen Angeboten die von den Teilnehmenden selbst eingeschätzte Fähigkeit der Beherrschung künstlerisch, ästhetisch-kultureller Gestaltungstechniken bezogen auf die Sparten Bildende Kunst, Tanz, Theater, Medien und Musik und verändert sich ihr künstlerisch-ästhetisches Selbstbild? Ob und wie verändert sich die Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen und Orientierungen durch die Teilnahme an den Angeboten im Sinne personalen und sozialen Lernens? Welche Bedeutung schreiben die Teilnehmenden den Peergruppen für ihr Engagement in den kulturell-ästhetischen Projekten und Kursen zu?

METHODIK

Für die erste Teilstudie erfolgte eine fragebogengestützte Datenerhebung im Rahmen von Ferienprojekten und wöchentlich stattfindender Kurse von Jugendkunstschulen über drei Erhebungszeitpunkte. Als Stichprobe wurden aus der Grundgesamtheit der Jugendkunstschulen 30 Jugendkunstschulen mit längerfristigen Angeboten (Kursen) sowie 10 Jugendkunstschulen mit kurzen, intensiven Angeboten (Ferienprojekten) gezogen, um eine Zahl von etwa 1.000 Teilnehmenden zu erreichen und auch für die einzelnen Angebote eine aussagekräftige Anzahl von Befragten zu erlangen. Die Jugendkunstschulen mussten für die Aufnahme in den „Ziehungstopf“ zum einen eine angemessene Angebotsbreite aufweisen und zum anderen für die Zielaltersgruppe (11- bis 16-jährige Jugendliche) Angebote in Form von regelmäßigen Kursen bzw. Ferienprojekten offerieren. Auf dieser Basis erfolgte eine geschichtete, zufällige Stichprobenziehung von je fünf Jugendkunstschulen aus den Regionen Berlin/Brandenburg, Hannover/Braunschweig, Mecklenburg-Vorpommern, Rhein-Main, Rhein-Ruhr (Düsseldorf-Dortmund), Stuttgart (mit Umgebung) für die Kurs-Angebote sowie von je zwei bis drei Ferienprojekten aus den Regionen Berlin/Brandenburg, Rhein-Main, Rhein-Ruhr und dem Großraum Stuttgart. Fast drei

	Ferien-Projekte		Kurse			Projekte	Kurse
	t1	t2	t1	t2	t2 (neu)	t3	
N (TN)	251	170 (68%)	588	379 (64%)	149	27	125
N (Kunst)	162	105 (65%)	375	347 (65%)	112	20	80
N (Medien)	33	24 (73%)	20	10 (50%)	2	3	-
N (Tanz/Bew.)	20	12 (60%)	54	37 (69%)	15	1	14
N (Theater)	36	29 (81%)	105	64 (60%)	20	3	24
N (Musik)	-	-	34	26 (76%)	-	-	7
N (gesamt)	988					152 (15%)	
Geschlecht	w = 685 (70%); m = 292 (30%)					w = 116 (76%); m = 36 (24%)	
Alter	M = 13,26 J. (SD = 2,29)					M = 14,39 J. (SD = 2,01)	

Tabelle 1:
Stichprobe der befragten
Kinder und Jugendlichen
im Rahmen von JuArt

Viertel der Teilnehmenden in der realisierten Stichprobe waren weiblich, gut 60 % waren jüngere Jugendliche, die an sehr unterschiedlichen, von Bauwerkstätten bis hin zu Modeateliers und klassischen „Mal“-Angeboten der Sparte Bildende Kunst teilnahmen (→ VGL. TABELLE 1).

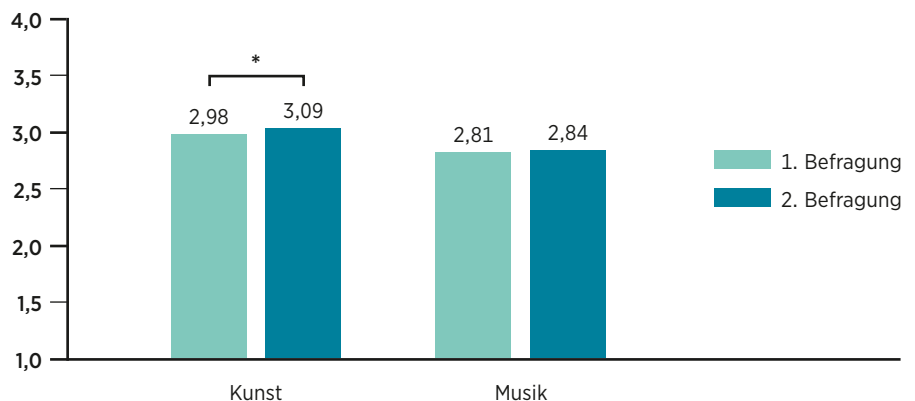
Mit Fragebögen wurde die Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder und Jugendlichen sowie die Selbsteinschätzung des Wissens und Könnens innerhalb der unterschiedlichen Sparten erfasst. Daneben wurden individuelle biografische sowie motivationale Voraussetzungen und Einschätzungen zu den Angeboten erfragt. Zu diesen lagen auch Daten von den Kurs- bzw. Projektleitenden vor, die während der zweiten Befragungswelle über eine kurze standardisierte Personalbefragung einbezogen wurden.

In einer weiteren, qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie wurde untersucht, inwieweit sich über die jeweiligen Gruppenkonstellationen individuelle Bildungszugänge und -erfahrungen eröffnen. Ziel war es, die soziale Seite non-formaler, ästhetisch-kultureller Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen und gegenüber den identifizierten Wirkungen der kulturellen und künstlerischen Angebote angemessen und nachvollziehbar zu beschreiben. Hierzu wurden zehn Gruppendiskussionen an ausgewählten Jugendkunstschulen geführt, an denen auch Fragebogenerhebungen stattfanden, und diese dann sequenzanalytisch auf kollektiv geteilte Orientierungen und kurs- bzw. projektspezifische Erfahrungen hin analysiert. Konkret richtete sich der Fokus auf die Motivationen der Jugendlichen, ihre Nutzungsverständnisse der Kurs- bzw. Projektangebote und deren Begründungen sowie auf Spuren der Vergemeinschaftung.

ERGEBNISSE

In der quantitativen Teilstudie wurden Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden zur eigenen Persönlichkeit und zu eigenen Fähigkeiten erhoben. Im Folgenden werden beispielhafte Veränderungen der Selbsteinschätzungen a) von künstlerischen Fähigkeiten (als *fachspezifische* Dimension) und b) der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (als *fachunspezifische* (soziale/personale) Dimension) vorgestellt. Von besonderem Interesse waren hierbei die Teilnehmenden, die als „Neueinsteigende“ zum ersten Mal ein solches Angebot in einer Jugendkunstschule wahrnehmen, in der Annahme, dass die Kursteilnahme sich bei diesen als stärkere Veränderungen in der Selbsteinschätzung dokumentiert. Im konkreten Design wurde zum einen angenommen, dass das künstlerische Fähigkeitsselbstkonzept bei Teilnehmenden an Angeboten der Bildenden Kunst vom Beginn bis zum Ende des Kurses eher ansteigt als bei Teilnehmenden von Musik-Angeboten. Letztere bildeten somit eine Kontrastgruppe, die es ermöglicht aufzuzeigen, wie sich die Entwicklung des künstlerischen Fähigkeitsselbstkonzepts¹⁷ als „Gesamtheit der Gedanken bezüglich der eigenen Fähigkeiten“¹⁸ bei Personen verhält, die nicht an Angeboten der Bildenden Kunst partizipieren. Zudem wurde die Einschätzung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ausgewählt, die als kognitiver Aspekt der Empathie angesehen wird und auf der Fähigkeit beruht, spontan eine Sache aus der Perspektive eines anderen zu sehen.¹⁹ Insbesondere Teilnehmende, so die hier verfolgte Annahme, die sich erstmals in non-formalen Kontexten engagieren und sich in andere Rollen hineinversetzen können, erfahren möglicherweise die Differenz zwischen eigenen und fremden Vorstellungen prägnanter, werden also erlebte Bildungsprozesse nachdrücklicher artikulieren als Teilnehmende von anderen Angebotssparten.

Abbildung 1: **Künstlerisches Fähigkeitsselbstkonzept bei Beginnern in Jugendkunstschulen**
Vergleich der Veränderung des künstlerischen FSK im Unterschied zwischen Angeboten der Bildenden Kunst und Musik-Angeboten.



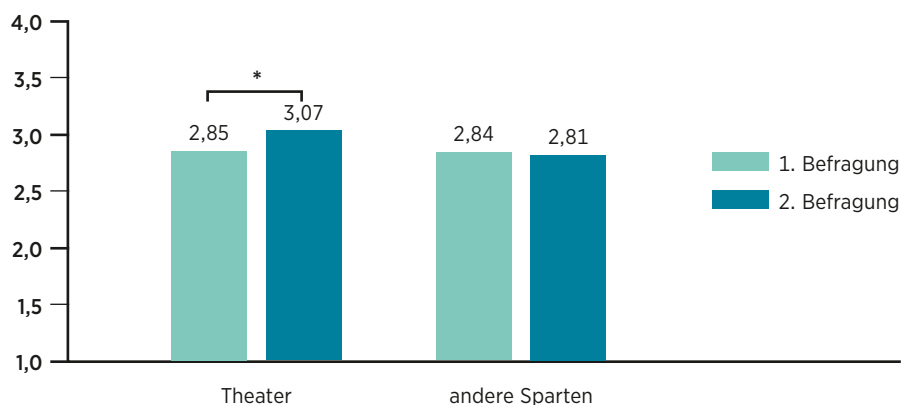
Anmerkungen.

Skalierung: 1=geringes bis 4=hohes Fähigkeitsselbstkonzept; Kunst: N=80; Musik: N=18; *=signifikante Veränderung

In Abbildung 1 wird die Entwicklung des künstlerischen Fähigkeitsselbstkonzepts zwischen erster und zweiter Befragungswelle der Teilnehmenden an Angeboten der Bildenden-Kunstsparte sowie der Teilnehmenden an Angeboten der Musiksparte dargestellt.

Entsprechend der Annahme, dass sich insbesondere bei Neueinsteigenden eine stärkere Veränderung in der Selbsteinschätzung zeigt, ist bei Teilnehmenden an Kunst-Angeboten ein signifikanter wie auch praktisch bedeutsamer Anstieg zu verzeichnen. Hingegen bleibt die Einschätzung des künstlerischen Fähigkeitsselbstkonzepts bei den Teilnehmenden der Musiksparte nahezu unverändert.

Abbildung 2: **Perspektivenübernahme bei Beginnern in Jugendkunstschulen**
Einschätzung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme



Anmerkungen.

Skalierung: 1=geringe bis 4=hohe Einschätzung eigener Fähigkeit zur Perspektivenübernahme; Theater: N=20; andere Sparten: N=108, *=signifikante Veränderung

Dem in Abbildung 2 dargestellten Vergleich der Entwicklung der selbsteingeschätzten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zwischen Teilnehmenden an Theater-Angeboten und an Angeboten anderer Sparten ist zu entnehmen, dass die Teilnehmenden, welche zum ersten Mal an Theater-Angeboten der Jugendkunstschule partizipierten, sich bei der zweiten Befragung signifikant besser einschätzten – während bei der Einschätzung der Teilnehmenden an anderen Angeboten keine Veränderung stattfand.

Die Befunde decken sich mit der Annahme, dass sich bei Neueinsteigenden in Theater-Angeboten die Fähigkeit zur Perspektivübernahme signifikant und zudem praktisch bedeutsam erhöht.

Um die Frage vertiefend beantworten zu können, warum die erstmalige Teilnahme an Angeboten in den Bereichen Bildende Kunst und Theater ausgeprägter als Bildungsprozess wahrgenommen wird, wurden innerhalb komplexerer multiperspektivischer Analysen Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Selbsteinschätzung betrachtet. Hierbei zeigt sich, dass unter Berücksichtigung von Geschlecht, kulturel-

lem Kapital, Flow-Erleben sowie des sozialen Aspekts²⁰ innerhalb der Angebote die Effekte der Teilnahme an Kunst-Angeboten auf das künstlerische Fähigkeitsselbstkonzept sowie der Teilnahme an Theater-Angeboten auf die Perspektivenübernahme erhalten bleiben. Zudem entwickelte sich die Perspektivenübernahme innerhalb der Theater-Kurse unabhängig von den Gruppenbeziehungen im Angebot – während in anderen Sparten die Entwicklung der Perspektivübernahme eher von der Gruppenkonstellation und weniger vom Inhalt der Sparte abhing. Auch hier bestätigt sich der angenommene „Anfänger-Effekt“, da insbesondere diejenigen Theater-Teilnehmenden, die zu Beginn der Befragung angaben, eher seltener Aktivitäten der darstellenden Künste in der Freizeit nachzugehen, nach der Kursteilnahme (post-Befragung) hinsichtlich der Fähigkeit profitierten, sich in andere hineinzusetzen.²¹

„... alleine würde es jetzt nicht so viel Spaß machen“ – wie Kinder und Jugendliche ihre Teilnahme an kulturell-ästhetischen Angeboten zum Thema machen

Bildungs- und Lernprozesse vollziehen sich nicht unabhängig von sozialen Situationen, personellen Konstellationen und von organisationalen Rahmenbedingungen. Um über die Kontextbedingungen und die Gruppenbeziehungen innerhalb der Angebote Wissen zu erhalten, wurde auf Gruppendiskussionen zurückgegriffen. Es ist beabsichtigt über die vorliegenden zehn Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden der Angebote die Bedeutung der Prozesse und strukturellen Bedingungen, die die subjektiven Bildungs- und Lernmöglichkeiten eröffnen oder auch blockieren, aus Perspektive der Akteure und Akteurinnen zu identifizieren.

Im Fokus der an den Gruppendiskussionen beteiligten jüngeren Jugendlichen stand der Wunsch, im Rahmen der Projekte und Kurse Spaß zu haben. „*Manchmal ist es stressig, auch mit der Schule [...]*“, stellt eine weibliche Jugendliche eines Theaterprojektes fest, „*aber (.) aber es-es macht Spaß und es ist m-es ist es mir Wert so viel Zeit darein zu stecken*“²². Im Zusammenhang mit der Artikulation von Freude und Spaß in den Projekten wurde auch die Relevanz sichtbar, die die Jugendlichen der organisatorischen, gestalterischen Rahmung zumessen. Im Kontrast zur Schule wurde erstens auf die Möglichkeiten verwiesen, weitgehend selbstbestimmt und ohne Zeitdruck arbeiten zu können, wie unter anderem Unicorn²³, eine 15-jährige Teilnehmerin eines Nähprojektes, herausstellt und ausführt, dass sie die Kursteilnahme „*auf jeden Fall anders als Schule und [...] entspannter*“ empfindet und „*man [...] sich nicht irgendwie (2) schlecht fühlen*“ muss, „*wenn man irgendwas falsch gemacht hat [...] Ja man lässt sich mehr Zeit als in der Schule in der Schule ist alles so hektisch man muss so (.) schnell abgeben*“²⁴. Herausgestellt wird zweitens die Erfahrung, sich in den kulturell-ästhetischen Projekten nicht nur frei von engen zeitlichen Rahmungen, sondern auch frei von Leistungsdruck engagieren zu können. Die jüngeren Jugendlichen artikulieren dies spartenübergreifend, wie z. B. der 15-jährige Zamandra: „*in der Schule werden wir ja auch für unsere Lei-Leistungen benotet und das ähm schränkt uns in unserer Fantasiefreiheit ein und hierer äh können wir halt spielen und (.) so spielen wie wir wollen*“²⁵. Und drittens sehen die Gruppendiskussionsteilnehmenden positiv, dass „*Ideen von den sozialen Netzwerken*“²⁶ eingebracht werden können, wie Estnasy aus der Nähgruppe beschreibt. Sie wie auch andere jüngere Jugendliche erleben den offenen, nicht durchgehend

Bildungs- und
Lernprozesse sind
abhängig von
sozialen
Situationen,
personellen
Konstellationen und
organisatorischen
Rahmen-
bedingungen

zweck- und zielgerichteten Verlauf der Projekt- und Kursstunden als unterstützend für den kreativen Schaffensprozess wie auch als ein zeitliches Refugium, das sie beispielsweise auch ausfüllen können, um Arbeiten für die Schule zu erledigen: „Manche Stunden machen wir einfach gar nichts oder wir üben für die Schule weil (...) jetzt gerade in dieser Zeit ehm [...] schreiben wir auch Arbeiten und so [...] auch wenn man hier Design-Kurs hat muss man einfach üben und dann versteht er [der Kursleiter, Anm. d. Autorengruppe] aber auch“²⁷.

Die Kurse und Projekte werden zwar auch als Orte bezeichnet, die einer organisationalen Rahmung unterliegen, aber zugleich auch als Räume erlebt, die die Jugendlichen nicht von ihren Alltagswelten und Lebensweisen abkoppeln. Sie müssen ihre Art, Alltag zu gestalten, nicht einstellen, um an den Angeboten teilnehmen zu können, sondern erleben die Übergänge zwischen den Aktivitäten vor den Angeboten und der Teilnahme an den Angeboten selbst als gestaltbar. Dors berichtet, dass die Teilnehmenden nach dem Betreten des Veranstaltungsortes und der Begrüßung ihr Material zurechtlegen und die Musik anstellen: „damit ´nen bisschen die Stimmung wieder kommt, uund, ja dann erzählt der Zeichenlehrer schon, wass er vor hat, fragt dann in die Runde, ob alle einverstanden sind oder ob jemand was anderes machen will [...] uund ja dann geht es eigentlich schon los (...) dann fangen wir an zu malen (...) jeder hat dann nochmal was zu knabbern dabei wir unterhalten uns nebenbei manche können rausgehen wenns warm ist (...) draußen malen“²⁸. Eine besondere Relevanz schreiben die Jugendlichen hierbei dem gemeinsamen Kontext zu. So bereitet ihnen die Teilnahme auch Spaß und Freude, weil sie in diesen Projekten der kulturell-ästhetischen Bildung ihre sozialen, peerbezogenen Interessen nicht aufgeben müssen. „Also, ich glaube, alleine würde es jetzt nicht so viel Spaß machen“, berichtet Lilifee aus einem Nähkurs, „und [...] dadurch, dass wir halt in einer Gruppe sind, macht es noch mehr Spaß, weil wir haben auch viel gelacht und [...] Quatsch gemacht [...] ich finde auch [...] dass wir jetzt gelacht haben und Blödsinn gemacht haben bisschen gehört auch irgendwie dazu und dadurch macht es halt auch viel mehr Spaß und dadurch wird es auch lockerer“²⁹, auch weil man zuweilen einfach „gammeln“³⁰ beziehungsweise „gar nichts“³¹ machen kann.

Von den jüngeren Jugendlichen in den Gruppendiskussionen wurde die Teilnahme an kulturell-ästhetischen Angeboten durchgängig in Abgrenzung zur Schule diskutiert. Sie erlebten die Angebote als Räume, in denen sie sich weitgehend unabhängig von zeitlichen Vorgaben, bewertenden sowie sozial-disziplinierenden Interventionen kreativ engagieren und erproben können. Diese Perspektive auf die Angebote wird ihnen auch ermöglicht, weil sie ihre informellen peerbezogenen Interaktions- und Kommunikationspraktiken während der Kurse und Projekte beibehalten können. Dem sozialen Miteinander wird also eine zentrale Bedeutung für das Wohlempfinden und für die Motivation für die Inhalte der Projekte zugeschrieben. Über die sozialen Interaktionen werden entweder Bildungsgelegenheiten ermöglicht oder über diese die jeweiligen peerbezogenen Zusammenhänge initiiert. Entscheidende Bedeutung hat für die Jugendlichen dabei die jeweilige Kursleitung, die sowohl fachlich wie auch sozial, also in einer Doppelrolle, adressiert wird.

In Bezug auf die Bedeutung der Peers und entsprechender Vergemeinschaftungsprozesse wird in den Gruppendiskussionen von den jüngeren Jugendlichen ein äußerst heterogenes Bild kommuniziert, das in einer Matrix unterschiedlicher Relevanzzuweisungen dargestellt werden kann (→ VGL. ABBILDUNG 3). So präsentie-

ren sich insbesondere Gruppen, die über den geteilten Enthusiasmus am kreativen Schaffensprozess ein vergleichsweise hohes Maß an Vergemeinschaftung erreichen, als eine durchaus geschlossene soziale Figuration. Die Gruppe wird dann als Ort gegenseitiger Inspiration und Reflexion beschrieben, der es ermöglicht neue kulturell-ästhetische Erfahrungen zu sammeln.

Gruppe ...		Bildungszugänge und -erfahrungen		
		... individuell motiviert	... über die Gruppe motiviert	... werden nicht thematisiert
Prozesse der Vergemeinschaftung	... über die ästhetisch-kulturellen Lernräume			
	... über die sozialen Peer-Interaktionen			
	... gelingen nicht oder sind nicht zu erkennen			

Abbildung 3: Matrix der Bedeutungszuweisungen im Zusammenhang von Peerkonstellationen und Bildungserfahrungen.

In der gemischtgeschlechtlichen Gruppe der „Freizeitmaler“ fand entsprechend die folgende Beschreibung der kooperativen Zusammenarbeit breite Zustimmung: „@(.)@ Äh hm teilweise auch soo dass man Sachen so innerhalb der Gruppe findet vielleicht Bilder die man ganz cool findet oder (.) Mucke oder was auch immer ähm (.) und das man die vielleicht einarbeitet in seine Bilder. Also ich hatte schon häufiger, dass ich etwas gezeichnet beziehungsweise gemalt habe und Teilaspekte aus anderen Bildern halt übernommen habe (.) auch wenn man mal keine Ideen hat ist es eigentlich ganz cool von anderen Werken was zu benutzen und dann halt den Übergang zu finden zu seinem eigenem.“³² Die Gruppe „Junges Theater“ präsentierte sich darüber hinaus auch als soziale Gemeinschaft für die Erschließung weiterführender kultureller Bildungserfahrungen, indem sie über die Markierung gemeinsamer subkultureller Orientierungen die Peerkonstellation zusätzlich profilierte.

Hingegen scheinen sich für Gruppen, die sich aufgrund der Abgrenzung nach außen oder aber aufgrund ihrer vom Projektangebot abweichenden, gegenkulturellen Praktiken ganz andere, irritierende kulturelle Bildungszugänge und -erfahrungen zu öffnen. Im Hinblick auf diese, eher auf die Lern- und Bildungsmöglichkeiten der jeweiligen Projekte bezogenen Figurationen, präsentierten sich die Mitglieder der jüngeren, männlichen Jugendlichen der Gruppe „Wald“. Ihnen ging es primär darum, sich von den Angeboten abzusetzen und im Schatten von diesen ihre eigene Welt herzustellen und zu gestalten: „Scheiße machen, [...] die Post ausrauben [...], ohne dass man `ne schlimme Strafe bekommt“³³. Über die Selbstinszenierung als „Gangster“ blieb ihnen allerdings verborgen, dass sie sich so ebenfalls ganz eigensinnige Möglichkeiten erschlossen haben, kulturell-ästhetische Erfahrungen zu machen. Pizzabäcker, einer der zentralen Akteure der Gruppe, berichtet: „man

kann ja auch was machen, was auch Erwachsene machen, die nicht arbeiten (...) man braucht da dafür nicht irgendwie so `ne jahrelange Ausbildung. Zum Beispiel ich dreh hier bei einem Film mit (...) und ich hab ` das ähm ich hab dafür hab ` ich 30 Sekunden gebraucht“³⁴. Die Inszenierung eines gegenkulturellen Milieus in dem kulturpädagogischen Projekt ermöglichte ihnen die Initiierung von subjektiven und kollektiven Lern- und Bildungsprozessen im Schatten der eigentlichen kulturell-ästhetischen Angebote.

AUSBlick

Jugendkunst-
schulen eröffnen
Möglichkeiten zur
Entwicklung von
künstlerischen,
personalen und
sozialen
Fähigkeiten

Anhand exemplarischer Themen und Auswertungen der quantitativ angelegten Längsschnittstudie und der qualitativ-rekonstruktiven Studie wurde beschrieben und diskutiert, wie ein Zugang zur Frage der Wirkungen Kultureller Bildung – hier: Teilnahme an kulturell-ästhetischen Angeboten – aus Perspektive der Teilnehmenden angelegt sein kann. Die bisherigen Auswertungen legen nahe, dass den Teilnehmenden innerhalb von Angeboten der Jugendkunstschulen Möglichkeiten eröffnet werden, ihre künstlerischen wie auch ihre personalen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln. Die quantitativen Daten der JuArt-Studie liefern erste Hinweise darauf, dass sich für das Feld der ästhetisch-kulturellen, non-formalen Bildung einige Einflüsse dieser Angebote auf die Bildungsprozesse zeigen. Herausgestellt werden kann auch, dass die Gruppenzusammensetzungen, in denen die befragten Jugendlichen agieren, bedeutsam sind. Sie beeinflussen die jeweils entwickelten Perspektiven auf die kulturell-ästhetischen Angebote ebenso wie die subjektiven und kollektiven Welt- und Selbstdeutungen. Weiter zu prüfen ist, ob und wie die jeweils zur Verfügung stehenden sozialen, ökonomischen, kulturell-familialen und die jeweiligen organisationalen Kontexte – und möglicherweise in Korrespondenz mit den jeweils gegebenen spezifischen Peer-Konstellationen – die Bildungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen begünstigen oder blockieren.

Systematisch weist die Studie aber auch darauf hin, dass die für die Untersuchung gegebenen zeitlichen Bedingungen eine Bremse und eine Herausforderung für die Qualität der gewonnenen Erkenntnisse darstellten. Deutlichere Wirkungen sind wohlmöglich nur über eine zeitlich weiter entzerrte, längsschnittlich angelegte Studie zu dokumentieren. Eine Herausforderung stellt zudem weiterhin die Erfassung der Prozess- bzw. Strukturqualität innerhalb von Angeboten der kulturell-ästhetischen, außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit dar. Die prozessuale Güte von pädagogischen Angeboten – auch dies deutet die Studie an – kann tiefergehend nur über eine Beobachtung der Praktiken in den Kursen und Projekten erfasst werden. Zu prüfen ist zudem, inwiefern Erkenntnisse aus der qualitativen Teilstudie so systematisiert werden können, dass sie zukünftige quantitative Evaluation befruchten können. In welcher Form und Tiefe sich die Wirkungen einer Teilnahme an ästhetisch-kulturellen Angeboten auch lebensbedeutsam auswirken, ist letztendlich allerdings nur über biographisch ausgerichtete Panelstudien aufzuklären.

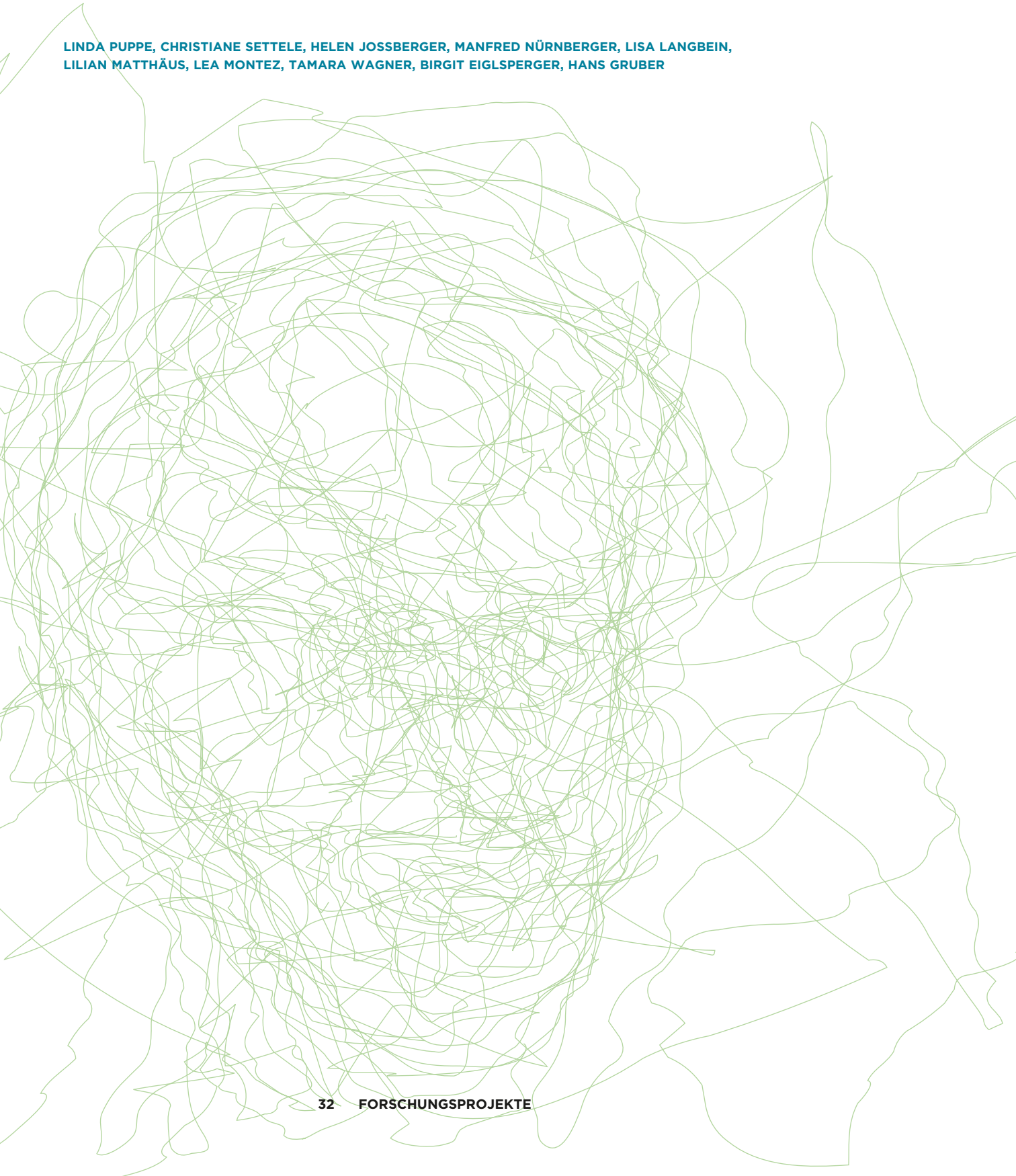


Zitate von teilnehmenden Jugendlichen auf die offen gestellte Frage nach dem Gelernten innerhalb der zweiten Fragebogenbefragung



Gestaltungsprozess, Fertigkeitserwerb und Wahrnehmung in der Bildhauerei (TAP)

LINDA PUPPE, CHRISTIANE SETTELE, HELEN JOSSBERGER, MANFRED NÜRNBERGER, LISA LANGBEIN,
LILIAN MATTHÄUS, LEA MONTEZ, TAMARA WAGNER, BIRGIT EIGLSPERGER, HANS GRUBER



EINLEITUNG

Die zentrale Absicht des Projekts „Studien zur Bildhauerei“ ist es, Unterschiede in Prozessen der Wahrnehmung und Gestaltung bei professionellen Bildhauerinnen und Bildhauern im Vergleich zu Kunststudierenden zu untersuchen. Dieser Vergleich ermöglicht es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Probandengruppen zu identifizieren. Ziel ist es, werktechnische Fertigkeiten, gestalterische Abläufe, relevante Randbedingungen und die differenzierte Wahrnehmung näher zu beleuchten.

Zu diesem Zweck wurden zwei Studien durchgeführt, die den Bereich Gestaltungsprozess und Fertigkeitserwerb sowie den Bereich der Wahrnehmung fokussierten. In Studie 1 wurden Interviews geführt, um relevante Aspekte im Gestaltungsprozess sowie die Rolle der Übung für das charakteristische Oeuvre der Kunstschaffenden zu identifizieren. In Studie 2 wurden die Blickbewegungen der Probandinnen und Probanden bei der Betrachtung einer Fotografie mittels eines Eye-Trackers aufgezeichnet. Die Fotografie diente den Probandinnen und Probanden anschließend als Vorlage für eine eigenständige bildhauerische Transformation ins Dreidimensionale.

FORSCHUNGSFRAGEN, METHODIK UND ERGEBNISSE STUDIE 1: Gestaltungsprozess und Fertigkeitserwerb

Ziel von Studie 1 war die Klärung folgender Forschungsfragen:

- 1. Welche Aspekte im Gestaltungsprozess sind relevant für das charakteristische Oeuvre in der Bildhauerei?**
- 2. Wie beschreiben Probandinnen und Probanden die Rolle der Übung in ihrer professionellen Entwicklung?**

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurden Interviews durchgeführt, an denen jeweils zehn Experten und Semi-Experten teilnahmen. Die Experten waren freischaffende Künstlerinnen und Künstler mit langjähriger professioneller Erfahrung im Bereich der Bildhauerei. Die Semi-Experten waren Studierende der bildenden Kunst, die bereits bildhauerische Erfahrung besaßen.

Für die Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, im Vorfeld anhand von Probeinterviews getestet und entsprechend überarbeitet. Vor der Befragung wurden biografische Angaben und der künstlerische Werdegang der jeweiligen Probandinnen und Probanden recherchiert. Hierzu wurden Internetauftritte und Ausstellungskataloge der Probanden genutzt. Die Durchführung der Interviews erfolgte in den Ateliers der Kunstschaffenden. So konnten direkt Bezüge zu ihren Werken hergestellt und auch noch nicht abgeschlossene Werke mit einbezogen werden. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert. Die hinzugezogenen Werke wurden fotografiert.

Bei der Analyse der Interviews wurde deutlich, dass sich aus Sicht der Probandinnen und Probanden sechs Aspekte im Gestaltungsprozess als besonders relevant herausgestellt haben, die im Folgenden erläutert werden.

(1) Ansporn und Vertrauen

Auffallend war innerhalb beider Probandengruppen, dass Rückmeldung verstärkt von Menschen, die sich mit ähnlichen bildnerischen Fragestellungen beschäftigen, eingeholt wurde. Die Familie war lediglich im Rückblick auf die Schulzeit und für die Wahl der Ausbildungsrichtung relevant. Eine weitere Gemeinsamkeit war die Relevanz solcher Rückmeldungen für den Gestaltungsprozess. So sagten beide Probandengruppen, dass Rückmeldung aus dem jeweiligen Kontaktkreis essentiell sei. Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Kontaktkreise fanden sich jedoch Differenzierungen zwischen Studierenden und Künstlerinnen und Künstlern.

Studierende gaben an, Rückmeldung vor allem von Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Dozierenden als wichtig zu erachten. Bei den Studierenden schloss der Freundeskreis die Kommilitoninnen und Kommilitonen mit ein, so dass bei dieser Gruppe auch über das Studium hinaus ein informeller Austausch stattfand. Inhaltlich waren theoretische sowie praktische Aspekte wichtig. So arbeiteten einige Studierende gemeinsam in Ateliers und tauschten sich während des Gestaltungsprozesses miteinander aus.

Für professionelle Künstlerinnen und Künstler spielte das berufliche Umfeld eine zentrale Rolle. Sie bewerteten die Rückmeldung von anderen Künstlern sowie Ausstellungskritiken als sehr wichtig. So fand eine Öffnung des Feldes bei den Experten statt, das nicht unbedingt mit deren privatem Umfeld verknüpft ist. Professionelle Bildhauerinnen und Bildhauer arbeiteten bevorzugt alleine, Ausnahme waren hier Künstlerkollektive. Es zeigte sich, dass sich Künstlerinnen und Künstler nur selten untereinander über aktuelle Werke austauschen, selbst wenn sich ihre Ateliers in demselben Gebäude befinden.

(2) Interesse und Motivation

Bei der Frage, woher die Probandinnen und Probanden die Motivation nehmen, bildnerisch zu arbeiten, sprachen beide Gruppen von einem *inneren Drang* und dem *Verlangen, sich bildnerisch zu äußern*, trotz physischer und psychischer Anstrengung.

Beide Probandengruppen bezeichneten ein frühes Interesse an Teilbereichen bildnerischer Tätigkeiten beziehungsweise an der Kunst als ausschlaggebend. Dieses Interesse spiegelte sich auch in der Ausbildungswahl wider. So besuchten Studierende Kunstfachoberschulen, studierten Kunst oder beschäftigten sich mit anderen Teilbereichen wie Theatermalerei oder Kunstgeschichte. Auch die Künstlerinnen und Künstler besuchten Holzbildhauer- und Kunstschulen, studierten an Kunstakademien freie Kunst oder Kunsterziehung, studierten an Universitäten Kunsterziehung oder absolvierten eine Schreinerlehre.

(3) Haptik der Materialien

Beide Probandengruppen gaben das jeweilige Material und die Faszination an der Haptik als Beweggrund dafür an, in der Bildhauerei zu arbeiten.

Studierende sprachen von einer grundsätzlichen Faszination an der Dreidimensionalität, den haptischen Materialqualitäten und formbezogenen Zusammenhängen. Bei Künstlerinnen und Künstlern fand hingegen bereits eine bewusste Entscheidung für und Spezialisierung auf bestimmte Werkstoffe statt, die mit der jeweiligen gestalterischen Intention verknüpft ist.

(4) Ideenfindung und Ausdrucksabsicht

Auf die Frage, woher die Studierenden und die Künstlerinnen und Künstler ihre Ideen für bildnerische Werke nehmen, antworteten beide Probandengruppen, dass biografische Ereignisse eine große Rolle spielten. So war beispielsweise für eine Bildhauerin die Geburt ihres Sohnes einflussreich für die Entwicklung ihres Oeuvres. Beobachtungen aus dem Alltag und der Rückbezug auf Werke der Kunstgeschichte erschienen den Probandinnen und Probanden ebenso relevant.

Studierende gingen bei der Ideenfindung vermehrt vom Naturstudium, das heißt von der Ästhetik realer Objekte aus. Sie ließen sich von Strukturen, Formen, Naturfundstücken und der Fragestellung, wie Zweidimensionalität mit Dreidimensionalität interagiert, inspirieren.

Künstlerinnen und Künstler gingen bei der Ideenfindung stärker von inhaltlichen Anliegen aus und beschäftigten sich mit Literatur und Mythologie, um daraus Ausdrucksabsichten für ihre Werke abzuleiten.

(5) Strategien der Problemlösung

Im Umgang mit Problemen im Gestaltungsprozess zeigte sich zunächst als Gemeinsamkeit, dass beide Probandengruppen Probleme identifizieren und reflektieren konnten, jedoch unterschied sich die Art der genannten Probleme grundlegend.

Studierende gaben an, vorwiegend im werktechnischen Bereich Probleme zu haben, zum Beispiel bezogen auf Form, Technik, Statik, Materialbearbeitung und Einschätzung der Materialeigenschaften. Sie suchten im Gegensatz zu den Künstlerinnen und Künstlern Unterstützung bei Expertinnen und Experten und Kommilitoninnen und Kommilitonen, da deren Rat zur Lösung ihrer meist formalen Probleme beitrug.

Künstlerinnen und Künstler stießen vorwiegend bei inhaltlichen Aspekten auf Probleme, also beispielsweise bei Friktionen zwischen der Intention und ihrer Realisierung im Werk. Sie ließen bei inhaltlichen Problemen ihre Arbeiten ruhen, veränderten Kontexte, um Ideen neu zu entwickeln oder zerstörten sogar bereits realisierte Arbeiten.

(6) Fertigstellung und Werkabschluss

Die Frage nach dem Zeitpunkt der Fertigstellung eines Werks war für die Probandinnen und Probanden schwierig zu beantworten. Sowohl die Studierenden als auch die Künstlerinnen und Künstler sagten jedoch, dass die Entscheidung aus einer inneren Überzeugung heraus getroffen werde. So sagten sie etwa: *Ich merke es einfach* oder *Man spürt es*. Zudem äußerten beide Probandengruppen den Drang, künstlerisches Wissen und Erfahrungen in einem künftigen Vorhaben weiterzuentwickeln. Die aktuelle Arbeit gilt demnach als Zwischenstadium im bildnerischen Prozess, in dem nie vollkommene Zufriedenheit erreicht wird.

Für Studierende spielte bei der Entscheidung zum Werkabschluss die Meinung anderer Menschen eine größere Rolle. Sie nannten Urteile von Dozierenden und Kommilitoninnen und Kommilitonen als für sie relevant. Zudem war der Aspekt der Beseitigung formaler Störaspekte wichtig, während die Künstlerinnen und Künstler stärker die Werkintention und die Qualität der Realisation beziehungsweise des Ausdrucks in der realen Gestaltung bei der Entscheidung mit einbezogen. Künstlerinnen und Künstler entschieden oftmals erst nach einigem zeitlichen Abstand zum Werk, wann dieses als abgeschlossen zu gelten habe.

In Bezug auf die Rolle der Übung für die professionelle Entwicklung und den Fertigkeitserwerb ergab die Auswertung der Interviews keine Gruppenunterschiede zwischen Künstlerinnen und Künstlern und Studierenden. Ein Teil der Versuchspersonen schätzte den Begriff „Übung“ als unpassend für den Fertigkeitserwerb in der Bildhauerei ein. Hier stand „Übung“ offenbar für das Reproduzieren derselben Werke mit denselben Motiven. Die Interviewten konnten jedoch keinen adäquaten Begriff für das Lernen in der Bildhauerei nennen. „Erfahrung sammeln“ wurde als wichtigster Punkt angesehen. Ein anderer Teil der Interviewten antwortete, dass in der Bildhauerei sehr wohl geübt werde. Hier wurde als Grundlage für die professionelle Entwicklung das Üben verschiedener Techniken angesehen. Einige Probandinnen und Probanden betonten, dass Technik bis zu einem gewissen Grad geübt werden könne, jedoch nicht die künstlerische Qualität.

Die Mehrzahl der Interviewten erwähnte, dass das Ausprobieren verschiedener Materialien und Werkzeuge für die künstlerische Entwicklung wichtig sei. Darüber hinaus wurden die Wiederholung und Entwicklung formaler und inhaltlicher Anliegen als relevant angesehen. Auch die intensive und lange Auseinandersetzung mit einem Werk oder Thema wurde oft genannt.

FORSCHUNGSFRAGEN, METHODIK UND ERGEBNISSE STUDIE 2: Wahrnehmung

Ziel von Studie 2 war die Klärung folgender Forschungsfragen:

- 1. Unterscheidet sich die Rezeption zweidimensionaler Bilder bei Personen unterschiedlichen Expertisegrades in Hinblick auf die differenzierte Wahrnehmung?**
- 2. Welche Unterschiede lassen sich bei der Transformation des Wahrgenommenen in ein dreidimensionales Werk bei Personen unterschiedlichen Expertisegrades feststellen?**

An Studie 2 nahmen wie bei Studie 1 Experten und Semi-Experten teil, zusätzlich wurden zehn Novizen in die Erhebung mit aufgenommen. Die Novizen waren Studierende, die erste bildhauerische Erfahrungen gesammelt, aber bislang noch wenig Gelegenheit zur Vertiefung ihrer praktischen Arbeit gehabt hatten.

Alle Probandinnen und Probanden erhielten dieselbe Fotografie, die als visueller Impuls für eine eigenständige gestalterische Umsetzung ins Dreidimensionale diente. Die Auswahl der Bildvorlage erfolgte mithilfe von Beratern des Instituts für Kunsterziehung der Universität Regensburg. Hierzu wurden drei verschiedene Motive in Einführungsseminaren getestet. Die letztlich gewählte Fotografie enthält kein eindeutiges Objekt und ermöglichte sowohl gegenständliche als auch abstrahierte Lösungen der Modellieraufgabe. So finden sich Kontraste aus organischen und tektonischen Formen, aus groß- und kleinteiligen Bildelementen sowie aus flächigen und volumenhaltigen Zonen. Darüber hinaus bietet die Fotografie verschiedene formale Gestaltungsanlässe (z. B. Formanordnungen, Formbeziehungen, Formkontraste).

Die Blickbewegungen beim Betrachten dieser Fotografie wurden für 20 Sekunden mittels eines stationären Eye-Trackers (SMI RED250) aufgezeichnet.³⁵ Im Anschluss an die Bildbetrachtung wurden die Versuchspersonen gefragt, welche

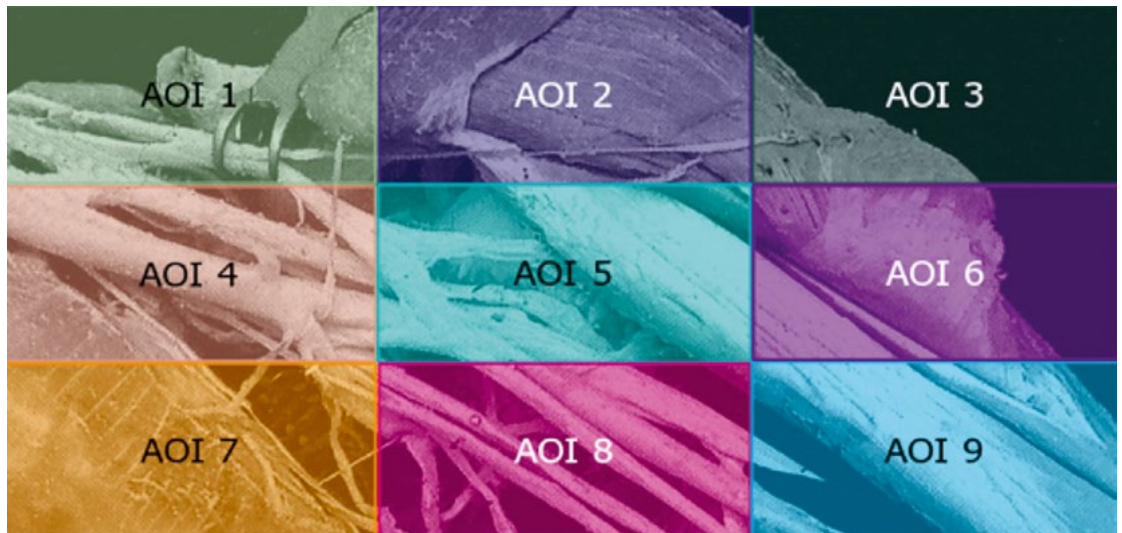


Abbildung 1: Areas of Interest (AOI)

Bildbereiche sie hauptsächlich betrachtet hatten. Für die praktische Aufgabe erhielten sie zehn Kilogramm Ton und Modellierwerkzeug. Die Probandinnen und Probanden hatten 25 Minuten Zeit für die Umsetzung ihres Gestaltungsvorhabens. Der Gestaltungsprozess wurde mit einer Videokamera aufgezeichnet. Danach wurden die Versuchspersonen befragt, welche Elemente der Abbildung bei der Umsetzung ins Dreidimensionale für sie relevant waren, wie sie bei der Realisierung ihres Werkes vorgingen, welche Probleme für sie im Gestaltungsprozess auftraten und was ihnen überzeugend gelang.

Für die Auswertung der Eye-Tracking-Daten wurde das Bild in neun gleich große Bildbereiche eingeteilt, sogenannte Areas of Interest (AOI, → VGL. ABBILDUNG 1), um eventuelle Rezeptionsunterschiede zwischen den Gruppen zu ermitteln.

Bei der Auswertung wurden unter anderem die Verweildauer von Blicken innerhalb einer AOI, die Anzahl der Blicke sowie das wiederholte Betrachten von AOIs untersucht.

In AOI 2 kehrten die Experten mit ihren Blicken häufiger zurück als die Semi-Experten. Zudem war die Anzahl ihrer Blicke innerhalb des Areals größer. In AOI 7 hingegen war die Verweildauer der Blicke der Semi-Experten länger als die der Experten.

Die meisten Unterschiede ergaben sich bei der Analyse von AOI 9. Die Verweildauer war dort bei den Semi-Experten länger als bei den Experten und den Novizen. Auch die Anzahl der Blicke war bei den Semi-Experten höher als bei den Experten und Novizen.

Bei allen drei Expertisegruppen war die Verweildauer in AOI 1 am längsten, gefolgt von AOI 5. Am kürzesten war die Verweildauer in den Randbereichen AOI 3 und AOI 9. Eine mittlere Betrachtungsdauer fand sich bei AOI 4 und AOI 6.

Experten



Semi-Experten



Novizen



Abbildung 2: Dauer der Fokussierung einzelner Bildbereiche

Abbildung 2 zeigt die Fokussierung einzelner Bereiche. Die heller ausgeleuchteten Areale wurden länger betrachtet. Der Bereich mit der *Kralle* (AOI 1) wurde am längsten angesehen. Auch die *Verästelungen* (AOI 5) fanden bei allen drei Probandengruppen relativ starke Beachtung, während der Randbereich (AOI 3), der fast ausschließlich durch eine dunkle Fläche definiert wird, wenig betrachtet wurde.

Zudem verdeutlicht Abbildung 2, dass Novizen, im Gegensatz zu den anderen Probandengruppen, den gesamten Abbildungsbereich betrachteten, was sich in der Ausleuchtung vieler Bildbereiche zeigt. Demgegenüber fokussierten die anderen beiden Gruppen eher einzelne Bildareale.

Auf die Frage, welche Bildstellen hauptsächlich betrachtet wurden, nannten die Probanden vier Bildstellen, AOI 10, AOI 11, AOI 12 und AOI 13 (→ VGL. ABBILDUNG 3).

Unabhängig vom Expertisegrad wurden die metallene *Kralle* im Bildbereich oben links (AOI 13) und die *Verästelungen* im mittleren Bereich (AOI 11) am häufigsten genannt, gefolgt von AOI 12 (oft als *Schnecke* bezeichnet). Es sind Parallelen zwischen Verbalisierung und Eye-Tracking erkennbar. Am seltensten wurde der flächige Bildbereich unten links genannt (AOI 10).



Abbildung 3:
AOI 10-13

Experten



Semi-Experten



Novizen



Abbildung 4: Plastiken der Probanden

In Bezug auf die Gruppenunterschiede bei der Transformation in ein dreidimensionales Werk zeigte die Analyse der Plastiken, dass Novizen sehr häufig die *Verästelungen* als Formentscheidung für ihre eigenen Arbeiten nutzten (→ vgl. **ABBILDUNG 4**, Plastik Novizen).

Novizen entwickelten ihre Gestaltung überwiegend reliefartig und flach, weil sich auf diese Weise klare Konturen in der Draufsicht bilden lassen. Im Gegensatz dazu arbeiteten Semi-Experten tiefenraumbezogener. Oftmals gelang es beiden Probandengruppen jedoch nicht, die einzelnen Werkelemente überzeugend zu verbinden. Eine zusammenhängende Komposition und eine klar definierte Formgebung traten hinter einzelnen ausgearbeiteten Werkelementen zurück. Dies zeigte sich im Konturverlauf, der selten gesamtkompositorische Spannungsbögen in sich trug. In ihren Arbeiten waren sowohl die *Verästelungen* als auch andere Bildelemente, wie die *Schnecke*, relevant.

Die Künstlerinnen und Künstler modellierten fast durchweg raumgreifend nach allen Richtungen: Es fanden sich vermehrt Wechselspiele zwischen konkaven und konvexen Formen sowie zwischen Richtungs- und Formkontrasten. Die einzelnen Werkelemente standen in Beziehung zueinander. Mit Blick auf eine spannende Gesamtkomposition wurden variierende Oberflächen gestaltet. Auffallend war, dass die Künstlerinnen und Künstler vor allem die dynamische Bogenform der *Schnecke* und ihre Beziehung zu den anderen Bildelementen in ihren Lösungen thematisierten.

Auch bei der anschließenden Reflexion und der Frage, welche Bildstellen für die eigenständige dreidimensionale Transformation relevant waren, nannten die Probandinnen und Probanden unabhängig vom Expertisegrad die Zone der *Verästelungen* am häufigsten, gefolgt von den Formqualitäten der *Schnecke* und der *Kralle*. Letztere wurde jedoch nur in fünf Fällen sichtbar in der Plastik aufgegriffen, obwohl sie insgesamt neun Mal als relevant für die Umsetzung bezeichnet wurde.

Eine Erklärung dafür, weshalb die Versuchspersonen die *Kralle* (AOI 13) zwar betrachteten und verbalisierten, aber nicht umsetzten, könnte der Aspekt der Irritation sein: Die *Kralle* ist das einzige anorganische Element im Bild und fungiert somit als Alleinstellungsmerkmal. Dies könnte die lange Verweildauer erklären, da hier eine deutliche formale Abgrenzung vom Rest der Umgebung sichtbar wird.

Dass alle Probandengruppen die *Verästelungen* in Augenschein nahmen und nannten, lässt sich durch den starken Hell-Dunkel-Kontrast zwischen den *Veräste-*

Frühe
biografische
Erfahrungen
sowie die
Förderung
durch Eltern
und Lehrkräfte
sind von großer
Bedeutung
für kulturelle
Bildungsprozesse

lungen und dem Hintergrund erklären, der, abgesehen vom abgebildeten Inhalt, als starker Reiz vom Auge wahrgenommen wird. Auch in den Verbalisierungen nach der Betrachtung wurde dieser oft genannt. Doch weshalb modellierten fast ausschließlich Novizen diesen Bildbereich? Eine Erklärung könnte sein, dass sich diese Probandengruppe stärker an die klaren Forminformationen der Abbildung hielt, da es aufgrund mangelnder Erfahrung im eigenen bildnerischen Prozess für sie schwieriger war, eine interpretierte oder abstrahierende Umsetzung zu entwickeln. Die *Verästelungen* ist der Bildteil, der am prägnantesten die Form und Ausdehnung für die Transformation ins Dreidimensionale erkennen lässt: Dünne, rund anmutende Geäste, die ohne Werkzeuggebrauch mit der Hand geformt werden können und die in der reliefartigen Darstellung Ähnlichkeiten zur Abbildung aufweisen. Überschneidungen können in parallel laufenden Strängen vereinfacht dargestellt werden. Herausforderungen wie Statik und Anordnung im Raum können zudem leicht bewältigt werden.

Die *Schnecke* jedoch, die den Experten laut ihrer Verbalisierungen oftmals als Gestaltungsanlass diente, gibt in der Abbildung weniger Aufschluss über ihre Ausdehnung und ihre räumliche Dimension. Anfang und Ende des Bildelements lassen viel Freiraum für eigene Interpretationen. So ist die *Schnecke* einerseits grundlegendes Bildelement, andererseits gibt sie nicht zu viele Informationen über Detailbeschaffenheit und Volumencharakteristik preis. Lediglich als Basis für eigene Gestaltbildungen diente sie den Experten. Diese setzten eher Beziehungen der einzelnen Formpartien der Abbildung zueinander thematisch in ihren Plastiken um und verschoben gestalterische Schwerpunktsetzungen gemäß ihrem eigenen Anliegen.

AUSBlick

Von großer initialer Bedeutung für Prozesse Kultureller Bildung sind – hier bezogen auf die Bildhauerei – frühe individuelle, biografische Erfahrungen wie die Förderung durch Eltern, die Unterstützung durch eine engagierte Lehrkraft oder aber auch nur die Verfügbarkeit „künstlerischer“ Materialien. Durch eine frühe qualifizierte Förderung und Unterstützung können die Voraussetzungen für die positive Entwicklung kultureller Bildungsprozesse gesetzt werden.

Den Ergebnissen zur Studie über relevante Aspekte im Gestaltungsprozess folgend, könnten die herausgestellten Aspekte – Ansporn und Vertrauen, Interesse und Motivation, Haptik der Materialien, Ideenfindung und Ausdrucksabsicht, Strategien der Problemlösung, Fertigstellung und Werkabschluss – in entsprechenden Lehr- und Lernprogrammen wirken und zu deren Verbesserung beitragen.

Durch die Auseinandersetzung mit künstlerischen Gegenständen kann zudem Begeisterung für ästhetische Erfahrungen geweckt werden. Viele Probandinnen und Probanden nannten ihre Reflexion über Gegenstände und ihre eigene bildnerische Praxis als Zugang für eine erhöhte ästhetische Genussfähigkeit und für sensibilisierte Wahrnehmung sowie als einzigartige Möglichkeit, ihre eigenen Ideen, Gefühle und Gedanken zu erkunden und zum Ausdruck zu bringen. Unter „künstlerischen Gegenständen“ ist hier etwa der Besuch von Museen oder Ausstellungen zu verstehen, aber auch das Studieren kunsthistorischer Bücher. Aufgrund ihrer gemachten

ästhetischen Erfahrungen zeigten die Probandinnen und Probanden unserer Studien erhöhtes Interesse für visuelle, haptische, räumliche Phänomene, verfolgten die Verwirklichung persönlicher Zugänge zur Welt nachhaltiger und versuchten, andere Wege in der Auseinandersetzung mit Artefakten künstlerischer Prozesse nachzuvollziehen und zu verstehen. Diese breite Wirkung bei der Entwicklung individueller Reflexions-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen unterstützt die Forderung nach einer Entmarginalisierung Kultureller Bildung im Bildungssystem, um sie weiterhin als wichtigen Bestandteil von Allgemeinbildung bewahren zu können.



PROJEKTRÜCKBLICK

Persönliche Erfahrungen

Das Projekt „Studien zur Bildhauerei“ ist eine Kooperation zwischen dem Institut für Kunsterziehung und dem Lehrstuhl für Pädagogik III der Universität Regensburg. Aufgrund der jahrelangen Zusammenarbeit wurde die Arbeitsgruppe „The Art Project“ ins Leben gerufen. Daraus gingen bereits zahlreiche Abschlussarbeiten in erziehungswissenschaftlichen und künstlerischen Studiengängen hervor. Diese Erfahrung stellte eine gute Basis für das Kooperationsprojekt dar. Zu Beginn galt es vor allem, Methoden und Erfahrungen aus künstlerischen Theorien und Praxisfeldern auszutauschen und eine gemeinsame Terminologie aus erziehungswissenschaftlicher und künstlerischer Fachsprache zu entwickeln. Dies wurde unter anderem durch wöchentliche Treffen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen möglich. Neben dem internen inhaltlichen Austausch beteiligten sich die Projektmitglieder an Tagungen mit verschiedenen Beiträgen. Die Tagungen waren sowohl im erziehungswissenschaftlichen als auch im künstlerischen und kunswissenschaftlichen Sektor verortet. Dies förderte das Verständnis im jeweiligen Fachgebiet, von dem alle Beteiligten profitieren konnten.

Die Interviews in den Ateliers der Künstlerinnen und Künstler ermöglichten private Einblicke in unterschiedliche Produktionsstadien. So konnten wir nicht, wie sonst üblich, ausschließlich über „fertige“ Arbeiten sprechen, sondern erhielten viele Informationen über die Herangehensweise selbst und die damit verbundenen Werkstadien. Entscheidungen, die noch getroffen werden mussten, Schaffenskrisen und Unklarheiten über künftige werkspezifische Entwicklungen waren somit Teil der Interviews und gaben Aufschluss über die Mannigfaltigkeit individueller Arbeitsweisen. Sehr spannend war es, die Bekanntschaft mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und teilweise mit ihren Familien zu machen. Auffallend positiv empfanden wir die persönliche Ebene, die sich oftmals schon nach kurzer Begegnung einstellte. So erzählten uns viele Bildhauerinnen und Bildhauer Anekdoten, die die Biografie anschaulich verdeutlichten. Bei der Eyetracking-Studie kamen die Probandinnen und Probanden an die Universität Regensburg. Viele interessierten sich für die Technik des Gerätes und fragten nach Details über Aufzeichnungs- und Auswertungsmöglichkeiten. Gerne zeigten wir verschiedene Funktionen des Eye Trackers und gaben Informationen auch über das Projekt hinaus.

Erleben und Verstehen.

Das emotionale Potenzial literarischer Texte (LisE)

VOLKER FREDERKING, JÖRN BRÜGGEMANN, SOFIE HENSCHEL, CLAUDIA BURGSCHEWIGER,
TOBIAS STARK, THORSTEN ROICK, DIETMAR GÖLITZ, ALEXANDRA MARX, SILVIA HASENSTAB

EINLEITUNG

Ästhetische Erfahrung ist ein wesentliches Element Kultureller Bildung.³⁶ Emotionen sind dabei von grundlegender Bedeutung, wie bereits John Dewey ins Blickfeld gehoben hat.³⁷ Allerdings ist dieser Zusammenhang erst in Ansätzen empirisch erforscht. In besonderer Weise gilt dies für den Bereich der Literatur bzw. des Umgangs mit literarischen Texten. Das Projekt „Literarisch stimulierte Emotionalität“ (LisE) soll diese Forschungslücke beseitigen helfen. Literaturwissenschaftliche, literaturdidaktische und pädagogisch-psychologische Perspektiven wurden dazu interdisziplinär miteinander verbunden.

HINTERGRUND

Nach Erkenntnissen der pädagogisch-psychologischen Forschung bestehen *Emotionen* aus affektiven, kognitiven, expressiven und physiologischen Komponenten. Im Unterschied zu *Stimmungen* haben sie einen konkreten Auslöser, dauern in der Regel nur kurzzeitig an, werden intensiv empfunden und sind auf ein konkretes Objekt gerichtet. In den meisten emotionspsychologischen Theorien wird überdies angenommen, dass Ereignisse zunächst kognitiv verarbeitet werden und erst dann eine emotionale Reaktion auslösen. Entsprechend steht emotionales Erleben mit Wahrnehmung, Informationsverarbeitung, Denken und Handeln in einem unmittelbaren Bezug. Emotionales Erleben umfasst dabei positive Emotionen der Zuneigung (z. B. Stolz, Sympathie) und des Wohlbefindens (z. B. Genuss, Freude) sowie negative Emotionen der Abneigung (z. B. Ekel, Angst) und des Unbehagens (z. B. Scham, Langeweile).

In schulischen Kontexten können Emotionen aufgabenspezifisch und/oder sozial ausgerichtet sein und sich durch einen aktivierenden (z. B. Freude) oder deaktivierenden (z. B. Langeweile) Charakter auszeichnen. Unterschieden werden *Lernemotionen* und *Leistungseemotionen*.

Mit Blick auf *Lernemotionen* konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass das emotionale Erleben in Lernkontexten abhängig ist von *Kontrollüberzeugungen* (z. B. das Selbstkonzept des Lernenden) und von *Wertüberzeugungen* (auf die eigene Lernaktivität und die eigenen Lernziele bezogene Annahmen). Beide Überzeugungsformen bilden sich aufgrund früherer Lernerfahrungen heraus und beeinflussen das spätere emotionale Lernerleben. Mit anderen Worten: Erfolgserlebnisse erzeugen positive emotionale Dispositionen, Misserfolgserlebnisse können zu emotionalen Blockaden und Negativeinstellungen führen. Die Entwicklung individueller Lernemotionen kann darüber hinaus durch kontextuelle Faktoren wie die Aufgabenschwierigkeit oder das Verhalten der Lehrkraft beeinflusst werden.

In Bezug auf *Leistungseemotionen* hat sich gezeigt, dass positiv-aktivierende Emotionen (z. B. Freude an der Tätigkeit) und ergebnisbezogene Emotionen (z. B. Vorfreude auf ein gutes Ergebnis) eine Leistungssteigerung zur Folge haben können, weil sie einen positiven Effekt auf die Motivation, den gelingenden Einsatz von Lernstrategien sowie die Selbstregulation beim Lernen besitzen und sich mittelbar auf die Leistung auswirken. Negative Emotionen wie Angst hingegen können die

Emotionen
bestehen aus
affektiven,
kognitiven,
expressiven und
physiologischen
Komponenten
- sie sind
grundlegend
für ästhetische
Erfahrung

begrenzten kognitiven Ressourcen im Arbeitsgedächtnis auslasten und infolgedessen mit Leistungseinbußen einhergehen.

In Bezug auf den Umgang mit literarischen Texten kommen zwei Aspekte hinzu, die für die meisten anderen Lerngegenstände nicht gelten: im literarischen Text selbst sind Emotionen verarbeitet und der Text soll überdies auch Emotionen auslösen. Mit anderen Worten: Emotionen hängen beim Umgang mit Literatur nicht nur mit Leistungs- und Lernemotionen zusammen, sondern treten auch als *Textphänomene* und als intendierte *individuelle Erlebnisphänomene* in Erscheinung. Was bedeutet das konkret?

Als *Textphänomene* können Emotionen in zweifacher Weise begegnen: als *im Text präsentierte* und *vom Text intendierte* Emotionen. *Präsentiert werden* Emotionen in einem Text z. B. durch die literarischen Figuren und deren Wahrnehmungen, Reaktionen und Handlungen oder durch die Sprech- bzw. Erzählinstanz und deren Kommentierungen, Bewertungen etc. Die *im Text intendierten* Emotionen sind jene Gefühle und emotionalen Reaktionen, die ein literarischer Text bei einem idealen Leser, einem Modell-Leser, auslösen soll. Diese beiden Typen literarisch kodierter Emotionen können innerhalb eines Textes dabei durchaus vielschichtig aufgebaut oder sogar widersprüchlich sein.³⁸

Emotionen als *individuelle Erlebnisphänomene* treten sowohl als Bestandteile ästhetischer Geschmacksurteile in Erscheinung, die mit Lust- bzw. Unlust-Gefühlen verbunden sind, als auch als Teil von Involviertheitserlebnissen im Sinne der emotionalen Beteiligung am fiktionalen Geschehen. Die Fähigkeit, beim Lesen eines Textes emotional „mitzugehen“ (emotionale Involviertheit), gilt in der Literaturdidaktik weithin als Indikator für eine gelungene literarische Sozialisation bzw. für den Erfolg literarischen Lernens.³⁹ Von involviertem Erleben wird zudem angenommen, dass es literarisches Verstehen begünstigt. Dabei ist auch die Vermutung leitend, dass Emotionen die Aufmerksamkeit aktivieren, mehrdeutige Textinhalte auf diese Weise leichter wahrgenommen, miteinander verknüpft und interpretiert werden können und dadurch die Verarbeitungstiefe und das Textverständnis zunehmen. Allerdings gibt es auch die gegenläufige Annahme, dass sich lektürebegleitende Emotionen verstehenshemmend auf den Verarbeitungsprozess auswirken können, weil sie die Erschließung literarischer Polyvalenz und Heterogenität behindern. Aus dieser Perspektive verführen emotionale Identifikationen zur verfrühten Entwicklung eines Situationsmodells, das nicht mehr hinsichtlich seiner Angemessenheit infrage gestellt wird.⁴⁰

Bislang wurden all diese Annahmen empirisch erst ansatzweise in den Blick genommen. In besonderer Weise gilt dies für den schulisch vermittelten Umgang mit literarischen Texten unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Faktoren. Bisherige Studien zum Lesen von Literatur zeigen, dass Mädchen bessere Leistungen im Verstehen von literarischen Texten erreichen, eher von ihren Lesekompetenzen überzeugt sind und stärker intrinsisch (Wertschätzung des Leseerlebnisses und Interesse für bestimmte Textinhalte) bzw. extrinsisch (Lesen, um sich zu verbessern und besser zu sein als andere) motiviert sind als Jungen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich männliche und weibliche Jugendliche auch bei literarischen Rezeptionen in ihrem emotionalen Erleben unterscheiden und ob damit Unterschiede in den Verstehensleistungen verbunden sind.

Im Rahmen empirischer literaturdidaktischer Grundlagenforschung haben sich erste Hinweise darauf ergeben, dass emotionale Involviertheit tatsächlich literari-

sches Verstehen begünstigt und sich dieser Zusammenhang bei Mädchen deutlicher abzeichnet.⁴¹ Allerdings war der Fokus der bisher durchgeführten Interventionsstudien auf emotionales Erleben nach der Erstrezeption von Texten im Rahmen von Leistungsmessungen beschränkt. Lernsituationen und ihre Bedeutung zur Stimulierung emotionalen Erlebens blieben ebenso unberücksichtigt wie Fragen nach der Bedeutung von *Emotionen als Textphänomen* und nach der emotionalen Valenz, die literarischen Texten möglicherweise eigen ist. Ob das Erkennen präsentierter bzw. intendierter Emotionen tatsächlich durch das Erleben dieser Emotionen beim realen Leser unterstützt wird oder sich dieses eher als verstehenshemmend erweist, ist ebenfalls eine Frage, die bislang noch nicht empirisch geklärt werden konnte.⁴² Forschungsbedarf besteht außerdem im Hinblick auf den Einfluss des Ambiguitätsgrades literarisch intendierter Emotionen auf Erlebens- und Verstehensprozesse und der Lehr-Lern-Formen auf emotionales Erleben bzw. das Verstehen von textuell präsentierten bzw. intendierten Emotionen.

FRAGESTELLUNGEN, METHODIK UND ERGEBNISSE

Vier Forschungsfragen, die vor dem Hintergrund des skizzierten Forschungsstandes zum Verhältnis von Literatur und Emotionalität im Rahmen von LisE untersucht wurden, sollen nachfolgend jeweils zunächst in ihren Begründungszusammenhängen dargestellt werden, ehe Grundlagen ihrer methodischen Bearbeitung und empirische Befunde zur Darstellung gelangen.

Forschungsfrage 1: Kann das emotionale Erleben z. B. von Freude, Angst und Langeweile in der schulischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Rahmen von Lernsituationen sowohl durch Wert- und Kontrollüberzeugungen als auch durch das Emotionspotenzial eines literarischen Textes erklärt werden?

Die bisherigen pädagogisch-psychologischen Untersuchungen zum emotionalen Erleben in anderen Fächern lassen erwarten, dass sich die erlebten Emotionen eindeutig als positiv bzw. negativ kategorisieren lassen. Auf Basis der literaturwissenschaftlich-didaktischen Annahmen zur Ambiguität von literarisch kodierten Emotionen hingegen ist es plausibel, dass in dem Maße, in dem sich intendierte Emotionen in einem literarischen Text widersprechen, auch in realen Leseprozessen vermehrt sowohl positive als auch negative Emotionen zugleich auftreten.⁴³ Folglich nehmen wir an, dass das emotionale Wirkungspotenzial der Texte zusätzlich zu Kontroll- und Wertüberzeugungen einen eigenen Einflussfaktor im emotionalen Erleben darstellt. Ein weiterer Prädiktor könnte die Intensität des evozierten Gefühls sein. Denn wenn ich von einem literarischen Text positiv begeistert oder von negativen Emotionen erschüttert bin, werde ich vermutlich weniger schultypisch auftretende Langeweile empfinden.

Die Untersuchung der Forschungsfrage erfolgte in zwei Schritten. Zunächst haben im Rahmen eines Expertenratings 12 Wissenschaftler aus dem Bereich der Literaturdidaktik⁴⁴ das textseitig intendierte Emotionspotenzial für acht literarische Texte beurteilt. Dazu schätzten sie jeweils ein, in welcher Intensität und in welchem Ausmaß die einzelnen Texte bestimmte Emotionen auslösen sollen, z. B. im Zusam-

#	Text	Gattung	Wortzahl	Valenz	Positives Emotionspotenzial (0-100%)		Negatives Emotionspotenzial (0-100%)		Von Experten- gruppe inten- dierte positive Emotionen	Von Experten- gruppe inten- dierte negative Emotionen
					SuS	Exp.	SuS	Exp.		
5	Das wohlfeile Mittagessen (Johann Peter Hebel)	Epik	347	pos.	31%	70%	14%	28%	Überraschung, Zufriedenheit, Heiterkeit	Antipathie, Genugtuung
6	Mondnacht (Joseph von Eichendorff)	Lyrik	57	pos.	42%	70%	14%	15%	Genuss, Hoffnung, Ehrfurcht	Traurigkeit
7	Anton (Auszug) (Stefan Zweig)	Epik	1286	pos.	48%	78%	14%	7%	Freude, Sympathie, Bewunderung, Hoffnung, Entspannung	--
8	Morgengebet (Joseph von Eichendorff)	Lyrik	97	pos.	25%	60%	21%	15%	Dankbarkeit, Hoffnung, Entspannung, Ehrfurcht	--

Tabelle 1 Emotionale Valenzen und Potenziale ausgewählter literarischer Texte im Urteil von Experten

Anmerkung: SuS = Schülerinnen und Schüler, Exp. = Expertinnen und Experten. Angaben bei den Schülerinnen und Schülern beziehen sich auf tatsächlich ausgelöste Emotionen, während sich die Angaben der Expertinnen und Experten auf die textseitig intendierten Emotionen beziehen. Nicht alle Unterschiede zwischen Expertenurteil und Schülereinschätzung sind auch bedeutsam. Fettgedruckte Werte weisen auf bedeutsame Unterschiede ($p < .05$) in der Einschätzung zwischen Jugendlichen und Expertengruppe hin.

menhang mit den literarisch geschilderten Situationen, dem Verhalten der Figuren, den erkennbar werdenden Motiven, den feststellbaren Erwartungsbrüchen oder den Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung.

Im zweiten Schritt haben auf dieser Basis insgesamt 684 Jugendliche aus 15 Berliner Oberschulen⁴⁵ jeweils einen der acht im Expertenrating eingeschätzten literarischen Texte gelesen und im Anschluss daran Angaben zu ihrem emotionalen Erleben während des Lesens und nach dem Lesen gemacht. Dazu konnten sie mit Bezug auf 32 Emotionen (15 positive und 17 negative) die jeweilige Intensität der empfundenen Emotion gewichten.⁴⁶ Die zur Auswahl stehenden Emotionen setzten sich zusammen aus typischerweise in Lern- und Leistungskontexten auftretenden Emotionen (Freude, Langeweile, Angst etc.) und solchen, die im Expertenrating für den jeweiligen literarischen Text als bedeutsam bzw. unbedeutsam eingeschätzt wurden (z. B. Genuss, Beklemmung, Heiterkeit).

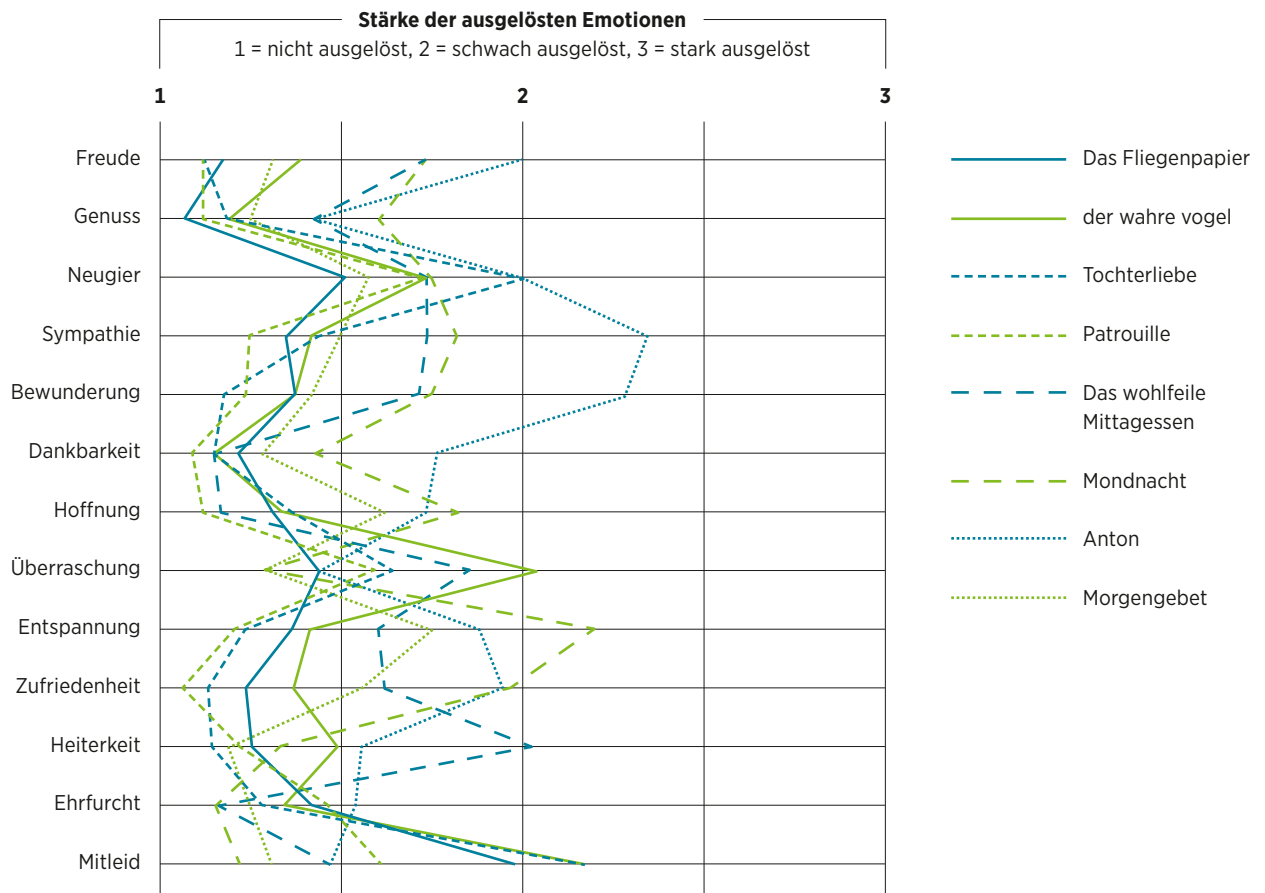
Zusätzlich machten die Schüler Angaben zur Intensität ihres emotionalen Erlebens beim Lesen des Textes insgesamt⁴⁷ sowie zum prozentualen Ausmaß positiver und negativer erlebter Emotionen.⁴⁸ Für das textseitig intendierte Emotionspotenzial (Expertenrating) und das tatsächlich ausgelöste Emotionspotenzial (Schülerrating) wurden Scores aus Intensität und positiven emotionalen Reaktionen bzw. negativen emotionalen Reaktionen berechnet.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der ersten Fragestellung gibt Tabelle 1 exemplarisch einen Überblick über die eingesetzten Texte mit der erwarteten emotionalen Valenz, den textseitig tatsächlich bei den Schülern evozierten Emotionen sowie den von den Experten primär als intendiert identifizierten Emotionen. Erwartungskonform zeigt sich, dass die literarischen Texte, deren Valenz im Expertenrating als

eindeutig positiv oder negativ eingeschätzt wurde, bei den Schülern tatsächlich auch positive bzw. negative Emotionen hervorrufen. Allerdings fällt das Ausmaß der bei den Schülern ausgelösten emotionalen Reaktionen für fast alle Texte niedriger aus als das im Expertenrating angenommene Emotionspotenzial.

Abbildung 1 stellt dar, welche positiven Emotionen die Texte bei den Schülern tatsächlich ausgelöst haben. Es zeigt sich, dass dies nicht immer jene Emotionen sind, die von den Experten als „textseitig intendiert“ angesehen werden. Um es am Text ‚Anton‘ von Stefan Zweig zu verdeutlichen: Während ‚Freude‘, ‚Sympathie‘ und ‚Bewunderung‘ übereinstimmend im Expertenrating als intendierte und von den Schülern als real erlebte Emotionen angekreuzt wurden, werden die von den Experten als zentral angesehenen emotionalen Reaktionen ‚Hoffnung‘ und ‚Entspannung‘ zwar ebenfalls genannt, aber längst nicht so hoch gewichtet. Dafür werden von den Schülern mit ‚Neugier‘, ‚Dankbarkeit‘ und ‚Zufriedenheit‘ andere positive Emotionen genannt, die der Text bei ihnen ausgelöst hat.

Abbildung 1 **Durch Literatur ausgelöste positive Emotionen bei Schülern**



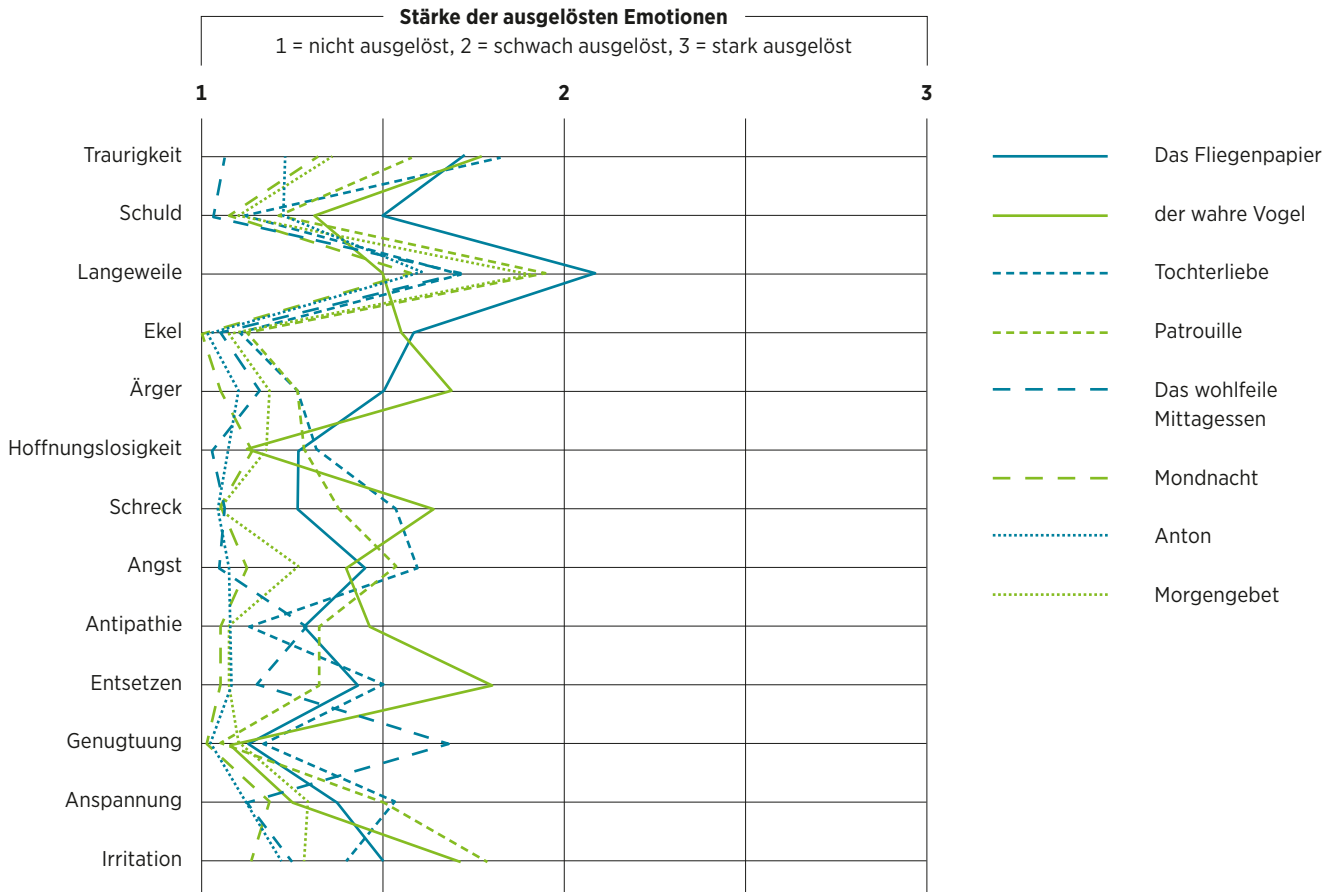


Abbildung 2 Durch Literatur ausgelöste negative Emotionen bei Schülern

Bei den Schülerinnen und Schülern durch die Texte ausgelöste negative Emotionen (Mittelwerte auf einer Skala mit den drei Ausprägungen
1 = löst der Text gar nicht in mir aus
2 = löst der Text schwach in mir aus
3 = löst der Text stark in mir aus)

Gleichzeitig lässt sich am Text ‚Anton‘ noch ein weiterer Aspekt verdeutlichen. Während alle Schüler für alle literarischen Texte die für Lernsituationen typischen Gefühle ‚Freude‘ und ‚Langeweile‘ angekreuzt haben, fällt die Stärke dieser Gefühle beim Text ‚Anton‘ am auffälligsten aus. Bei ‚Freude‘ erzielt er die höchsten und bei ‚Langeweile‘ die niedrigsten Werte (→ VGL. ABBILDUNG 1 BZW. 2) – und dies, obwohl der Text 1286 Wörter umfasst und so mit Abstand der längste ist (normalerweise ein Auslöser von Langeweile und Unlust). Hier bestätigt sich, was bei der noch anstehenden detaillierten Auswertung der Daten weiter ausdifferenziert werden muss: Es gibt ganz offensichtlich textuelle emotionale Faktoren, die die schultypischen Einstellungen und habitualisierten emotionalen Erwartungen zu durchkreuzen vermögen. Mit Bezug auf die Forschungsfrage zeichnet sich mithin ab: Das emotionale Erleben von Freude oder Langeweile kann in der schulischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten sowohl durch Wert- und Kontrollüberzeugungen als auch durch das Emotionspotenzial eines literarischen Textes erklärt werden. Einfacher ausgedrückt: Literarische Texte können emotional begeistern und damit ästhetisches Erleben auch unter schulischen Bedingungen anbahnen. Es kommt offenbar auf die Textauswahl an!

Beim Lesen literarischer Texte erleben Mädchen häufiger Freude, Jungen hingegen mehr Langeweile

Forschungsfrage 2: Unterscheiden sich Mädchen und Jungen beim Lesen literarischer Texte im emotionalen Erleben?

Da psychologische Studien gezeigt haben, dass Mädchen sich als emotionaler wahrnehmen als Jungen, ist es wahrscheinlich, dass sich auch beim Lesen literarischer Texte geschlechtsspezifische Unterschiede im emotionalen Erleben feststellen lassen.⁴⁹ Erwartet wird dabei vor dem Hintergrund der bei Mädchen stärker ausgeprägten Lesemotivation und Lesekompetenz, dass sie bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten stärker Freude erleben, während Jungen häufiger Langeweile und möglicherweise auch Angst empfinden.

An der empirischen Untersuchung dieser Annahmen waren 684 Jugendliche aus 15 Berliner Oberschulen⁵⁰ beteiligt. Alle Jugendlichen beantworteten Fragen dazu, welche Emotionen sie typischerweise erleben, wenn sie literarische Texte in der bzw. für die Schule lesen.

Dabei ging es um drei zentrale Emotionen: ‚Freude‘ (z. B. „Ich freue mich auf die Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht“), ‚Angst‘ (z. B. „Wenn ich daran denke, einen literarischen Text bearbeiten zu müssen, bekomme ich ein beklemmendes Gefühl“) und Langeweile (z. B. „Ich finde das Lesen literarischer Texte im Deutschunterricht langweilig“).

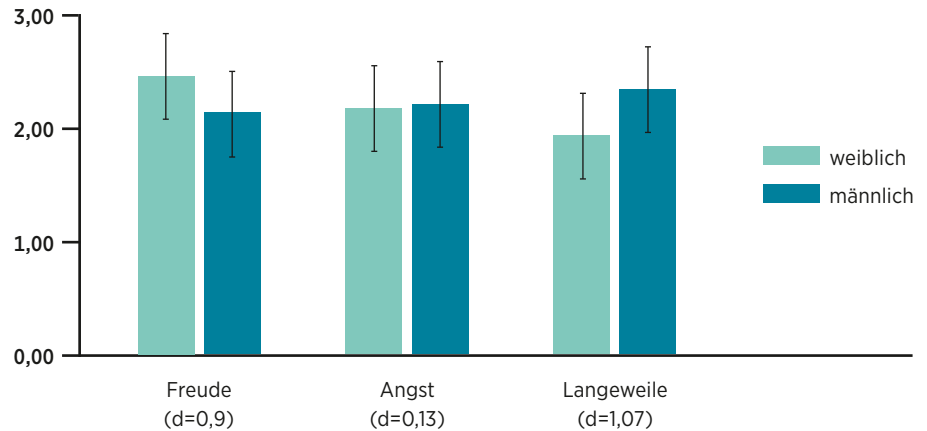
Außerdem wurden die Kontrollüberzeugungen („Wie gut kann ich einen Text verstehen?“) über das literarische Leseselbstkonzept (z. B. „Ich kann literarische Texte sehr gut und schnell verstehen“) erhoben und die Wertüberzeugungen („Warum ist es mir wichtig, einen literarischen Text zu verstehen?“) der Jugendlichen auf einer vierstufigen Skala⁵¹ erfasst. Dabei wurde zwischen intrinsischer und extrinsischer Lesemotivation unterschieden, d. h. einer aus innerem, lustvollem Eigenantrieb und einer an äußeren Maßstäben orientierten Lesemotivation. Intrinsische Lesemotivation kann sich dabei auf das Leseerlebnis (z. B. „Ich lese, weil ich mich gerne in Fantasiewelten hineinversetze“) und/oder auf den Gegenstand (z. B. „Ich lese, weil ich über bestimmte Themen gerne nachdenke“) beziehen, extrinsische Lesemotivation auf die Lernleistung (z. B. „Ich lese, weil ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen“) und/oder auf den Wettbewerb (z. B. „Ich lese, weil es mir wichtig ist, in der Schule zu den Besten zu gehören“).

Im Ergebnis haben sich erwartungsgemäß bedeutsame Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Erleben von Freude und Langeweile gezeigt (→ vgl. **ABBILDUNG 3**). Mädchen erleben beim Lesen von literarischen Texten in der Regel offenbar mehr Freude, während Jungen sich tendenziell eher langweilen. Kein statistisch signifikanter Geschlechtsunterschied zeigte sich entgegen der Erwartung hingegen beim Erleben von Angst.

In einem anderen Licht erscheinen die Befunde allerdings vor dem Hintergrund der ebenfalls untersuchten Lesemotivation und des Leseselbstkonzepts. Hier zeigte sich, dass Mädchen eher lesen, weil sie das Leseerlebnis wertschätzen (erlebnisbezogene intrinsische Lesemotivation), sich für bestimmte Textinhalte interessieren (gegenstandsbezogene intrinsische Lesemotivation), aber auch um gute Noten zu bekommen (leistungsbezogene extrinsische Lesemotivation), während diese Motive bei Jungen deutlich geringer ausgeprägt sind. Diese Unterschiede vermögen statistisch die Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und dem emotionalen Erleben vollständig zu erklären, d. h. die geschlechtsspezifischen Unterschiede im emotionalen Erleben von Freude und von Langeweile sind Folge von Unterschieden

Abbildung 3

Mittelwertunterschiede des emotionalen Erlebens



Anmerkung:

Geschlechtsunterschiede im emotionalen Erleben auf einer vierstufigen Skala (von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu)

Schüler erleben beim Lesen literarischer Texte vor allem dann Freude, wenn sie ein hohes literarisches Leseselbstkonzept haben und intrinsisch motiviert sind

bei der Lesemotivation und im Leseselbstkonzept. Mädchen erleben beim Lesen literarischer Texte vor allem deswegen in stärkerem Maße Freude, weil sie häufiger intrinsisch motiviert sind. Sie lesen also mehr, weil sie das Leseerlebnis wertschätzen (erlebnisbezogen) und sich für bestimmte Textinhalte interessieren (gegenstandsbezogen). Jungen hingegen langweilen sich beim Lesen literarischer Texte eher, weil bei ihnen intrinsische und extrinsische Lesemotivation geringer ausgeprägt sind.

Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen: Schüler erleben beim Lesen literarischer Texte vor allem dann Freude, wenn sie hohe Überzeugungen der eigenen Lesekompetenz, also ein hohes literarisches Leseselbstkonzept haben und intrinsisch motiviert sind. Aber auch die extrinsische Lesemotivation hängt positiv mit dem Erleben von Freude zusammen. Demgegenüber ist das Erleben von Langeweile beim Lesen literarischer Texte primär die Folge eines schwachen Leseselbstkonzepts und einer niedrigen intrinsischen Lesemotivation.

Für den Literaturunterricht und schulische Formen literarischer Bildung bedeutet dies, dass die Steigerung der Lesemotivation Bedingung der Möglichkeit ist, Mädchen wie Jungen an einen genussvollen Umgang mit Literatur und ein vertieftes emotionales Erleben im Zusammenhang mit literarischen Texten heranzuführen und ihnen so Formen ästhetischer Erfahrung zu ermöglichen. Um das Erleben positiver Emotionen beim Lesen literarischer Texte zu unterstützen, dürfte es deshalb besonders wichtig sein, die geschlechtsspezifischen Leseinteressen der Jugendlichen bei der Textauswahl zu berücksichtigen. So interessierten sich Jungen in der LisE-Stichprobe am ehesten für Science-Fiction und Kriminalromane, die jedoch im typischen Deutschunterricht kaum eine Rolle spielen.

Forschungsfrage 3: Welchen Einfluss besitzt das emotionale Erleben auf die Fähigkeit zum Erkennen textuell präsentierter und textseitig intendierter Emotionen in einem literarischen Text?

Für das Verstehen präsentierter Emotionen könnten emotionale Involviertheit und literarische Empathie wichtige Voraussetzungen sein, weil sie die Basis von Identifikationsprozessen und damit einer großen Textnähe sind. Außerdem ist zu erwarten, dass sich das reale Erleben von intendierten Emotionen positiv auf deren kognitives Verstehen auswirkt, weil Emotionen mit kognitiven Verarbeitungen einhergehen, die auf den Auslöser, hier den literarischen Text, bezogen sind.

Um diese Hypothesen unter randomisierten Bedingungen zu untersuchen, wurden im Zeitraum von September 2016 bis Februar 2017 in einer Interventionsstudie fast 1.300 Schülerinnen und Schüler aus 10. Gymnasialklassen im Raum Oldenburg und Erlangen-Nürnberg nach dem Zufallsprinzip einem von sechs Treatments zugeordnet. Vorausgegangen war die Pilotierung der Treatments im Mai und Juni 2016. In jedem Treatment haben die Schüler zu jeweils drei literarischen Texten Aufgabenimpulse bearbeitet, die entweder auf eine emotionale oder eine kognitive Aktivierung abzielten. Die Dauer der Erhebung betrug insgesamt vier Schulstunden. Um die Effekte der emotionalen bzw. kognitiven Aktivierung im Hinblick auf die Ausprägung literarischer Verstehenskompetenz zu erfassen, haben die Schüler anschließend Testaufgaben bearbeitet, die im Rahmen des DFG-Projekts ‚Literarästhetische Urteils- bzw. Textverstehenskompetenz‘ zum Erfassen des inhaltlichen und formbezogenen literarischen Verstehens sowie zum Erkennen textuell präsentierter und textseitig intendierter Emotionen entwickelt wurden.⁵²

Zwar liegen die Ergebnisse der Hauptuntersuchung noch nicht vor, doch deuten die Befunde der Pilotierungsstudie an, dass es mit Hilfe der emotionalen Aktivierung gelungen ist, die Kompetenz zum Erkennen präsentierter Emotionen besser von den



ANTON

Stephan Zweig

„Ich lernte diesen einzigartigen Menschen auf ganz einfache Weise kennen. Eines Nachmittags – ich wohnte damals in einer Kleinstadt – nahm ich meinen Hund auf einen Spaziergang mit. Plötzlich begann der Hund sich recht merkwürdig zu gebärden. Er wälzte sich am Boden, scheuerte sich an den Bäumen und jaulte und knurrte dabei fortwährend. Noch ganz verwundert darüber, was er nur haben könne, gewahrte ich, daß jemand neben mir ging: ein Mann von ungefähr dreißig Jahren, ärmlich gekleidet und ohne Kragen und Hut. Ein Bettler, dachte ich, und war schon dabei, in die Tasche zu greifen. Aber der Fremde lächelte mich ganz ruhig mit seinen klaren, blauen Augen an wie ein alter Bekannter. »Dem armen Tier fehlt was«, sagte er und zeigte auf den Hund. »Komm mal her, wir werden das gleich haben!« Dabei duzte er mich, als wären wir gute Freunde; aus seinem Wesen sprach eine solche warmherzige Freundlichkeit, daß ich gar keinen Anstoß an dieser Vertraulichkeit nahm.“⁵³

anderen Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz abzugrenzen, als das in früheren Untersuchungen möglich war. Ob die Aktivierung emotionalen Erlebens auch Auswirkungen auf weitere Dimensionen literarischer Verstehenskompetenz hat, wird noch ausgewertet. Sollten die Daten der Hauptuntersuchung diese Vermutung bestätigen, wäre das ein wichtiger Hinweis für die Bedeutung emotionaler Aktivierung im Rahmen kompetenzorientierter Fördermaßnahmen.

Forschungsfrage 4: Haben emotional bzw. kognitiv aktivierende Impulse im Rahmen von Lehr-Lern-Arrangements Einfluss auf die Ausbildung von Empathie und von literarischer Textverstehenskompetenz?

Erste Ergebnisse aus der literaturdidaktischen Interventionsforschung deuten darauf hin, dass Gespräche über Literatur, die auf eine personale und emotionale Aktivierung der Lernenden zielen, zu einer Intensivierung des ästhetischen Erlebens und der Empathie gegenüber literarischen Figuren führen und von den Lernenden insgesamt motivierender erlebt werden als ausschließlich sachbezogen und kognitiv ausgerichtete Gespräche.⁵⁴ Ob diese Befunde, die in mündlicher Interaktion in der Gruppe ermittelt wurden, sich auch bei schriftlich und individuell durchgeführten Lehr-Lern-Arrangements bestätigen, ist im Rahmen von LisE untersucht worden.

Dazu wurde von Mai bis Juni 2016 im Raum Oldenburg mit 215 Schülerinnen und Schülern des 10. Jahrgangs aus Gymnasial- und Gesamtschulklassen eine Pilotierungsstudie durchgeführt, von September 2016 bis Februar 2017 erfolgte die Hauptuntersuchung mit 1300 Schülern und Schülerinnen. Diese wurden nach dem Zufallsprinzip einem von sechs Treatments zugeordnet. Die Treatments bestanden jeweils aus drei literarischen Texten bzw. Textauszügen, zu denen schriftliche Aufgabenimpulse formuliert wurden, die auf emotionale oder kognitive Aktivierung im Rahmen personaler, sachbezogener oder empathiefördernder Unterrichtskonzepte zielen. Die durch die Treatments angeregten Verstehensleistungen wurden mit Testaufgaben untersucht, die unter anderem die Fähigkeit zu semantischem und idiolektalem, d. h. inhalts- und formbezogenem Textverstehen, zur Empathie und zum Verstehen intendierter gedanklicher und emotionaler Wirkungen umfassten. Emotionales Erleben wurde in Form von Fragebögen erhoben.

Während die Daten der Hauptuntersuchung noch nicht ausgewertet sind, liefern die Ergebnisse aus der Pilotierungsstudie gleichwohl erste interessante Befunde. Denn hier zeigt sich, dass die Aufgaben, die die Aktivierung von Empathie durch das Hineinversetzen in literarische Figuren erfordern und entweder das Verstehen der (unausgesprochenen) Emotionen von Figuren oder das Verstehen der (unausgesprochenen) emotionsbezogenen Absichten der Figuren betreffen, Verstehensanforderungen repräsentieren, die empirisch deutlich von den übrigen Teilkompetenzen wie dem semantischen und idiolektalen Textverstehen sowie dem Erfassen intendierter gedanklicher und emotionaler Wirkungen abgegrenzt werden können.⁵⁵ Zwar reicht die Stichprobengröße dieser Pilotierungsstudie für verlässliche Aussagen noch nicht aus. Die ersten Ergebnisse sind aber ermutigend und lassen auch für die Klärung der zentralen Forschungsfrage interessante Befunde erwarten. Denn wenn Empathie tatsächlich im Rahmen der Hauptuntersuchung als Teilkompetenz literarischen Verstehens identifizierbar ist, ergeben sich damit empirische Anhaltspunkte für die Notwendigkeit Empathie im Literaturunterricht gezielt zu fördern.

Die empirischen
Daten liefern erste
Hinweise darauf,
dass Empathie
eine eigene
Teilkompetenz
literarischen
Verstehens
darstellt

AUSBLICK

Emotionales Erleben und Empathiefähigkeit im Umgang mit fiktionaler Literatur werden in der Literaturdidaktik als zentrale Elemente ästhetischer Erfahrung und kultureller Bildung im Medium der Künste angesehen. Die in LisE durchgeführten Teilstudien geben mit je eigenem Schwerpunkt Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen emotionales Erleben und die Fähigkeit zur Empathie im Zusammenhang mit literarischen Texten entstehen und im Rahmen eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts angebahnt bzw. gefördert werden können.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Brüggemann, Jörn/ Frederking, Volker/ Göllitz, Dietmar/ Hasenstab, Silvia/ Stark, Tobias: Literarisch evozierte Emotionen und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Empathie und literarischer Textverstehenskompetenz. In: Konietzko, Sebastian/ Kuschel, Sarah/ Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung, München (im Erscheinen).

Dewey, John (1934/1995): Kunst als Erfahrung, Frankfurt a. M.

Eco, Umberto (1962/1998): Das offene Kunstwerk, Frankfurt a. M.

Eco, Umberto (1992): Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation, München.

Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Albrecht, Christian/ Henschel, Sofie/ Göllitz, Dietmar (2016): Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Brüggemann, Jörn/ Dehrmann, Mark-Georg/ Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, Baltmannsweiler, S. 87–132.

Frederking, Volker/ Albrecht, Christian (2016): Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung ‚emotionaler Aktivierung‘. In: Krelle, Michael/ Senn, Werner (Hrsg.): Qualitäten von Deutschunterricht. Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch, Stuttgart, S. 57–81.

Jauß, Hans Robert (1982/1997): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt a. M.

Henschel, Sofie/ Roick, Thorsten (2013): Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 45, H. 2/2013, S. 103–113.

Spinner, Kaspar H. (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Deutschunterricht heute. In: Der Deutschunterricht 50, H. 6, Seelze, S. 46–54.

Spinner, Kaspar H. (2016): Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht. In: Brüggemann, Jörn/ Dehrmann, Mark-Georg/ Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, Baltmannsweiler, S. 187–200.

Steinhauer, Lydia (2010): Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz, Freiburg.

Winko, Simone (2003): Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900, Berlin.

Zabka, Thomas (2013²): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (2013) (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 471–487.



Vom Mehrwert interdisziplinärer empirischer Bildungsforschung

Das Projekt ‚LisE‘ ist ein gutes Beispiel für eine interdisziplinäre Forschungskoope-
ration zwischen Deutschdidaktik und pädagogischer Psychologie bzw. empirischer
Erziehungswissenschaft, bei der Forschungsfragen in den Blick genommen werden,
die für beide Disziplinen in hohem Maße relevant sind, aber nicht von ihnen allein
geklärt werden können.

Aufgrund der unterschiedlich ausgeprägten fachlichen Spezialisierung und Ausdif-
ferenzierung ist eine solche Kooperation für alle beteiligten Disziplinen eine Heraus-
forderung. Das Spannungsverhältnis zwischen hermeneutisch-geisteswissenschaftlicher
und empirisch-scientistischer Forschungstradition ist dabei ein entscheidender
Faktor. Die Untersuchung literarisch evozierter Emotionen ist dafür ein gutes Beispiel.
In der Psychologie dominieren eher Modellvorstellungen, die so komplex wie nötig,
vor allem aber so einfach wie möglich sind. Im Rahmen von LisE zeigte sich jedoch,
dass diese Modellvorstellungen nicht ausreichen, um die Frage nach dem emotio-
nalen Wirkungspotenzial literarischer Texte empirisch überprüfbar zu machen. In
aufwändigen Ratings literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Experten
wurden deshalb neue Instrumente entwickelt, die eine differenziertere Untersuchung
ermöglichen. In der Bewältigung solcher gegenstandsspezifischer Herausforderun-
gen zeigt sich der Mehrwert interdisziplinärer Zusammenarbeit.

Eine weitere positive Erfahrung im Projekt war die große Resonanz, die die Erhebun-
gen in den beteiligten Schulen gefunden haben. Über 120 Lehrerinnen und Lehrer
und fast 3000 Schülerinnen und Schüler haben an den Interventionsstudien teilge-
nommen. Viele zeigten sich ausgesprochen interessiert an den Erhebungen und ihren
möglichen Ergebnissen. Wir freuen uns darauf, dem starken inhaltlichen Interesse
an den Befunden durch Fortbildungsveranstaltungen für Deutschlehrerinnen und
-lehrer Rechnung zu tragen. Hier zeigt sich, dass ein Bedarf an empirisch geprüfem
Wissen im Bereich literarästhetisch-kultureller Bildung besteht und Lehrerinnen und
Lehrer um den Wert fachspezifischer empirischer Bildungsforschung wissen.

Transfereffekte von musikalischer Frühförderung auf Kognition und Leseentwicklung (MusiCo)

LORENZ GROLIG, CAROLINE COHRDES, SASCHA SCHROEDER

EINLEITUNG

Das Hören von Musik und das Musizieren haben in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen einen sehr hohen Stellenwert. Für 87 % aller Jugendlichen ist das Musikhören wichtig oder sehr wichtig, und etwa ein Viertel aller Jugendlichen nimmt regelmäßig an Musikunterricht, Chor- oder Bandproben teil⁵⁶. Somit stellt die Beschäftigung mit Musik eine der beliebtesten Freizeitaktivitäten im Kindes- und Jugendalter dar. Die kürzlich erschienene „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“-Studie zeigt zudem, dass etwa ein Drittel der Jugendlichen Musik als Lieblings-Schulfach nennt⁵⁷. Aus pädagogischer Sicht wird dem Musikunterricht seit langer Zeit eine förderliche Wirkung auf die Entwicklung eines Kindes attestiert. Außer Frage steht, dass die Teilnahme an musikalischer Früherziehung für viele Kinder der erste Zugang zum Musizieren darstellt und in diesen Kursen der Grundstein für die weitere musikalische Ausbildung gelegt wird. Musikalische Früherziehung fördert aber auch die Fähigkeit, Musik mit allen Sinnen wahrzunehmen und zu genießen und bildet deshalb auch in dieser Hinsicht eine Basis für die Teilhabe an kultureller Praxis.

HINTERGRUND

Die weitergehende Annahme, dass musikalische Förderung auch positive Effekte in anderen, nicht-musikalischen Bereichen hervorbringt, ist aus wissenschaftlicher Sicht jedoch bislang nicht ausreichend belegt⁵⁸. Bislang mangelt es an Studien, welche die Auswirkungen von Musikunterricht auf kognitive Verarbeitungsprozesse empirisch untersucht haben. Insbesondere gibt es nur wenige Anhaltspunkte für die häufig postulierten Transfereffekte in nicht-musikalischen Domänen, wie zum Beispiel der Sprach- und Leseentwicklung. Einige Studien weisen zwar darauf hin, dass es in diesem Bereich Transfereffekte geben könnte⁵⁹. Aber es ist unklar, welche sprachlichen und musikalischen Fähigkeiten hier genau involviert sind und welche Mechanismen diesem positiven Einfluss zugrunde liegen könnten. Ein solcher Effekt würde die Schlüsselrolle der musikalischen Früherziehung innerhalb der Elementarpädagogik untermauern, ohne ihren Wert im Kontext der Kulturellen Bildung zu schmälern.

FRAGESTELLUNGEN

Das Projekt MusiCo setzt an diesen Forschungslücken mit einer interdisziplinären Perspektive an, welche auf Konzepte und Methoden der Entwicklungspsychologie sowie der Musik- und Sprachwissenschaften zurückgreift. Die drei zentralen Fragestellungen sind:

- 1 Welche Zusammenhänge gibt es in der frühen Kindheit zwischen sprachlichen und musikalischen Fähigkeiten?**
- 2 Gibt es einen kausalen Zusammenhang zwischen musikalischer Frühförderung und der Sprach- und Leseentwicklung?**
- 3 Welche kognitiven Mechanismen können diesen möglicherweise bestehenden Zusammenhang erklären?**

Um die erste Fragestellung beantworten zu können, wurde im Rahmen des Projekts MusiCo im Sommer 2015 eine Pilotierungsstudie durchgeführt, in welcher 44 Kinder im Alter von 5 bis 7 Jahren eine breite Palette von Musik- und Sprachaufgaben bearbeiteten. Im Vergleich zu den Leistungen von 20 jungen erwachsenen Studienteilnehmern sollte gezeigt werden, wie weit sich diese Fähigkeiten bei den Kindern bereits entwickelt haben und welche Zusammenhänge es zwischen den sprachlichen und musikalischen Fähigkeiten gibt. In dieser Studie wurde auch überprüft, inwiefern die bereits etablierten und selbst entwickelten Musik- und Sprachaufgaben dazu geeignet sind, um Unterschiede in diesen Fähigkeitsbereichen und dem anvisierten Altersbereich zu erfassen. Um die zweite und dritte Fragestellung zu beantworten, wurde von Herbst 2015 bis Winter 2016 eine Interventionsstudie durchgeführt.

METHODIK

An der Interventionsstudie nahmen 202 Kinder teil, die zum ersten Messzeitpunkt (T1) zwischen 4 und 6 Jahre alt waren (im Durchschnitt 5 Jahre, 4 Monate). Die Kinder stammten aus 15 verschiedenen Kitas, die über das Stadtgebiet von Berlin verteilt sind und weder einen musikalischen noch einen sprachlichen Schwerpunkt haben. Um zwischen Entwicklungs- und Interventionseffekten differenzieren zu können, gab es in der Studie zwei Kontrollgruppen. Jeder Kita wurde vor der Kontaktaufnahme eine von drei experimentellen Gruppen zufällig zugewiesen: musikalische Förderung, sprachliche Förderung (aktive Kontrollgruppe) oder keine spezifische Förderung (passive Kontrollgruppe). Durch diese zufällige Zuweisung wurde sichergestellt, dass sich die Experimentalgruppen vor dem Beginn der Intervention nicht systematisch unterscheiden, und dass die nach dem Interventionszeitraum erwarteten Unterschiede zwischen den Gruppen tatsächlich auf die Interventionen zurückgeführt werden können. Neben der passiven Kontrollgruppe gab es auch eine aktive Kontrollgruppe, da frühere Studien gezeigt haben, dass schon allein die Bereitstellung zusätzlicher Aktivitäten einen positiven Effekt haben kann, der jedoch nicht spezifisch für die Inhalte sein muss.

Beide Interventionsprogramme basieren auf etablierten Konzepten und Unterrichtsmaterialien der musikalischen Früherziehung⁶⁰ beziehungsweise Sprachförderung⁶¹. Das Musikprogramm umfasste ausgewählte Übungen zu den Kompetenzbereichen Wahrnehmung von Klängen und Tönen, Reproduktion von Rhythmen und Melodien sowie die Synchronisation zu Musik. In der Sprachförderung wurden Sprachspiele (z. B. Reimen, Unterscheiden von Lauten) mit dialogischem Lesen kombiniert, wodurch Vorläuferfertigkeiten des Lesens (z. B. phonologische Bewusstheit, Wortschatz) gefördert wurden.

Sowohl die musikalische Frühförderung als auch die Sprachförderung fanden über sechs Monate hinweg zwei Mal pro Woche für 45 Minuten in Kleingruppen (3-12 Kinder) in den Kitas statt. Die Interventionen wurden von Studierenden der Musik- beziehungsweise Grundschulpädagogik oder Patholinguistik durchgeführt, die bereits vor der Studie einschlägige pädagogische Erfahrungen gesammelt hatten. Um eine ausreichende Standardisierung in der Durchführung der Programme sicherzustellen, wurde für jedes Interventionsprogramm ein Manual entwickelt, in dem

Anweisungen zur Durchführung, eine Beschreibung der Übungen sowie Ablaufpläne enthalten waren. Vor dem Beginn der Interventionen nahmen die Lehrkräfte an einer Schulung teil, in der das Unterrichtskonzept erläutert und Fragen geklärt wurden. Um eine hohe Qualität der Interventionen zu sichern, gab es Unterrichtsbesuche, in deren Rahmen die Lehrkräfte Feedback von den Projektmitarbeitern erhielten und weitere Fragen geklärt werden konnten. Zur Evaluation von Unterschieden in der Implementation der Interventionen füllten die Lehrkräfte nach jeder Unterrichtsstunde einen kurzen Fragebogen aus, in dem die Anwesenheit der Kinder, deren individuelle Mitarbeit (Quantität und Qualität) sowie die Güte der Umsetzung erfasst wurden.

Vor dem Beginn der Interventionen (T1) und direkt nach deren Ende (T2) nahmen die Kinder im Herbst 2015 an individuellen Datenerhebungen in den Kitas teil. Hierbei wurden im sprachlichen Bereich die phonologische Verarbeitung (Reime, Laute, Arbeitsgedächtnis), der Wortschatz, die syntaktische Verarbeitung und die Verarbeitung von narrativen Bilderfolgen erfasst. Analog hierzu wurden im musikalischen Bereich Aufgaben eingesetzt, die verschiedene kognitive Verarbeitungsebenen differenzieren (→ VGL. INFOKASTEN 1 „MUSIKALISCHE KOMPETENZEN SICHTBAR GEMACHT“). Die Auswahl der Aufgaben basiert auf der Hypothese, dass sich musikalische Früherziehung zunächst positiv auf Vorläuferfertigkeiten des Lesens auswirkt (z. B. Arbeitsgedächtnis, phonologische Bewusstheit und syntaktische Verarbeitung), was dann später wiederum in einer besseren Entwicklung der Schriftsprache resultiert. Dies wäre eine plausible Erklärung für den positiven Zusammenhang zwischen Musikunterricht und Leseentwicklung, der bereits in korrelativen Studien belegt wurde, die jedoch keine Schlüsse auf die Ursache/n des Zusammenhangs erlauben. Um mögliche Transfereffekte langfristig abzusichern, nehmen die Kinder einige Wochen nach der Einschulung an einer dritten Datenerhebung teil (Follow-Up). Hierbei werden zusätzlich standardisierte und selbst entwickelte Aufgaben eingesetzt, welche die



MUSIKALISCHE KOMPETENZEN SICHTBAR GEMACHT

Für den Vorschulbereich ist bislang ungeklärt, welche musikalischen Kompetenzen sich definieren lassen, und wie diese erfasst und standardisiert bewertet werden können. Bislang existieren hierfür nur wenige standardisierte musikalische Tests. Für MusiCo wurden deshalb erstmals ganz verschiedene Aufgaben zur Erfassung musikalischer Kompetenzen eingesetzt:

- ▶ **Auditive Diskrimination von einzelnen Tönen und ihren Klangfarben**
- ▶ **Auditive Diskrimination von Tonfolgen (Melodien)**
- ▶ **Erkennen von Regelverletzungen in Harmoniefolgen (Kadenz)**
- ▶ **Reproduktion von kurzen akustisch präsentierten Rhythmen**
- ▶ **Erkennen von Emotionen in Musikbeispielen**
- ▶ **Rhythmische Synchronisation zu vorgegebenen Musikbeispielen**

Hierdurch wurden parallel zu den sprachlichen Kompetenzen verschiedene kognitive Verarbeitungseinheiten abgedeckt (aufsteigend von einzelnen Tönen über musikalische Phrasen bis hin zu vollständigen Musikbeispielen).

Geschwindigkeit und die Genauigkeit beim Lesen messen. Um den Einfluss von Drittvariablen als Ursache von Gruppenunterschieden ausschließen zu können, werden zusätzlich der sozioökonomische Hintergrund, die häusliche Lese- und Musikumwelt sowie die nonverbale Intelligenz erfragt.

ERGEBNISSE

In der Pilotstudie von MusiCo konnten wir zeigen, dass 5- bis 7-jährige Kinder im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bereits ausgeprägte Fähigkeiten in verschiedenen musikalischen und sprachlichen Bereichen über dem Rateniveau (50 %) zeigten⁶². Hierbei kamen aufeinander abgestimmte musikalische und sprachliche Aufgaben zum Einsatz, die sich von den kleinsten Einheiten, wie z. B. einzelnen Klängen oder Phonemen, bis hin zu den größten Einheiten, wie z. B. eine vollständige Geschichte oder ein Musikbeispiel, erstreckten. Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den aufeinander abgestimmten musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten zeigte, dass die Zusammenhänge besonders zwischen solchen Fähigkeitsbereichen ausgeprägt waren, die mit derselben kognitiven Verarbeitungsebene assoziiert waren. Genauer gesagt zeigten sich statistisch bedeutsame Korrelationen z. B. zwischen dem Reproduzieren von Rhythmen und Silben (Nachsprechen und -klatschen) oder den Fähigkeiten hinsichtlich der musikalischen und sprachlichen Syntax (Erkennen von Regelverletzungen in Harmoniefolgen oder Sätzen). Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde das in der Interventionsstudie eingesetzte Testinventar ausgewählt und präzisiert. In der folgenden Interventionsstudie galt es dann zu prüfen, inwiefern die Förderung bestimmter musikalischer Fähigkeitsbereiche (z. B. das Wahrnehmen von Unterschieden in Melodien) mit Verbesserungen in den dazugehörigen sprachlichen Fähigkeiten auf derselben Verarbeitungsebene (z. B. phonologische Bewusstheit) einhergeht.

In der Interventionsstudie waren wir in einem ersten Schritt daran interessiert zu prüfen, wie effektiv die im Rahmen von MusiCo durchgeführten Förderprogramme waren. Dafür wurde geprüft, ob sich (a) die musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten von Prä- (T1) zu Post-Intervention (T2) signifikant in den jeweiligen Fördergruppen verbessert haben und (b), ob diese Verbesserung in der jeweiligen Fördergruppe signifikant stärker ausfiel im Vergleich zu den anderen Experimentalgruppen.

Wie erwartet verbesserten sich alle an der Studie MusiCo teilnehmenden Kinder aufgrund von Entwicklungsprozessen in allen musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten. Darüber hinaus verbesserte sich die Gruppe der Kinder, die über 6 Monate hinweg eine musikalische Förderung bekommen hatte, signifikant stärker in ihren musikalischen Fähigkeiten im Vergleich zu den Kindern aus den anderen Experimentalgruppen. Hierbei zeigten sich statistisch bedeutsame Unterschiede insbesondere für solche Kompetenzbereiche, die in dem musikalischen Förderprogramm inhaltliche Schwerpunkte gebildet haben: Melodien diskriminieren und Rhythmen reproduzieren. Abbildung 1a zeigt beispielhaft die durchschnittliche Verbesserung in der Fähigkeit zur rhythmischen Reproduktion getrennt für die drei Experimentalgruppen zum Zeitpunkt T1 (Prä-Intervention) und T2 (Post-Intervention).

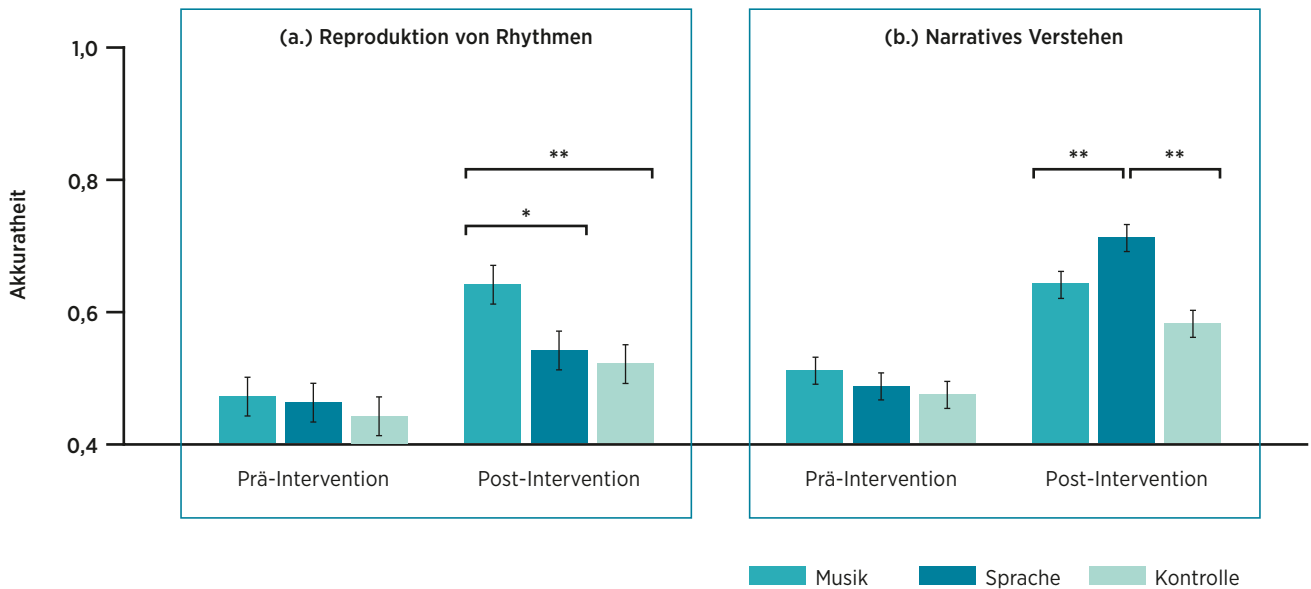


Abbildung 1
 Effekte der Musikförderung am Beispiel Rhythmen reproduzieren (Abb. 1a) und der Sprachförderung am Beispiel narratives Verstehen (Abb. 1b). Signifikante Mittelwertunterschiede sind markiert mit ** = $p < .01$ und * = $p < .05$. Fehlerbalken zeigen +/- 1 SE.

Analog zu den Ergebnissen der Musikförderung zeigte sich für die an einer sechsmonatigen Sprachförderung teilnehmenden Kinder eine signifikant stärkere Verbesserung solcher Fähigkeiten, die Schwerpunkte der Sprachförderung bildeten: phonemische und phonologische Bewusstheit sowie Wortschatz und Narration. In Abbildung 1b ist beispielhaft die Verbesserung in den narrativen Fähigkeiten der Kinder abgebildet, getrennt für die drei Experimentalgruppen zum Zeitpunkt T1 (Prä-Intervention) und T2 (Post-Intervention). Insgesamt weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass die Umsetzung der Förderprogramme gelungen ist und sich die erwarteten positiven Effekte auf die Entwicklung der musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zeigten.

Hauptziel des Projekts MusiCo war es, Transfereffekte einer musikalischen Förderung auf die Entwicklung des Schriftspracherwerbs zu untersuchen und Drittvariablen aufzudecken, die diesen Zusammenhang erklären können. Zum jetzigen Zeitpunkt können noch keine Aussagen zu langfristigen Transfereffekten auf die Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder getroffen werden, da die Follow-Up-Datenerhebung noch aussteht. Die Analyse der Daten von T1 und T2 deutet jedoch bereits auf Transfereffekte der musikalischen Förderung auf sprachliche Fähigkeiten hin, speziell im Bereich der auditiven Diskriminationsfähigkeit (Melodien bzw. Reime)⁶⁵. In beiden Fördergruppen profitierten die Kinder vergleichbar stark hinsichtlich der Fähigkeitsbereiche phonologische Bewusstheit und Melodiendiskrimination (→ VGL. ABBILDUNG 2). So zeigten Kinder in der Musikfördergruppe eine signifikant stärkere Verbesserung in ihrer melodischen Diskriminationsfähigkeit im Vergleich zu der passiven Kontrollgruppe. Die Kinder in der sprachlichen Fördergruppe verbesserten

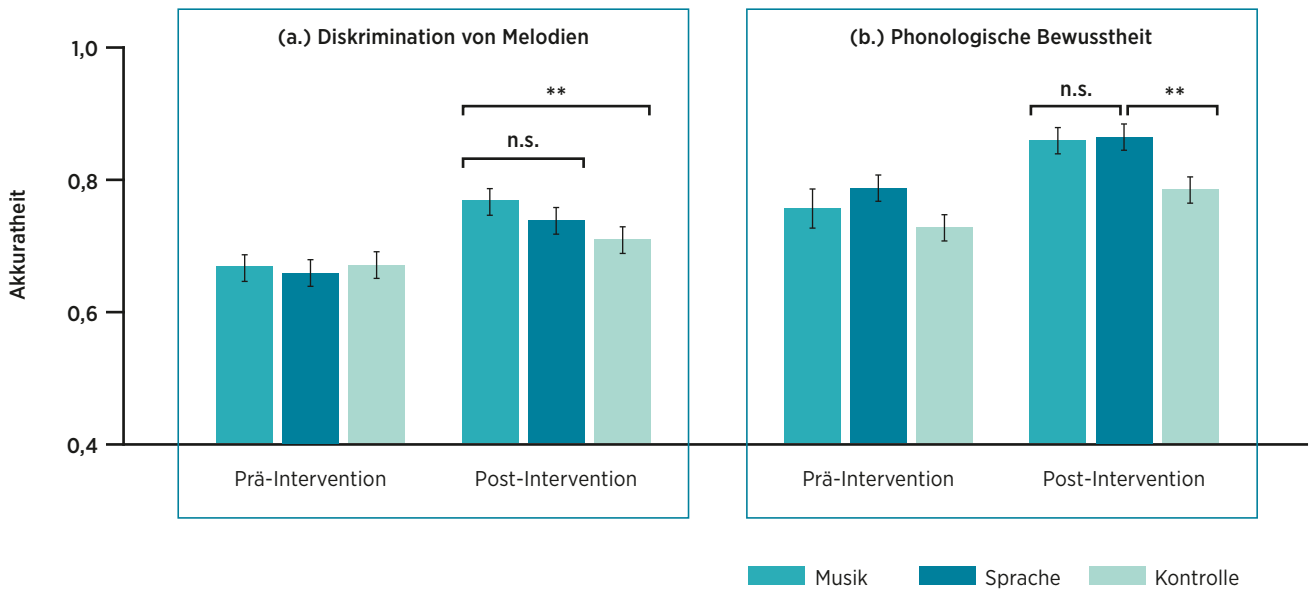


Abbildung 2
Effekte der Musikförderung auf den Bereich Melodien diskriminieren (Abb. 2a) sowie Transfereffekte der Musikförderung auf phonologische Bewusstheit (Abb. 2b). Signifikante Mittelwertunterschiede sind markiert mit ** = $p < .01$ und * = $p < .05$. Fehlerbalken zeigen +/- 1 SE.

sich ähnlich stark (Abb. 2a). Auch bei der phonologischen Bewusstheit verbesserten sich die Kinder in der sprachlichen und der musikalischen Fördergruppe in einem ähnlichem Ausmaß gegenüber der Kontrollgruppe (Abb. 2b). Ob sich die Effekte der Musikförderung auch langfristig auf die Leseentwicklung der Kinder auswirken, kann jedoch erst nach Abschluss der letzten Datenerhebung geklärt werden.

AUSBLICK

Im Rahmen des Projekts MusiCo sind wir den zentralen Fragestellungen nachgegangen, inwiefern Zusammenhänge zwischen verschiedenen musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten bereits im Vorschulalter bestehen und wie die Förderung dieser musikalischen Fähigkeiten eine Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten im ersten Schuljahr begünstigen kann.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten in diesem Zeitraum stark entwickeln und es bedeutsame Zusammenhänge zwischen verschiedenen musikalischen und sprachlichen Kompetenzen bereits bei Vorschulkindern gibt (Fragestellung 1). Darüber hinaus zeigten sich kurzfristige Transfereffekte einer musikalischen Förderung auf die phonologische Bewusstheit (Fragestellung 2). Somit konnten die ersten beiden zentralen Fragestellungen bereits in der ersten Phase des Projekts geklärt werden. In der nun anstehenden Projektphase werden wir darüber hinaus die Frage klären können, ob sich diese Effekte auch beim nachfolgenden Erwerb der Schriftsprache im ersten Schulhalbjahr finden lassen und welche kognitiven Mechanismen diesen zugrunde liegen (Fragestellung 3).

Zum jetzigen Zeitpunkt kann jedoch bereits festgestellt werden, dass Kinder gleichermaßen von einer musikalischen und einer sprachlichen Förderung hinsichtlich der Entwicklung ihrer phonologischen Bewusstheit profitieren können. Dieses zentrale Ergebnis eröffnet Perspektiven sowohl im formellen als auch im informellen Bildungskontext. Die von hoher Motivation begleitete spielerische Umsetzung einer Musikförderung bietet eine gleichwertige Alternative zu etablierten Sprachförderkonzepten. Im Projekt MusiCo haben lediglich Kinder ohne Entwicklungsverzögerungen teilgenommen. Auf der Grundlage der Ergebnisse würde es sich jedoch anbieten, die Auswirkungen musikalischer Früherziehung auch bei weiteren Gruppen zu untersuchen – beispielsweise bei Kindern, die eine Sprachentwicklungsstörung haben, oder bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen.

Eine Stärke von MusiCo ist die Transparenz der Implementierungsqualität der Förderprogramme, die bei anderen Studien oftmals nicht berücksichtigt wurde. Beide Förderprogramme zeigten die erwarteten Fördereffekte entsprechend ihrer inhaltlichen Schwerpunkte und konnten anhand der Stundenprotokolle der Lehrkräfte evaluiert werden. Unklar ist jedoch, inwiefern das unerwartete Ausbleiben von Effekten in bestimmten Bereichen (z. B. syntaktische Verarbeitung) auf die Konzeption der Förderprogramme zurückzuführen ist oder ob diese Fähigkeiten in dem untersuchten Altersbereich noch nicht hinreichend entwickelt sind. Beispielsweise deuten Ergebnisse von Vorgängerstudien darauf hin, dass syntaktische Fähigkeiten sowohl im musikalischen als auch im sprachlichen Bereich erst im Verlauf der Grundschule erworben werden⁶⁴. Daher ist eine langfristige Perspektive notwendig, um mögliche Transfereffekte auf höhere kognitive Verarbeitungseinheiten, wie z. B. der syntaktischen Integration, untersuchen zu können. Erst dann können Rückschlüsse dazu gezogen werden, ob entwicklungsbedingte Verzögerungen im Transfer vorliegen oder aber eine Ergänzung der verwendeten Förderprogramme notwendig ist, um bestimmte Fähigkeitsbereiche spezifischer zu fördern.

Ebenfalls von Interesse wären Untersuchungen zu langfristigen Auswirkungen einer musikalischen Förderung auf die Motivation zur musikalischen Aktivität und zum musikalischen Interesse im Spezifischen sowie zur kulturellen Teilhabe im Allgemeinen. Erfahrungsberichte aus den Förderprogrammen haben gezeigt, dass die Kinder nicht nur sehr motiviert teilgenommen haben, sondern auch ihre musikalischen Erfahrungen in das soziale Umfeld getragen und mit Familienmitgliedern geteilt haben. Sollte sich diese Tendenz in anknüpfender Forschung bestätigen, dann wäre dies ein deutlicher Hinweis darauf, dass musikalische Früherziehung auch hinsichtlich der musikalisch-kulturellen Partizipation eine wichtige Initialwirkung entfalten kann.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Cohrdes, C./ Grolig, L./ Schroeder, S. (2016): Relating language and music skills in young children: A first approach to systemize and compare distinct competencies on different levels. In: *Frontiers in Psychology*, Art. 7, 1616.

Gordon, R. L./ Fehd, H. M./ McCandliss, B. D. (2015): Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. In: *Frontiers in Psychology*, Art. 6, 1777.



Kulturelle Bildungsforschung zum Anfassen: Das Musikus-Fest

Ein ganz besonderes Ereignis im Projekt MusiCo war das Musikus-Fest, zu dem wir am Ende des Interventionszeitraumes alle Beteiligten einluden. Uns als Projektteam war es sehr wichtig, dass die Kinder eine Bühne bekommen, auf der sie einen kleinen Ausschnitt von dem präsentieren können, was sie in den sechs Monaten in den Kursen in ihrer Kita gemeinsam mit den Musiklehrern erarbeitet hatten. In ihren Kleingruppen führten sie ihre Lieblingsauswahl von Liedern, Tänzen und Musikspielen auf, woraufhin die Eltern, Geschwister, Großeltern und Kita-Mitarbeiterinnen begeistert applaudierten.

Eingeleitet wurde das Fest durch einen kurzen Vortrag zu den Hintergründen und Zwischenergebnissen der Studie, durch welche die Eltern und Kita-Mitarbeiterinnen mehr über die Hintergründe der Studie erfuhren. Nach den Aufführungen stand das Projektteam zudem für den weiteren Austausch über die Studie an einem Infostand bereit, wobei viel über die Wirkungen musikalischer Früherziehung und mögliche Zusammenhänge mit der Sprach- und Leseentwicklung diskutiert wurde. Hierdurch erhielten wir auch einige wertvolle Anregungen für unsere Studie.

Im Anschluss an die Aufführungen gab es zudem für jüngere und ältere Besucher an unseren Experimentier-Ständen viel zu entdecken. Hier konnten Eltern und Geschwister einige der Musik- und Sprachaufgaben ausprobieren, welche in ähnlicher Form in der Studie eingesetzt wurden, und so einen direkten und praktischen Einblick in unsere Forschung bekommen. Insgesamt zeigten das Feedback und die Reaktionen unserer Gäste, dass die musikalische Früherziehung als kulturelles Bildungsangebot im Rahmen unserer Studie von den Kindern und Kitas sehr positiv angenommen worden war und gleichzeitig vonseiten der Eltern und Kita-Mitarbeiterinnen ein großes Interesse an unseren Forschungsfragen bestand.

Kreativer durch Kulturelle Bildung?

Ein Beitrag zu Wirkungszusammenhängen
von Kreativität und Kultureller Bildung (KuBiK⁵)

WIDA ROGH, NICOLE BERNER, CAROLINE THEURER, FRANK LIPOWSKY

EINLEITUNG

In den letzten Jahren wird aus wissenschaftlicher und politischer Perspektive vermehrt auf die Bedeutung kultureller Aktivitäten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen hingewiesen. Insbesondere für die Persönlichkeits- und Kreativitätsentwicklung von Heranwachsenden sind kulturelle Bildungsangebote bedeutsam.⁶⁵ Obwohl Kulturelle Bildung einen wichtigen Bestandteil schulischer wie außerschulischer Bildung darstellt⁶⁶, ist wenig darüber bekannt, auf welche Art und Weise Kinder und Jugendliche Kulturelle Bildung wahrnehmen und welche Wirkungen wahrgenommene musisch-ästhetische Aktivitäten auf die kreative Entwicklung der Heranwachsenden haben.

Hier setzt das Forschungsprojekt „Wirkung Kultureller Bildung auf Kreativität im fünften Schuljahr“ (kurz: KuBiK⁵) an. Die KuBiK⁵-Studie geht zum einen der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler des fünften Schuljahres Kulturelle Bildung auf formaler, non-formaler und informeller Ebene nutzen. Zum anderen wird danach gefragt, wie sich die wahrgenommene Kulturelle Bildung unter Berücksichtigung von individuellen und familiären Merkmalen auf die Kreativitätsentwicklung im Verlauf des fünften Schuljahres auswirkt.

Der vorliegende Beitrag widmet sich ausgewählten Teilfragestellungen und untersucht den Einfluss von kulturellen schulischen Arbeitsgemeinschaften und kulturellen außerschulischen Freizeitkursen auf die Entwicklung kreativer Denkfähigkeiten von Fünftklässlern.

HINTERGRUND

Die Förderung von Kreativität stellt ein wichtiges schulisches wie außerschulisches Bildungsziel dar, um Problemlösefähigkeiten und selbstständiges Lernen zu stärken. Kreativität ermöglicht, einem Problem mit neuartigen Ideen zu begegnen und auf zielgerichtete Art und Weise ein neues Produkt zu schaffen.⁶⁷ Dabei meint Kreativität nicht eine konkrete Fähigkeit, sondern das Zusammenwirken verschiedener Merkmale. Theoretische Modelle⁶⁸ zur Erklärung von Kreativität betonen, dass im kreativen Prozess neben kognitiven Merkmalen (u.a. divergentes Denken oder Vorwissen) auch personale Merkmale (u.a. Ausdauer oder Risikobereitschaft) bedeutsam sind. Zusätzlich bedingen motivationale Merkmale und bereichsspezifische Fertigkeiten die Art und Weise, wie ein Individuum eine Aufgabe bearbeitet, und somit auch den kreativen Prozess.⁶⁹

In der empirischen Forschung kommt dem *Divergenten Denken* als kognitivem Merkmal von Kreativität eine besondere Bedeutung zu: Aus forschungspragmatischen Gründen wird Kreativität häufig über dieses Merkmal erfasst. Divergentes Denken meint die Fähigkeit, einen Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven betrachten und viele, möglichst unterschiedliche Einfälle entwickeln zu können.⁷⁰

Kreativität als schöpferisches Potenzial entfaltet sich in der Interaktion aller personalen und kognitiven Merkmale mit dem sozialen Umfeld.⁷¹ Die kreative Entfaltung kann dementsprechend von verschiedenen Faktoren positiv, aber auch negativ beeinflusst werden. Damit Kreativität systematisch gefördert werden kann, ist es



KREATIVITÄTSDIAGNOSTIK

Aufgrund der Komplexität von Kreativität gibt es verschiedene diagnostische Verfahren, um Kreativität oder Aspekte von Kreativität zu messen. In der pädagogisch-psychologischen Forschung werden vor allem Tests eingesetzt. Diese unterscheiden sich in domänenspezifische Testverfahren, die kreative Leistungen in einem bestimmten Bereich (z.B. Bewegung, Bildnerisches Gestalten, Schreiben) untersuchen, und domänenunspezifische Testverfahren, die Kreativität als globales Potenzial verstehen und bereichsübergreifende Fähigkeiten abbilden.

wichtig, jene Faktoren zu identifizieren, die positiv auf Kreativität wirken.

Bisherige Forschungen, die das gemessene kreative Potenzial mit möglichen Einflussmerkmalen in Beziehung setzten, konnten unter anderem aufdecken, dass Kreativität mit familiären Merkmalen, wie dem sozioökonomischen Hintergrund und den elterlichen Einstellungen⁷², und mit personalen Merkmalen, wie Motivation und Offenheit⁷³, zusammenhängt. Ferner gibt es empirische Hinweise darauf, dass der Schulkontext eine entscheidende Einflussvariable für Kreativität darstellt.⁷⁴ So können bestimmte Unterrichtsmerkmale, besondere Schulkonzeptionen⁷⁵ oder Schulprogramme⁷⁶ die Entwicklung kreativer Leistungen positiv beeinflussen. Auch in der Nutzung kultureller Bildungsangebote kann aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse eine bedeutsame Einflussgröße für Kreativität vermutet werden.⁷⁷

Kulturelle Bildung meint kunst-, musik-, tanz-, theater- und medienpädagogische Angebote, die Kinder und Jugendliche sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Umfeld wahrnehmen können.⁷⁸ In der Schule erleben Heranwachsende Kulturelle Bildung vorwiegend in den musisch-ästhetischen Unterrichtsfächern. Darüber hinaus bieten zahlreiche extra-curriculare Angebote wie Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen oder Projektwochen vielfältige Möglichkeiten, kulturell aktiv zu sein. Alle diese Angebote werden unter formaler Kultureller Bildung zusammengefasst.⁷⁹ Zusätzlich können Kinder und Jugendliche außerschulische kulturelle Bildungsangebote nutzen. Die Breite dieser Angebote ist ebenfalls divers und differenziert sich fortwährend weiter aus. Solche Angebote außerhalb der Schule können dem Bereich der non-formalen Kulturellen Bildung zugeordnet werden.⁸⁰

FRAGESTELLUNGEN UND METHODIK

Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern die Nutzung (a) *schulischer kultureller Arbeitsgemeinschaften* und (b) *außerschulischer kultureller Freizeitkurse* die Entwicklung divergenter Denkfähigkeiten als ein Merkmal von Kreativität im Verlauf des fünften Schuljahres beeinflusst. Dazu wurden Daten der Studie „Wirkung Kultureller Bildung auf Kreativität im fünften Schuljahr (kurz: KuBiK⁵)“ herangezogen, der ein längsschnittliches Design mit zwei Erhebungszeitpunkten zugrunde liegt. Die



Abbildung 1
 Untersuchungsdesign und Instrumente von KuBiK⁵

Befragungen fanden im September 2015 zu Beginn des fünften Schuljahres und im September 2016 zu Beginn des sechsten Schuljahres statt. Zu beiden Befragungszeitpunkten nahmen ca. 1.100 Schülerinnen und Schüler aus 54 Schulklassen in NRW, Hessen und Sachsen teil. Es konnten neun Gesamtschulen und sechs Gymnasien in die Studie mit einbezogen werden. 48,8 % der teilnehmenden Schülerschaft war weiblich, das Durchschnittsalter zu Beginn des fünften Schuljahres lag bei 10 Jahren und 3 Monaten.

Im Rahmen beider Erhebungen wurden Elternfragebögen, Schülerfragebögen sowie Kreativitätstests eingesetzt. Abbildung 1 zeigt einen Überblick der zu beiden Befragungszeitpunkten eingesetzten Instrumente. Im Folgenden wird auf die für den Beitrag relevanten Instrumente eingegangen. Diese sind in der Abbildung 1 farblich hervorgehoben.

Mithilfe des Schülerfragebogens wurde zum zweiten Befragungszeitpunkt die Nutzung Kultureller Bildung im Verlauf des fünften Schuljahres erfasst. Es wurden Aktivitäten in den Bereichen Kunst, Musik, Tanz und Theater auf verschiedenen Ebenen erhoben.

Die Nutzung kultureller Angebote auf der *schulischen Ebene* wurde unter anderem über extra-curriculare Aktivitäten wie die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften erfragt. Hier konnten die Kinder bis zu vier Angaben machen, wobei sie sowohl kulturelle als auch sportliche, naturwissenschaftliche und andere nicht-kulturelle

An den
Befragungen
nahmen
über 1100
Schülerinnen
und Schüler aus
NRW, Hessen
und Sachsen teil

Arbeitsgemeinschaften anführen konnten. Anschließend erfolgte eine induktive Zuweisung der Angaben zu verschiedenen Kategorien (z.B. Kunst, Literatur, Theater, Musik, Tanz, Neue Medien, Naturwissenschaften, Informatik, Sport, Sprachen etc.). Diese wurden dann unterschieden in Kategorien kultureller und nicht-kultureller Aktivitäten.⁸¹ Etwa 30 % der Kinder gaben an, mindestens eine kulturelle Arbeitsgemeinschaft während des fünften Schuljahres besucht zu haben.⁸²

Die Nutzung kultureller Angebote auf der *außerschulischen Ebene* wurde über 10 verschiedene Einzelaktivitäten, die den unterschiedlichen kulturellen Bereichen zuzuordnen sind, erfasst. So wurde beispielsweise nach dem Besuch einer Kunstschule oder eines Tanzkurses gefragt. Zusätzlich konnten die Kinder bis zu zwei sonstige Aktivitäten nennen.⁸³ Darüber hinaus wurden die Kinder gefragt, wie *oft* sie den von ihnen genannten außerschulischen Aktivitäten im Verlauf des fünften Schuljahres nachgegangen sind.⁸⁴

Für den außerschulischen Bereich gaben 56,2 % der Kinder an, mindestens einen kulturellen Freizeitkurs außerhalb der Schule während des fünften Schuljahres besucht zu haben.⁸⁵ Die meisten Schülerinnen und Schüler nahmen die Angebote im wöchentlichen Rhythmus wahr.⁸⁶

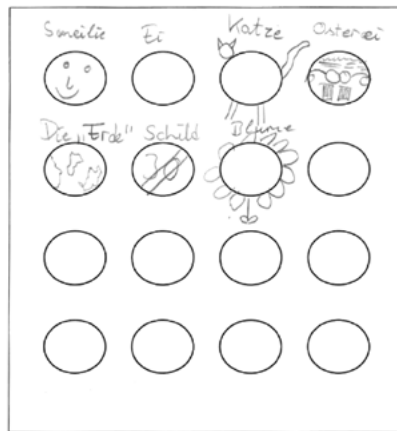
Zur Erfassung der Schülerkreativität wurde zu beiden Befragungszeitpunkten unter anderem eine Testbatterie zum divergenten Denken eingesetzt⁸⁷, die in Anlehnung an andere deutsche Kreativitätstests⁸⁸ entwickelt wurde. Basierend auf Guilfords Konzept der divergenten Denkfähigkeiten⁸⁹ ermöglicht der Test die Erfassung zweier Subdimensionen im Denken: *Flüssigkeit* (die Fähigkeit, möglichst schnell viele Ideen zu produzieren) und *Flexibilität* (die Fähigkeit, möglichst unterschiedliche Ideen zu generieren).

Zu beiden Befragungszeitpunkten wurden dieselben Aufgaben gestellt. Die Schülerinnen und Schüler mussten jeweils sechs verbale und zwei figurale Aufgaben bearbeiten. Alle Aufgaben waren dabei innerhalb weniger Minuten auszuführen.

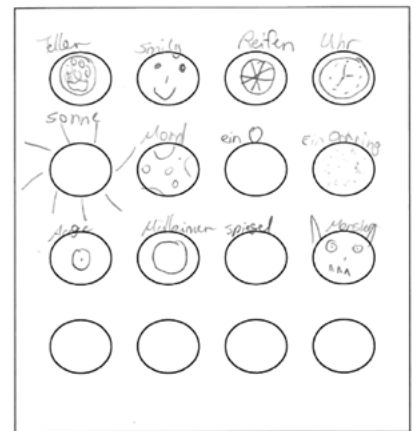
Im Rahmen der verbalen Aufgaben wurden die Kinder beispielsweise gefragt: „*Was ist alles rund? Schreibe möglichst viele und unterschiedliche Ideen auf.*“ Mögliche Schülerantworten waren beispielsweise: Ball, Kopf, CDs, Schalen, Auge, Bauch, Uhr, Apfel. Diese Schülerantworten wurden dann nach Flüssigkeit und Flexibilität ausgewertet. Die *Flüssigkeit (FLU)* beschreibt dabei die Anzahl der gefundenen Lösungen, die der Aufgabenstellung angemessen sind. Flexibilität wird erfasst, indem die Antworten 19 verschiedenen, klar definierten und voneinander trennbaren Kategorien zugeordnet werden. Die Anzahl der besetzten Kategorien entspricht der *Flexibilität (FLE)*. Im soeben genannten Beispiel wurden die Antworten den Kategorien Mensch, Spielzeug/Freizeitgegenstände, Haushalt und Obst/Gemüse zugeordnet.

Im Rahmen der figuralen Aufgaben wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, möglichst viele und unterschiedliche Bilder zu zeichnen. Beispielsweise sollten die Kinder vorgegebene Formen weiterzeichnen. Dabei konnten bis zu 16 Kreise weitergezeichnet werden. Die Auswertung fand analog zu den verbalen Aufgaben nach den Merkmalen *Flüssigkeit (FLU)* und *Flexibilität (FLE)* statt. Abbildung 2 zeigt zwei Beispiele für die Bearbeitung einer der beiden figuralen Aufgaben.

Nach Auswertung der verbalen und figuralen Testbögen⁹⁰ wurde für beide Erhebungszeitpunkte ein Faktor für das *divergente Denken im verbalen Bereich* und ein Faktor für das *divergente Denken im figuralen Bereich* aus den Summen der



Mädchen, 10 Jahre, FLU: 7, FLE: 6



Mädchen, 10 Jahre, FLU: 12, FLE: 8

Abbildung 2
Beispiele für die Bearbeitung einer figuralen Testaufgabe

jeweiligen Flüssigkeits- und Flexibilitätswerte gebildet.⁹¹ Es zeigt sich, dass zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt die Ausprägungen des divergenten Denkens sowohl im verbalen als auch im figuralen Bereich leicht gestiegen sind (→ VGL. ABBILDUNG 3).⁹²

Um den Einfluss weiterer theoretisch relevanter Merkmale zu kontrollieren, wurden zudem der sozioökonomische Hintergrund und die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder berücksichtigt. Diese wurden zum ersten Befragungszeitpunkt der Studie erhoben.

Ein Indikator für den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder wurde über einen Elternfragebogen erfasst⁹³. Der Fragebogen umfasste unter anderem Angaben zum Bildungsabschluss der Eltern, zu ihrer beruflichen Ausbildung, zur Erwerbstä-

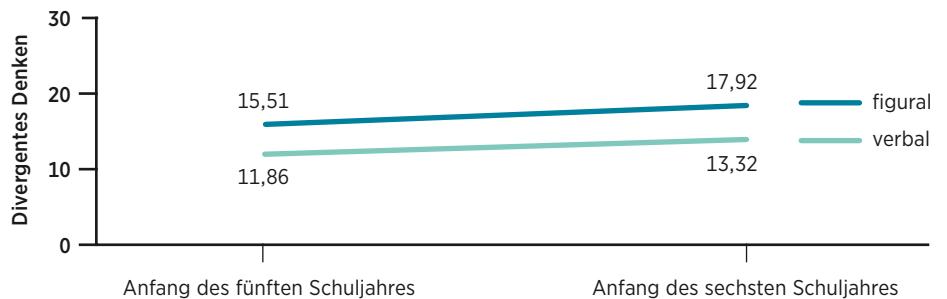


Abbildung 3
Entwicklung des divergenten Denkens im figuralen und verbalen Bereich

tigkeit sowie zur beruflichen Stellung in ausgeübten Berufen. Die Auswertung ergibt einen im bundesweiten Vergleich überdurchschnittlichen sozioökonomischen Status und weist damit auf einen hohen Berufsstatus der Eltern der teilnehmenden Kinder hin.⁹⁴ Ein Indikator für die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder wurde mittels des Kognitiven Fähigkeitstests⁹⁵ erfasst. In den Analysen wurde der Einfluss sowohl des sozioökonomischen Hintergrunds als auch der kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder kontrolliert.

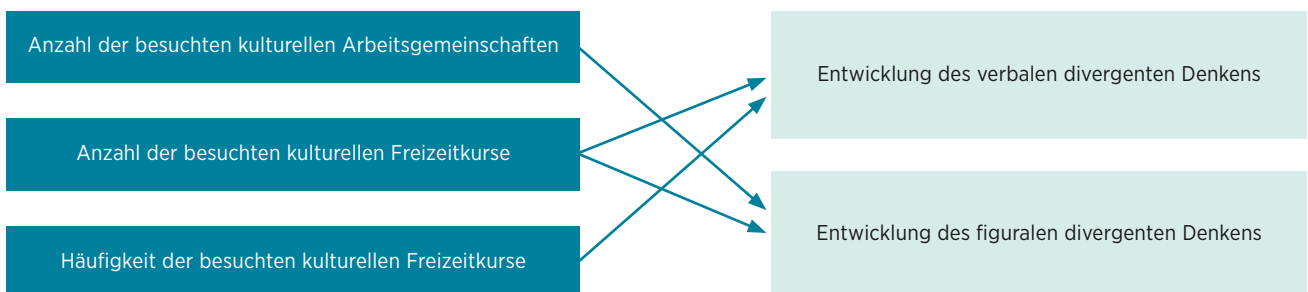
ERGEBNISSE

Den Fragestellungen wurde mit einer multiplen Regressionsanalyse nachgegangen. Es wurde geprüft, ob die kulturellen Aktivitäten unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds und der kognitiven Grundfähigkeiten die Entwicklung des divergenten Denkens vorhersagen können. Hierzu wurden für das divergente Denken im verbalen und figuralen Bereich jeweils getrennte Modelle berechnet. Da die jeweiligen Werte für das divergente Denken im verbalen und figuralen Bereich zu Beginn des fünften Schuljahres kontrolliert wurden, lassen sich die nachfolgenden Ergebnisse der Regressionsmodelle als Wirkungen der kulturellen Aktivitäten auf die *Entwicklung* des divergenten Denkens interpretieren.⁹⁶

Die beiden Regressionsmodelle zeigen zusammenfassend (→ VGL. ABBILDUNG 4), dass die Anzahl der besuchten *schulischen kulturellen Arbeitsgemeinschaften* im Verlauf des fünften Schuljahres keinen Einfluss auf die Entwicklung des verbalen, jedoch auf die Entwicklung des figuralen divergenten Denkens hat. Dies bedeutet, dass je vielfältiger die Schülerinnen und Schüler an kulturellen Arbeitsgemeinschaften in der Schule teilnehmen, desto günstiger entwickelt sich mit der figuralen Dimension des divergenten Denkens ein wichtiger Aspekt der Kreativität.⁹⁷

Abbildung 4

Vereinfachtes Modell zur Wirkung Kultureller Bildung auf Divergentes Denken¹⁰⁰



Die Anzahl der besuchten *außerschulischen kulturellen Freizeitkurse* im Verlauf des fünften Schuljahres beeinflusst sowohl die Entwicklung des verbalen, als auch die Entwicklung des figuralen divergenten Denkens. Schülerinnen und Schüler, die außerhalb der Schule vielseitig kulturell aktiv sind, entwickeln somit einen größeren Ideenreichtum als Schülerinnen und Schüler, die keine kulturellen Freizeitkurse besuchen.⁹⁸

Die Häufigkeit, mit der diese kulturellen Bildungsangebote im außerschulischen Bereich während des fünften Schuljahres besucht wurden, hat zwar keinen Einfluss auf die Entwicklung des figuralen divergenten Denkens, aber einen Einfluss auf die Entwicklung des verbalen divergenten Denkens.⁹⁹ Dies bedeutet, dass je öfter die Schülerinnen und Schüler kulturelle Freizeitkurse besuchen, desto günstiger entwickeln sich ihre verbalen divergenten Denkfähigkeiten.

FAZIT UND AUSBLICK

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Nutzung kultureller Angebote im schulischen und außerschulischen Bereich einen förderlichen Einfluss auf die Entwicklung der divergenten Denkfähigkeiten nimmt. Schülerinnen und Schüler, die im Verlauf des fünften Schuljahres auf die eine oder andere Weise tanz-, musik-, kunst- oder theaterpädagogisch aktiv waren, entwickeln sich in Teilbereichen ihrer Kreativität günstiger als Schülerinnen und Schüler, die keine kulturellen Angebote während des fünften Schuljahres besuchten.

Die entsprechenden Effekte fallen allerdings eher gering aus. Auf dieser Grundlage ist aufzubauen, indem weitere theoretisch relevante Merkmale von Kreativität und Kultureller Bildung in zukünftigen Analysen einbezogen werden.

Aufgrund der Komplexität von Kreativität sollten nicht nur Verfahren herangezogen werden, die die divergenten Denkfähigkeiten fokussieren, sondern auch weitere Merkmale von Kreativität als ein globales schöpferisches Potenzial berücksichtigen.¹⁰¹

Auch für Kulturelle Bildung als eine wichtige Einflussgröße von Kreativität sollte die Vielseitigkeit der Ausdrucksformen beachtet werden. Kinder und Jugendliche können nicht nur in Arbeitsgemeinschaften und Freizeitkursen kulturell aktiv sein. Der Zugang zur Kulturellen Bildung ist auch über andere Lernorte und Nutzungsformate (z.B. Exkursionen, Projektwochen, Unterrichtsfächer, informelle Aktivitäten, familiäre Aktivitäten) möglich, die ebenso relevant für die Betrachtung der Wirkungen Kultureller Bildung sind. In KuBiK⁵ wurde ein solches umfassendes Verständnis von Kultureller Bildung berücksichtigt. In weiteren Analysen werden daher auch andere Angebotsformate sowie informelle Kulturelle Bildung einbezogen.

Zudem sind kulturelle Interessen der Kinder ausschlaggebend dafür, *wie* Kulturelle Bildung wahrgenommen wird. Aus diesem Grund wurden in KuBiK⁵ zum einen affektiv-motivationale Aspekte des Nutzungsverhaltens (Interesse, Selbstkonzept) und zum anderen subjektive Wertungen der wahrgenommenen Angebote (Freude, Anstrengungserleben) zusätzlich erhoben. Darüber hinaus können andere personale Merkmale (Offenheit, Persistenz) und familiäre Merkmale (Einstellungen, Erziehungsstile) sowohl die Nutzung kultureller Angebote, als auch die Entwicklung der Kreati-

vität bestimmen und somit Wirkungszusammenhänge zwischen Kultureller Bildung und Kreativität indirekt beeinflussen. Auch diese angesprochenen Aspekte wurden in der KuBiK⁵-Studie erfasst und werden im Rahmen von Folgeanalysen beachtet. Somit können mittelfristig mehr Kenntnisse über die Entwicklung divergenter und kreativer Denkfähigkeiten, sowie über Merkmale wie das kreative Selbstkonzept, die Persistenz und Selbstwirksamkeit und ihr Zusammenspiel mit Kultureller Bildung erlangt werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass mit den in KuBiK⁵ eingesetzten Instrumenten lediglich das subjektiv berichtete Nutzungsverhalten erfragt wird. Die didaktische Qualität der wahrgenommenen Angebote wurde jedoch nicht erfasst. Diese Aspekte der Angebotsebene sollten in weiteren Studien als zusätzlich erklärende Größe herangezogen werden. Haben die KuBiK⁵-Instrumente den Vorteil, die Nutzung Kultureller Bildung in der Breite zu erfassen, so können andere Erhebungsformate (z.B. Videostudien) Hinweise auf Struktur, Inhalt und Qualität der Angebote liefern.

Schulische und außerschulische kulturelle Bildungsangebote haben Einfluss auf die Kreativitätsentwicklung von Kindern im fünften Schuljahr



„Du kannst nichts falsch machen!“

Im Herbst 2015 und 2016 zogen wir mit Alutransportkisten in vollbepackten Autos los und besuchten 15 verschiedene Schulen in ländlichen und städtischen Regionen. Mit großen Augen wurden wir von den Kindern in den Schulen empfangen, ganz gespannt, was sich in den „silbernen Schatzkisten“ wohl versteckt. Viele Kinder waren zunächst auf eine klassische „Testsituation“ eingestellt, als wir „Wissenschaftler“ zur Klasse hereinkamen, und waren von dem, was sie schließlich erwartete, entsprechend überrascht.

So erhielten die Schülerinnen und Schüler zu Anfang die Aufgabe, eine angefangene Zeichnung zu vollenden und dieser einen Titel zu geben. Dabei war den Kindern freigestellt, was und wie sie zeichnen. Restriktionen bestanden lediglich darin, dass die Kinder einen Bleistift zum Zeichnen und weder Lineal noch Radierer benutzen. Der Leitsatz zum Zeichnen lautete: „Du kannst so zeichnen, wie du willst! Du kannst dabei nichts falsch machen, alles ist richtig!“ Viele Kinder begegneten dieser Aussage zunächst mit Skepsis, hatten sie doch eher eine klassische Testsituation mit richtigen und falschen Antworten erwartet. Die Kinder fragten nach, ob sie dies oder jenes zeichnen dürften. Fragen wie „Darf man aus dem Rechteck rauszeichnen?“ oder „Muss ich schön zeichnen?“ waren häufig zu hören. Da im Rahmen der oben beschriebenen Bedingungen alles erlaubt war, versuchten wir entsprechend der Vorgaben des Kreativitätstests, die Kinder in ihrem eigenen Denken und in ihren eigenen Ideen zu bestärken. Dafür wiederholten wir den Hinweis: „Alles ist richtig! Du kannst also nichts falsch machen!“ Auf diese Weise traten die Kinder in ein freies und selbstständiges Arbeiten ein, bei dem zahlreiche, unterschiedliche und individuelle Produkte entstanden, die die Gewährleistung der freien Gestaltungsmöglichkeit des Kreativitätstests unterstreichen. Durch das besondere Aufgabenformat war die Testsituation schnell vergessen und die Kinder hatten Spaß am Zeichnen und Ideensammeln. Diese besondere Situation zog sich durch alle Kreativitätstests durch und war auch während der Schreibaufgaben zu beobachten.

Tanz und Bewegungstheater.

Ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur
Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule
(TuB)

**MARTIN STERN, SVENJA KONOWALCZYK, ESTHER PÜRGSTALLER, YVONNE HARDT, NILS NEUBER,
CLAUDIA STEINBERG**

EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNGEN

Kulturelle Bildungsangebote im Bereich von Tanz und Bewegung haben Hochkonjunktur: Projekte und Initiativen wie der Bundesverband Tanz in Schulen, Take-off: Junger Tanz, TAPST u. v. m. zeigen, dass künstlerisch-pädagogische Bewegungsaktivitäten in schulischen und außerschulischen Feldern beliebt sind. Damit einher geht die Vorstellung, dass Tanz und Theater in vielerlei Hinsicht förderlich für die Entwicklung des Menschen sind. Trotz der großen Popularität solcher Angebote fehlt bisher jedoch eine systematische Erforschung von grundlegenden Fragestellungen, wie z. B.: Welche Wirkungen können durch Tanz- und Bewegungstheater-Angebote erzielt werden? Welche Kinder und Jugendliche werden von diesen Tanzangeboten erreicht? Und wie sollten diese Angebote gestaltet werden, um unterschiedliche Zielgruppen (z. B. bildungsbenachteiligte Gruppen) zu erreichen?

Diese und weitere Fragen bilden den Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens „Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule“. Wir möchten damit Studien präzisieren, die bereits darauf hindeuten, dass sich Tanzangebote positiv hinsichtlich Kultureller Bildung auswirken können.¹⁰² Obwohl durchaus ein vermehrtes Interesse an empirischer Wirkungsforschung im Bereich Tanz und Bewegungstheater zu verzeichnen ist¹⁰³, besteht national wie international ein empirisches Forschungsdesiderat hinsichtlich der Wirkungen von Kultureller Bildung.¹⁰⁴

Vor diesem Hintergrund zielt das Projekt auf die empirische Überprüfung von Wirkungen Kultureller Bildung am Beispiel von Tanz und Bewegungstheater. Dafür wurde in einem ersten Schritt ein Interventionskonzept zur Kulturellen Bildung im Bereich Tanz und Bewegungstheater entworfen und realisiert. In einem zweiten Schritt wurden dann Effekte Kultureller Bildung in den Bereichen Kreativität, Selbstkonzept und emotionale Kompetenz bei Kindern in Ganztagsgrundschulen erfasst. Ein besonderer Schwerpunkt lag dabei auf der Förderung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Milieus, um die Annahme zu überprüfen, dass diese besonders von dem Angebot profitieren.¹⁰⁵

Tabelle 1

Begriffsbestimmungen Tanz und Bewegungstheater.

Tanz	Bewegungstheater
Das hier verwendete Konzept begreift <i>Tanz</i> als künstlerischen Umgang mit Bewegung, für den der Körper und seine Sinne die Grundlage bilden. Dementsprechend regt Tanz als „sinnlich-leiblicher Gegenstand“ ¹⁰⁶ von Bildung über die entdeckend-gestalterische Auseinandersetzung mit dem Körper zum Erlernen und Erforschen unterschiedlichster Bewegungsformen und -qualitäten sowie individueller, körperlicher Ausdrucks- und Wahrnehmungsmöglichkeiten an. ¹⁰⁷	Das hier verwendete Konzept des <i>Bewegungstheaters</i> wurde an der Deutschen Sporthochschule Köln entwickelt ¹⁰⁸ . Als Theater aus und mit der Bewegung des eigenen Körpers liegt es im Schnittpunkt von Bewegungserziehung und Theaterpädagogik. Der Ansatz versteht sich als integrative Fächerkombination, „in der Darstellung, Musik und Tanz (...) miteinander in enger Weise verbunden sind und sich gegenseitig durchdringen“. ¹⁰⁹

Der Körper als Erfahrungsspeicher und sinnliche Basis im Tanz und Bewegungstheater

Den Ausgangspunkt künstlerisch-pädagogischer Bewegungsangebote bildet die körperliche Bewegung. Der Körper bildet die sinnliche Basis im Tanz und Bewegungstheater und ist zugleich Speicher von Erfahrungen.¹¹⁰ Vor diesem Hintergrund zielen Bildungsprozesse weniger auf die Vermittlung standardisierter Bewegungsformen und -techniken als vielmehr auf die Ermöglichung eines eigenständigen Umgangs sowie Experimentierens mit Bewegungen. Damit einher gehen idealerweise auch neue Erfahrungen, d.h. dass Kinder ihre gewohnten Wahrnehmungen und ihren Umgang mit Bewegung, der oft sehr instrumentell und darstellend ist, hinterfragen können – wenn sie beispielsweise eine Bewegung in einem anderen Kontext, in einer anderen Qualität ausüben, oder wenn Körperteile ungewohnt interagieren. Diese Verschiebungen und Brechungen in der eigenen Wahrnehmung bieten das Potential, gewohnte Bewegungsweisen, geschlechtsspezifische Muster und Zuschreibungen u.v.m. offen zu legen.¹¹¹ Sollen Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden, bedarf es der Herstellung von Erfahrungs- und Möglichkeitsräumen, welche die Kinder entdecken, erkennen, nutzen und „überschreiten“ können.¹¹²

Um derartige Erfahrungsräume zu schaffen, wurde im vorliegenden Projekt ein methodisch-didaktisches Konzept für die Angebote entwickelt, dessen Grundlage ein künstlerisch-pädagogischer Ansatz bildet.¹¹³ Hierbei standen unterschiedliche Verfahren der Improvisation und der experimentelle Umgang mit Musik und Bewegung im Mittelpunkt. Das technische Können als Vermittlungsziel im konventionellen Verständnis trat damit in den Hintergrund. 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.¹¹⁴

Dabei wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung der *kreativen Fähigkeiten* gefördert wird, indem „über den Prozess der individuellen Auseinandersetzung subjektiv und/oder objektiv bedeutsame, originelle Produkte hervorgebracht werden“.¹¹⁵ Auf dieser Grundlage wurden die Kinder im Rahmen des Projektes zur Auseinandersetzung mit individuellen, neuartigen Bewegungs-, Spiel- und Ausdrucksmöglichkeiten angeregt. Ein hierfür notwendig hoher prozessorientierter Anteil des künstlerisch-pädagogischen Ansatzes wurde durch produktorientierte Anteile wie das Gestalten und Präsentieren von eigenen Bewegungsideen ergänzt, um im produktiven Wechselspiel zwischen Struktur und Freiheit Kreativität zu fördern.

Zur Legitimation tanz- und theaterpädagogischer Angebote im Kindes- und Jugendalter wird zunehmend auf ihr identitäts- und persönlichkeitsbildendes Potential verwiesen.¹¹⁶ Empirisch lässt sich Identitätsbildung nur schwer operationalisieren, wodurch sich die Forschung auf Aspekte von Identität, wie Selbstwertgefühl oder Selbstkonzept, beschränkt.¹¹⁷ Selbstkonzepte werden als auf die eigene Person bezogene Selbst-Beurteilungen verstanden und gelten als wesentliche Einflussfaktoren auf die Motivation.¹¹⁸ Da es bisher an entsprechenden empirischen Studien fehlt, war im Rahmen der vorliegenden Studie die Untersuchung der *Selbstkonzeptentwicklung* durch die Teilnahme an kulturellen Bildungsangeboten mit dem Schwerpunkt auf Tanz und Bewegungstheater von Interesse. Eine weitere Zielsetzung des künstlerisch-pädagogischen Ansatzes ist das Arbeiten in und mit verschiedenen Sozialformen und Interaktionsmöglichkeiten. Im Zuge dessen wird angenommen, dass die Kinder ihre *emotionale Kompetenz* erweitern,

indem sie z. B. lernen ihre Gefühle mimisch und sprachlich auszudrücken, die Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen sowie ihre eigenen Gefühle zu regulieren.¹¹⁹

Die Studie ging entsprechend davon aus, dass der von uns entwickelte bewegungsbezogene und gleichzeitig subjektorientierte Unterricht identitätsstiftende Prozesse initiiert, welche sich positiv auf die Dimensionen der Kreativität, des Selbstkonzepts und der emotionalen Kompetenz auswirken.¹²⁰ An der Schnittstelle von tanzwissenschaftlicher und -pädagogischer, körper- und bildungssoziologischer sowie sportdidaktischer Forschung ließen sich diese Annahmen komplexer und facettenreicher ausformulieren. Um das Projekt empirisch handhabbar zu halten, konzentrierte sich die empirische Erfassung auf die oben beschriebenen Bereiche Kreativität, Selbstkonzeptentwicklung und emotionale Kompetenz. Langfristig gilt es, auf der Basis der Ergebnisse weitere Forschungen und interdisziplinäre Diskussionen anzuregen.

METHODIK

In der Längsschnittuntersuchung wurden kognitive und motorische Facetten der Kreativität sowie Facetten des Selbstkonzepts und der emotionalen Kompetenz bei 227 Kindern im Grundschulalter erfasst. Insgesamt fanden drei Erhebungen statt: vor, unmittelbar nach sowie drei Monate nach Abschluss eines künstlerisch-pädagogischen Unterrichtsprojekts zum Tanz und Bewegungstheater (→ VGL. ABBILDUNG 1). Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung waren die Kinder (64,8 % Mädchen und 35,2 % Jungen) durchschnittlich 8,64 Jahre alt.

Abbildung 1
Verlauf der Studie



Das Projekt wurde während des zweiten Schulhalbjahres 2015/2016 an zehn Mainzer (Ganztags-) Grundschulen als Nachmittags-AG¹²¹ durchgeführt. Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf Wert gelegt, Schulen aus städtischen und ländlichen Gebieten als Kooperationspartner zu gewinnen sowie Kinder „bildungsferner und -naher“ Gruppen mit dem Angebot zu erreichen.




Kinder, die im Rahmen der Interventionsgruppe¹²² am Angebot teilnahmen, wurden über diesen Zeitraum einmal pro Woche (90 min) von geschulten Tanz- und Bewegungspädagogen unterrichtet. Hierfür wurde in Zusammenarbeit mit

sechs Tanz- und Bewegungspädagogen ein methodisch-didaktischer Leitfaden als Grundlage für die Projektdurchführung entwickelt. Zeitgleich wurde an vier der zehn Schulen jeweils eine Kontrollgruppe einbezogen, die während des gleichen Zeitraums nicht am Angebot teilnahm.

Zur Erfassung der Kreativität der Kinder wurde der *motorische Kreativitätstest* (MKT 9-11) nach Neuber¹²³ angewandt. Der Test umfasst Aufgaben zu den Facetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität, deren Lösungen über Bewegungshandlungen erfolgen. Über die deutschsprachige Version der *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (PSCA; nach Aspendorf und van Aken¹²⁴) wurde das Selbstkonzept der Kinder erfasst.¹²⁵ Im Rahmen dieser schriftlichen Befragung wurden die Dimensionen der kognitiven Kompetenz, der Sportkompetenz und der sozialen Akzeptanz erfragt. Für den Bereich der emotionalen Kompetenz wurde eine gekürzte und modifizierte Version des *KUSCHE-Affective-Interview Revised*¹²⁶ (KAI-R) angewandt. Diese bewertet das Erkennen von mimischen Gefühlsausdrücken, den Emotionswortschatz (das Nennen von Gefühlen und das Sprechen über Gefühle) sowie das situative Emotionswissen der Kinder. Beispielhafte Auszüge aus den verwendeten Erhebungsinstrumenten sind folgend dargestellt.



EXEMPLARISCHE DARSTELLUNG DER ERFASSUNG VON KREATIVITÄT (ORIGINALITÄT), EMOTIONALER KOMPETENZ (ERKENNEN VON GEFÜHLEN) UND SELBSTKONZEPT (SPORTKOMPETENZ).

Kreativität	Selbstkonzept	Emotionale Kompetenz
<p>„Jetzt sollst du mir eine total verrückte Geschichte mit einer Banane vorspielen. [...]. Sage mir, wann die Geschichte zu Ende ist!“</p>	<p>„Dieses Mädchen kann nicht sehr gut / gut hüpfen“</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>Kannst du gar nicht, einigermaßen, ziemlich oder sehr gut hüpfen?“</p>	<p>„Schau [...] dir [das Bild] genau an und sage mir dann wie du denkst, dass sich das Kind darauf fühlt.“</p> 

Bei den Analysen¹²⁷ wurden zusätzlich das Geschlecht, das Alter, der Migrationshintergrund sowie der sozioökonomische Hintergrund der Kinder einbezogen, um den Einfluss von Drittvariablen als Ursache von Gruppenunterschieden zu kontrollieren.

ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen empirisch belegbare Befunde für eine Wirkung von Tanz- und Bewegungstheater-Angeboten. Zugleich wird deutlich, dass sich Entwicklungen in den Bereichen Kreativität, Selbstkonzept und emotionale Kompetenz nicht generalisieren lassen: Insbesondere haben Subgruppen von Kindern von dem Angebot profitiert. Zudem stellte sich eine detaillierte Betrachtung einzelner Dimensionen von Kreativität, Selbstkonzept und emotionaler Kompetenz als gewinnbringend heraus.

Bei Betrachtung der Kreativität als Gesamtkonstrukt haben sich besonders Jungen der Interventionsgruppe im Vergleich zu Jungen der Kontrollgruppe durch das Angebot sowohl von der ersten zur zweiten als auch von der zweiten zur dritten Erhebung deutlich verbessert. Werden die Facetten der Kreativität differenziert betrachtet, zeigen die Ergebnisse bei den Kindern, die das Angebot wahrgenommen haben, positive Effekte auf die Originalität und die Produktivität. Bezogen auf die Facette der Originalität kann eine Verbesserung von der ersten zur dritten Erhebung festgestellt werden. Wird Produktivität als ein zentrales Element zur Erfassung von Kreativität angesetzt, haben sich die Kinder über die gesamte Zeitspanne hinweg verbessert. Auf dieser Ebene konnte also eine Nachhaltigkeit des Tanz- und Bewegungstheater-Angebots nachgewiesen werden.

Neben den kreativen Fähigkeiten wurde als zweite Dimension das Selbstkonzept der Kinder untersucht. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Kinder der Interventionsgruppe in den von uns erhobenen Facetten des Selbstkonzeptes im Vergleich zur Kontrollgruppe kaum Verbesserung zeigten. Gleichwohl ließ sich eine erhöhte soziale Akzeptanz bei Jungen mit Migrationshintergrund aus Nicht-Brennpunktschulen nach der Teilnahme an dem Angebot feststellen.

Im Bereich der emotionalen Kompetenz profitierten bestimmte Kinder der Interventionsgruppe im Vergleich zu Gleichaltrigen der Kontrollgruppe von dem Angebot. So verbesserten sich besonders Mädchen der Interventionsgruppe in der Facette des Erkennens von Gefühlen von der ersten zur dritten Erhebung. Ein weiterer Unterschied in der Veränderung zwischen der ersten und zweiten Erhebung wird bezüglich des Sprechens über Gefühle ersichtlich: Kinder von Brennpunktschulen der Interventionsgruppe verbesserten sich deutlich mehr als jene der Kontrollgruppe.

AUSBLICK

Die Forschungsergebnisse lassen insgesamt einen positiven Einfluss des Tanz- und Bewegungstheater-Angebots auf Teilbereiche der Kreativität, des Selbstkonzepts und der emotionalen Kompetenz von Kindern erkennen. Durch die dritte Erhebung

(Follow-Up) kann darüber hinaus in einigen Bereichen eine Nachhaltigkeit von Effekten nachgewiesen werden.

Ein Haupteffekt liegt in der Produktivität und der Originalität als Teilfacetten der Kreativität. Darüber hinaus liefern die Ergebnisse erste Hinweise darauf, dass spezielle Subgruppen von Kindern besonders von einem künstlerisch-pädagogischen Angebot profitieren. Effekte zeigen sich demnach besonders bei:

- Jungen in der Entwicklung ihrer Kreativität,
- Kindern, die eine Brennpunktschule besuchen, in der Stärkung ihrer emotionalen Kompetenz (Sprechen über Gefühle),
- Mädchen, die eine Brennpunktschule besuchen, in der Stärkung ihrer emotionalen Kompetenz (Erkennen von Gefühlen).

Die Ergebnisse zeigen, dass keine allgemeinen Aussagen über die Wirkungen eines künstlerisch-pädagogischen Angebots gemacht werden können, sondern bestimmte Einflussgrößen (Geschlecht, Migration, Brennpunkt etc.) differenziert betrachtet und in empirische Untersuchungen einbezogen werden müssen.

Geplant sind daher weiterführende Auswertungsverfahren, um einerseits mögliche Gruppen genauer zu erfassen, die besonders von dem Angebot profitiert haben, und andererseits die Relevanz der Einflussfaktoren näher zu bestimmen. Ergebnisse vorheriger Forschungsarbeiten¹²⁸ lassen vermuten, dass ein positiver Einfluss des Projekts vor allem bei Kindern mit niedrigem Ausgangswert auf den Skalen erwartet werden kann. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass bei den Skalen zum Selbstkonzept die Kinder den Fragen schon bei der ersten Erhebung sehr stark zugestimmt haben, sodass bei den späteren Erhebungen kaum noch eine Verbesserung festgestellt werden konnte („Deckeneffekt“). Dieser Aspekt soll in weiterführenden Auswertungsschritten berücksichtigt werden. Es wird angenommen, dass nicht nur spezielle Subgruppen mit unterschiedlichem soziodemografischen Hintergrund von dem Angebot profitiert haben, sondern insbesondere auch Kinder, die zu Beginn einen niedrigen Ausgangswert auf den Skalen zeigen. Zusätzlich sollen die Vorerfahrungen im Tanz und Bewegungstheater einbezogen werden.

Insgesamt leisten die Forschungsergebnisse einen Beitrag zur kritischen Reflexion und Entwicklung von Konzepten zur Förderung Kultureller Bildung in den Bereichen Tanz und Bewegungstheater. Vor dem Hintergrund der wachsenden Heterogenität der Gegenwartsgesellschaft und der Vielfalt der Lebenswege sind die Ergebnisse ein deutlicher Hinweis darauf, dass künstlerisch-pädagogische Angebote durch das konkrete Bewegungserlebnis und die erworbenen körperlich-musikalischen Fähigkeiten bildungsrelevant sind und damit für die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden förderlich sein können. Die Studie zeigt zudem, dass dies in besonderer Weise für bildungsbenachteiligte Kinder gilt. Neben der außerschulischen Sozialarbeit bieten die Ergebnisse für das Bildungssystem (Ganztagsschulen) sowohl auf der konzeptionellen Ebene (Beratung, Revision von Schulcurricula) als auch auf der praktischen Umsetzungsebene der Förderung von Kultureller Bildung durch Tanz und Bewegungstheater gute Transfermöglichkeiten.



Über die Grenzen des Messbaren hinaus: Zur Vielschichtigkeit künstlerisch- pädagogischer Projektarbeit im Tanz und Bewegungstheater – Ein Blick in das „Wie?“

„Es ist Nachmittag. Die Tanz-AG der Theodor-Heuss-Schule Mainz-Hechtsheim ist in vollem Gang. Die Kinder bewegen sich zu ruhiger Musik in Paaren aufeinander zu, sinken gemeinsam zu Boden, verknoten sich und lösen ihre Verbindung wieder auf. Ein Junge lässt die Hände im Zeitlupentempo, kraftvoll in der Luft kreisen. Sein Partner hat ihn fest im Visier. Verunsichert und ein bisschen herausfordernd lächelt er; beobachtet aus dem Blickwinkel jede kleinste Bewegung des Partners. Dieser macht nun einen ersten Schritt und nähert sich. Der andere hält seinem Blick stand. Unangenehm berührt wendet ersterer seinen Körper ab und lässt sich langsam auf den Boden sinken. Sein Partner versucht sich nun auf der rechten Seite mit den Beinen einzuhaken, entscheidet sich dann aber für die linke. Der Junge lacht, weil der andere sein Bein so verrückt um seinen Körper gewickelt hat. Plötzlich befreit er sich aus der Verknotung und nimmt eine verdrehte Körperposition im Stehen ein. Der andere Junge imitiert ihn, bevor er plötzlich seinen Arm ergreift und beide wieder langsam zu Boden gleiten. Zunächst sind die Bewegungen der beiden noch wild und abgehackt. Jedoch je länger sie dieses Spiel zur langsamem Musik betreiben, desto bedächtiger, fließender und geschmeidiger werden sie. Jedes Mal, wenn das Paar zusammen zu Boden sinkt, entsteht ein neues, unerwartetes Körpergebilde.“

Diese Momentaufnahme kann die Vielschichtigkeit von Tanzvermittlung im Rahmen unserer Projektarbeit verdeutlichen. Hier geht es beispielsweise um das eigenständige Finden und Verfolgen von individuellen Bewegungs-ideen. Die Fähigkeit zu interagieren, Gesten wahrzunehmen, Berührungen zuzulassen oder als störend zu empfinden ist grundlegend für diesen tänzerischen Vermittlungsprozess, denn er bietet das Potential für Störungen und Veränderung der eigenen Wahrnehmungsräume und damit auch eine Erweiterung von Handlungsräumen. Hierfür bedarf es Zeit für die Entwicklung.

Die Rahmung unseres Projekts stellte dementsprechend nicht das künstlerische Endprodukt – die Aufführung einer Tanzchoreographie – in den Mittelpunkt, sondern den Prozess der Erfahrung und Hervorbringung von Bewegungsformen und -ideen. Schülerinnen und Schüler zu inspirieren, sich eigenständig neue Bewegungsräume zu erschließen, ist daher ein spannender und komplexer Prozess. Solche Beobachtungen – die in Bezug auf Bildungsanlässe uns besonders relevant erscheinen – lassen sich nicht ganz so einfach in standardisierten Parametern der Wirkungsforschung erfassen, aber sie fordern dazu auf, genau an der Entwicklung der Forschungsmethode weiter zu arbeiten.

EINORDNUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE



Einige Anmerkungen zur Einordnung der Projekte in den Forschungsdiskurs

(Prof. Dr. Christian Rittelmeyer)

Wissenschaft für die Praxis?

Eine Zwischenbilanz zum Forschungsfonds Kulturelle Bildung

(Prof. Dr. Eckart Liebau)

Einige Anmerkungen zur Einordnung der Projekte in den Forschungsdiskurs

PROF. DR. CHRISTIAN RITTELMAYER

Es scheint mir sinnvoll zu sein, die hier vorgestellten Forschungsarbeiten in einen umfassenderen bildungspolitischen Zusammenhang einzuordnen: Seit ungefähr 15 Jahren wird international eine Debatte darüber geführt, wie gewichtig die *künstlerischen* Schulfächer (und entsprechende vor- und außerschulische Angebote) für die Bildung Heranwachsender und auch für die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften sind. Dabei wurden diese Fächer häufig als nicht so wichtige „weiche“ gegen die „harten“ und angeblich für moderne Gesellschaften wichtigeren MINT-Fächer gestellt und insofern marginalisiert. Die von der UNESCO organisierten internationalen Kongresse zur „Arts Education“ und zu ihrer Bedeutung für die Entwicklung „kreativer Kompetenzen für das 21. Jahrhundert“ 2006 in Lissabon und 2010 in Seoul sind als Zeichen einer internationalen kritischen Bewegung *gegen* die einseitige Bevorzugung der MINT- PISA- oder STEM-Kompetenzen zu werten.¹²⁹ Um hier zu klaren Argumenten zu kommen, ist allerdings auch die Frage bedeutsam, welche Wirkungen künstlerische Tätigkeiten nicht nur diversen Proklamationen zufolge, sondern tatsächlich haben. Diese Frage ist allein durch methodologisch anspruchsvolle und dem Gegenstand „ästhetische Bildung“ gerecht werdende empirische Untersuchungen zu beantworten.

Eine inzwischen international umfangreiche Forschung (oft als Transferforschung bezeichnet) ist mit solchen sogenannten außerfachlichen Wirkungen künstlerischer Erfahrungen und Tätigkeiten befasst, also z. B. mit den Auswirkungen des Ensemblespiels im Schulorchester auf das räumliche Vorstellungsvermögen und damit auch auf Kompetenzen im Bereich der Geometrie.¹³⁰ Vielfach wurden solche Transferwirkungen inzwischen nachgewiesen. Ein wichtiges Resultat dieser Forschungen be-

steht in der Einsicht, dass künstlerische Tätigkeiten einem Teil der Heranwachsenden offenbar besondere Anregungsmilieus bieten, derartige außerfachliche Fähigkeiten zu erwerben oder entsprechende Basisinteressen zu entwickeln. Die erst in den letzten etwa 10 Jahren auch in Deutschland zunehmende Wirkungsforschung im Bereich der kulturellen Bildung ist wesentlich motiviert worden durch Initiativen des „Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung“, durch das Forum kubi-online, durch die großen internationalen Forschungskongresse des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Berlin (2013), Bonn (2013) und Düsseldorf (2014)¹³¹, es ist auch der Forschungsförderung durch das BMBF (Forschungsrichtlinie Kulturelle Bildung 2015) und durch den Stiftungsverbund Rat für Kulturelle Bildung e.V. sowie der Stiftung Mercator mit ihren in diesem Buch vorgestellten Projekten zu verdanken, dass insbesondere die Wirkungsforschung in Deutschland vorangetrieben und international „konkurrenzfähig“ wurde. Die hier vorgestellten *Studien zu den Wirkungen kultureller Bildung* stellen zwar nur zum Teil einen expliziten Bezug zu dieser Diskussion her, ihre Problemstellungen sind beispielsweise fachdidaktisch orientiert (etwa in Gestalt der Frage, durch welche Unterrichtsmethoden sich ein für die Persönlichkeitsbildung von Schülerinnen und Schülern folgenreicher Umgang mit der Belletristik oder mit bildnerischen Aktivitäten erreichen lässt). Aber sie stehen natürlich objektiv auch in diesem größeren und für die Akzeptanz oder Marginalisierung der Kulturellen Bildung wichtigen Diskurs-Zusammenhang.

Ohne dass hier schon eine methodologische Detailanalyse etwa der statistischen Verfahren, der Güte verwendeter Messinstrumente, der möglichen Interpretationsvarianten empirischer Daten, der argumentativen Stringenz der Gedankenführungen oder der praktischen Relevanz der Forschungsergebnisse erfolgen kann, ist doch eine erste Verortung der vorgestellten Projekte möglich: Sie scheinen mir thematisch und methodisch in dem zuvor genannten Zusammenhang einige bedeutsame Akzente zu setzen:

1. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Wirkungsforschung in Deutschland, da in ihnen jeweils besondere Aspekte der kulturellen Bildung untersucht werden, die bisher – nach meiner Kenntnis – in der internationalen Forschungsliteratur eher selten thematisiert wurden. Das betrifft beispielsweise die in Wirkungsstudien kaum untersuchte *außerschulische kulturelle Bildung*: Das hier vorgestellte Projekt zu den Jugendkunstschulen (JuArt) macht sie ausdrücklich zum Gegenstand einer empirischen Studie. Auch der *Tanz* wurde bisher hinsichtlich seiner Bildungswirkungen kaum empirisch untersucht, das Projekt „Tanz und Bewegungstheater“ (TuB) füllt insofern eine Lücke in der Forschungslandschaft. Neben dem Tanz ist es ebenso die *„schöne Literatur“*, die lange ein Stiefkind der Transferforschung war und erst seit wenigen Jahren hinsichtlich möglicher außerfachlicher persönlichkeitsbildender Wirkungen empirisch studiert wird: Im hier vorgestellten Projekt mit der spezifischen Frage nach der literarisch stimulierten Emotionalität (LisE). Auch die Berücksichtigung von *Arbeitsgemeinschaften und außerschulischen Freizeitaktivitäten in Verbindung mit den künstlerischen Schulfächern* ist in der Transferforschung eher selten zu beobachten, ermöglicht aber einen komplexen Einblick in die Wechselwirkungen curricularer und extracurricularer kultureller Aktivitäten (Projekt Kulturelle Bildung im fünften Schuljahr, KuBiK⁵). Bemerkenswert scheint mir ferner im Projekt zur *Auswirkung musikalischer Früherziehung auf sprachliche Fähigkeiten* (Musi-

Co) nicht nur der nachgewiesene Effekt *musikalischer* Übungen zu sein, sondern auch der empirische Hinweis auf Effekte des *sprachlichen* Förderprogramms auf bestimmte Fähigkeiten der Wahrnehmung von Musik: Die Frage nach Transfereffekten der künstlerischen Aktivitäten auf außerkünstlerische Kompetenzen ist vertraut, nicht so sehr indessen die Frage nach Effekten außerkünstlerischer Erfahrungen auf künstlerische Fähigkeiten. Sie könnte sehr wichtig sein für die Aufklärung der Entstehung von Bildungsaspirationen, die eine Studie des Rates für Kulturelle Bildung zu den Kulturinteressen Jugendlicher nahelegt: Als komplexe Wechselbeziehung künstlerischer und außerkünstlerischer Interessen.¹³²

2. Sehr wichtig scheint mir auch zu sein, dass in einigen Projektbeschreibungen Gewicht auf den „subjektiven Faktor“ gelegt wird: auf die je individuelle Perspektive, die künstlerisch tätige Menschen auf ihre Aktivitäten und Erfahrungen einnehmen. Denn allzu oft ist bisher insbesondere in der empirisch-statistischen Wirkungsforschung nur von Effekten in „drama groups“ und dergleichen die Rede, wobei man über das Erleben dieser Gruppenaktivitäten auf Seiten der Akteure nichts erfährt. Ohne diese Kenntnisse dürfte es aber schwierig sein, nachgewiesene Effekte pädagogisch zu verstehen – oder ausbleibende bzw. niedrige Effekte erklären zu können. Das Projekt zur Kreativitätsentwicklung im fünften Schuljahr (KuBiK⁵) bezieht – zum Teil prospektiv – diesen Aspekt ausdrücklich in das methodische Design ein, auch im Projekt zur Bildhauerei (TAP) wurde diesem Sachverhalt Aufmerksamkeit zuteil. Ferner wurden – dies sei hier ebenso nur exemplarisch genannt – im Projekt zu den Bildungsprozessen in Jugendkunstschulen (JuArt) diese subjektiven Sichtweisen im Zusammenhang der sie mitprägenden sozialen Peer-Beziehungen betrachtet.

3. Als sehr hilfreich dürfte sich nach meinem Eindruck erwiesen haben, dass die Projekte in einem interdisziplinären und thematisch wie methodologisch heterogenen Verbund von Forscherinnen und Forschern realisiert wurden: So konnten beispielsweise die in verschiedenen Projekten als „abhängige“ Wirkungsvariablen herausgestellten Eigenschaften Empathie, Kreativität oder Selbstkonzept in ihrem Facettenreichtum und in ihrer unterschiedlichen Kontextualisierung im Rahmen diverser Tagungen fachübergreifend diskutiert werden. Auch die Präsentation sehr verschiedenartiger Methoden (etwa empirisch-statistischer oder qualitativer Art) dürften die je eigenen methodologischen Verortungen bereichern. Diese Gelegenheit zur interdisziplinären Kommunikation wurde unter anderem im Rahmen einer Auftaktveranstaltung 2015 in Essen geboten, ferner im Zusammenhang eines Forschungskolloquiums im Literarischen Colloquium in Berlin (2016) sowie durch das gemeinsame Auftreten im Kontext einer Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (2016). Darüber hinaus hat das Zusammenwirken etwa von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der *empirisch orientierten Psychologie und der Literaturwissenschaft* im Projekt „Literarisch stimulierte Emotionalität“ (LisE), wie berichtet wurde, zu interessanten, nicht immer einfach zu meisternden, aber doch blickerweiternden interdisziplinären Erfahrungen geführt, da hier einander eher fremde Wissenschaftskulturen zusammentrafen. Noch neuartig für die *kunstpädagogische Forschung* ist sicher auch die apparative Untersuchung von Blickbewegungs-Verläufen beim Betrachten von Bildwerken (Projekt zur Bildhauerei: TAP).

4. Diese *Studien zur Bildhauerei* (TAP) sind allerdings nicht unmittelbar der Wirkungsforschung zuzuordnen. Indirekt könnte jedoch auch dieses Projekt insofern für die Wirkungsforschung interessant werden, als die je besondere Genese des künstlerischen Könnens für die Tätigen selber ein jeweils individuelles Bildungsprojekt ist. Es ist aber in der gesamten Forschungsförderung des Fonds vielleicht auch noch einmal über die in unseren Kerncurricula vorherrschende Unterteilung „innerfachlicher“ und „außer- oder überfachlicher“ Lernziele und Kompetenzbereiche nachzudenken. Denn die bisherige Wirkungsforschung ist ja fast ausschließlich auf die sogenannten außerfachlichen Wirkungen des Kunstunterrichts ausgerichtet. Es wäre nun zu überlegen, ob man sich auch einmal diesem erst noch zu entwickelnden Forschungsfeld der innerfachlichen, also m. E. genuin ästhetischen Wirkungen des künstlerischen Tuns verstärkt zuwenden sollte. In diese Richtung weist, wie mir scheint, mit ersten vorsichtigen Tastbewegungen das TAP-Projekt. Aber auch Teilstudien des Literatur-Projektes LisE sind nach meinem Eindruck der Aufklärung innerfachlicher Bildungsprozesse gewidmet.

5. Blickt man auf die – soweit ich sehe – bisher nicht wissenschaftlich evaluierten, aber viel diskutierten Musik- und Tanztheater-Projekte *El Sistema* und *Rhythm Is It!*, die der besonderen Förderung von Kindern aus „bildungsfernen Schichten“ galten, so könnte derartigen pädagogisch-künstlerischen Produktionen durch das hier vorgestellte Forschungsprojekt zum Tanz (TuB) empirische Plausibilität verliehen werden. Denn das TuB-Projekt scheint Indizien dafür zu bieten, dass Kinder aus „bildungsbenachteiligten Gruppen“ mit Blick auf ihre emotionale Entwicklung von dem Tanzprojekt besonders profitierten. Ähnliche Indizien für eine spezifische Förderung von Jugendlichen aus Familien mit niedrigerem Sozialstatus durch das *Musizieren* hat Jürgen Schupp, Mitglied im Rat für Kulturelle Bildung, zusammen mit Adrian Hille mit Blick auf Daten aus dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) berichtet.¹³³ Eine solche Einbettung der hier vorgestellten Forschungsarbeiten in den Zusammenhang thematisch verwandter Studien dürfte für die einleitend genannte Diskussion wichtig sein – sie wird in einigen Texten auch ausdrücklich als weitere Aufgabe erwähnt.

Wissenschaft für die Praxis?

Eine Zwischenbilanz zum Forschungsfonds Kulturelle Bildung

PROF. DR. ECKART LIEBAU

In Deutschland ist zwar die Diskurssituation zur Kulturellen und ästhetischen Bildung hoch entwickelt, aber die Forschungslandschaft bisher insgesamt unterentwickelt. In einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt ist 2012/ 13 die Situation der Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland im Einzelnen untersucht worden¹³⁴. Ein zentrales Ergebnis war, dass bisher eine hinreichend differenzierte, methodologisch gut fundierte und dementsprechend aussagekräftige, öffentlich kommunizierte und zugängliche wissenschaftliche Basis fehlt, die eine evidenzbasierte Politik in den Feldern der Kulturellen Bildung auf plausible Weise fundieren kann. Es fehlt an theoretischer, historischer und empirischer Grundlagenforschung ebenso wie an pragmatisch orientierter Begleitforschung und Entwicklungsforschung. Und es fehlt ein regelmäßiger nationaler Bildungsbericht zur Kulturellen Bildung, der über die wesentlichen Entwicklungen des Feldes und der Forschung berichten müsste.

Immerhin gewinnt Kulturelle Bildung nicht nur in der Praxis, sondern zunehmend auch in den einschlägigen Wissenschaften wachsende Aufmerksamkeit. Dabei erfahren auf die Kunstsparten und ihre Vermittlung bezogene Ansätze die größte Aufmerksamkeit, allerdings mit sehr deutlichen spartenbezogenen Unterschieden.

Musikvermittlung dominiert deutlich vor den anderen Künsten, gefolgt von Forschungsbeiträgen zur Vermittlung von Tanz, Bildender Kunst, Literatur, Neuen Medien und Theater. Vergleichsweise selten sind Beiträge zur Vermittlung von Film und Fotografie. Forschungen zur Vermittlung von Architektur, Design, Digital Games, Spiel und Zirkus gibt es nur als Ausnahme; auch disziplinenverbindende, Querbezüge thematisierende Forschungen sind selten. An dieser Stelle muss die immanente Heterogenität der Künste in der Kulturellen Bildung hervorgehoben werden, die dringend nach weiterführenden Forschungen verlangt. Denn die substanzielle und die qualitative Bandbreite der Kulturellen Bildung sind auch in den einzelnen Künsten riesig. Sie reichen z. B. von elementarer musikalischer Alphabetisierung (Singen lernen, Rhythmus erfahren) bis zu musikalischer Höchstleistungsförderung (Jugend musiziert): Musik ist keineswegs = Musik. Und musikalische Bildung ist

keineswegs = musikalische Bildung, weder inhaltlich noch im Blick auf die pädagogische Vermittlungsqualität. Schlechter Musikunterricht z. B. hat schon zahllosen Kindern die Musik verleidet. Auch kulturelle Inkompetenz und Desinteresse, seien sie nun auf einzelne Künste bezogen oder auf die künstlerischen Ausdrucksformen insgesamt, werden durch Kulturelle Bildung vermittelt – darüber erfährt man aber aus der Forschung bisher nahezu nichts. Dabei wären gerade solche Forschungen in höchstem Maße praxisrelevant.

Trotz positiver Entwicklungen im Bereich der Forschungsaktivitäten ist das Forschungsfeld in der Gesamtschau bisher durch extreme Heterogenität geprägt. Die zahlreichen Differenzen in Forschungszielen, Perspektiven und Methodologien machen deutlich, dass das Feld weniger als ein durch einen gemeinsamen Diskurs gekennzeichnetes Forschungsfeld Kulturelle Bildung, sondern eher als Konglomeration einzelner, eher unverbundener auf die verschiedenen Künste und Vermittlungsformen bezogener Forschungsfelder und Akteure besteht. Es fehlt ein organisierendes Zentrum.

Der von der Stiftung Mercator eingerichtete und dann beim Stiftungsverbund Rat für Kulturelle Bildung e.V. angesiedelte „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ lässt sich vor diesem Hintergrund als ein anspruchsvoller Versuch lesen, im Bereich der empirischen Grundlagenforschung zur Kulturellen Bildung exemplarisch einen gemeinsamen interdisziplinären Diskurs zu etablieren. Dass dieses Unternehmen einen für Wissenschaft und Forschung wesentlichen Fortschritt markiert, ist evident; Christian Rittelmeyer ist in seinem Beitrag darauf im Einzelnen eingegangen. Aber welche Bedeutung für die Praxis der Kulturellen Bildung kommt dem Gesamtprojekt und kommt den einzelnen Projekten darin zu?

Es ist ein wesentliches Kennzeichen von empirischer Grundlagenforschung, dass die Praxisbedeutung ihrer Erkenntnisse und Ergebnisse nicht selbstverständlich und eindeutig ist. Es führt kein direkter Weg von empirischen Erkenntnissen zur pädagogischen und/oder politischen Praxis. Empirische Forschung richtet sich auf die Erkenntnis von Verhältnissen und Strukturen, wie sie sind; mit wissenschaftlichen Mitteln kann man aber nicht entscheiden, wie sich Verhältnisse oder Strukturen entwickeln sollen. Daher ist die Hoffnung auf unmittelbare Entscheidungs- oder Handlungskonsequenzen empirischer Erkenntnis sowohl in der Praxis als auch in der Politik vergeblich; die Erkenntnis selbst erzeugt keine Praxis; ihre praktische Relevanz gewinnt sie vielmehr nur mittelbar dadurch, dass die Erkenntnis von praktischen und/oder politischen Akteuren angeeignet und z. B. zu Legitimationszwecken normativer Orientierungen oder praktischer Handlungen genutzt wird. Dazu kommt, dass empirische Forschung immer nur begrenzte Ausschnitte der Wirklichkeit thematisieren und auch immer nur begrenzten Fragen folgen kann, die die Komplexität der Praxis radikal reduzieren müssen. Aber damit nicht genug: Es stellt sich außerdem noch das grundlegende Problem, dass quantitative ebenso wie qualitative Forschungsergebnisse immer inhaltlich interpretationsbedürftig sind. Befunde verstehen sich nicht „von selbst“, sondern bedürfen zu ihrem Verständnis Erklärungen, die nur im Rahmen von Theorien gewonnen werden können, die ihrerseits zwar zum Forschungsgegenstand passen müssen, aber nicht allein aus ihm heraus generiert werden können.

Was kann dann aber empirische Grundlagenforschung im Blick auf die Frage evidenzbasierter Entscheidungen und Praktiken in Politik und Praxis Kultureller Bildung überhaupt leisten? Was können Praxis und Politik aus empirischen Projekten lernen?

Die entscheidende Leistung empirischer Forschung für Praxis und Politik Kultureller Bildung liegt in der Klärung tatsächlicher Voraussetzungen, Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse praktischen und politischen Handelns. In der pädagogischen Praxis geht es ebenso wie in der Politik immer um das Verhältnis von Sein und Sollen, also immer um die Frage, wie die Verhältnisse beschaffen sind und wie sie entwickelt werden sollen. Damit die Prozesse praktischen und politischen Handelns (möglichst) rational und erfolgreich gestaltet werden können, sind also einerseits auf verschiedenen – politischen, administrativen, praktischen – Ebenen normative Festlegungen bzw. Entscheidungen über Ziele erforderlich, denen die Akteure folgen und die ihr Handeln leiten, andererseits aber auch (möglichst) genaue Kenntnisse über die tatsächlichen Verhältnisse und Probleme, mit denen man es in den entsprechenden Prozessen zu tun hat. Dass dabei für die unterschiedlichen Ebenen je unterschiedliche Informationen besonders bedeutsam sind, ergibt sich schon allein aus der Differenz der Aufgaben: Politiker werden mit detaillierten Untersuchungen von konkreten didaktischen Vermittlungsformen eher weniger anfangen können als mit beispielsweise Zahlen über mit Angeboten erreichte oder nicht erreichte Zielgruppen; für die administrative Ebene mögen Erfahrungen mit unterschiedlichen Organisationsformen und Kooperationsmodellen zwischen Schulen und kulturellen Einrichtungen und Akteuren besonders bedeutsam sein; für die Praktiker „vor Ort“ dürften demgegenüber gerade Befunde und Erfahrungen zu unterschiedlichen Vermittlungsformen sowie deren Voraussetzungen und Ergebnissen wesentlich sein.

Empirische Grundlagenforschung kann solche Erkenntnisbedürfnisse in der Regel nicht direkt befriedigen; das gilt auch in diesem Fall. Mit der Konzentration auf Wirkungen Kultureller Bildung zielten die zentralen Fragestellungen der im Forschungsfonds geförderten Projekte auf grundlegendere Ebenen der Erkenntnis. Was bewirkt Kulturelle Bildung bei den sich Bildenden? Und was kann sie bewirken? Die Perspektive auf die Prozesse und Ergebnisse der Selbstbildung der Adressaten kultureller Bildungsmaßnahmen bildet den gemeinsamen Kern der sechs im Übrigen in vielen Hinsichten sehr unterschiedlichen Projekte. Dass dabei unterschiedliche Stationen im Entwicklungsverlauf von Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen werden, eröffnet eine sehr interessante übergreifende zugleich entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Metaperspektive auf ästhetische Biographien in pädagogischen Kontexten. Diese Perspektive öffnet den Blick auf eine zu entwerfende Theorie ästhetischer Bildung als Theorie ästhetischer Entwicklung. Eine solche empirisch fundierte Theorie, die der Komplexität von Theorien kognitiver, somatischer, emotionaler oder moralischer Entwicklung auch nur annähernd entspräche, fehlt bisher. Sie wird indessen dringend gebraucht, um Kulturelle Bildung auf sicherere Grundlagen stellen und damit auch besser legitimieren zu können. Für ein Programm kultureller Alphabetisierung ist eine solche Theorie unabdingbar. Einige Bausteine dafür lassen sich aus den Projekten gewinnen:

→ Das Projekt MusiCo macht deutlich, dass die 100 Sprachen des Kindes im Kindergartenalter, die der (Be-)Gründer der Reggio-Pädagogik, Loris Malaguzzi, zum Ausgangspunkt seiner höchst erfolgreichen Arbeit gemacht hat, auch im Einzelnen untereinander zusammenhängen; man kann also auch sprachliche Fähigkeiten durch musikalische Förderung fördern (und auch umgekehrt).

→ Dass der Körper und die damit verbundene leibliche Erfahrung die Grundlage aller Bildung darstellt und dass diese Dimension gerade in der Latenzperiode im Grundschulalter mit Tanz und Bewegungstheater in den Mittelpunkt gerückt werden kann, mit äußerst positiven Wirkungen, zeigt das TuB-Projekt.

→ Der Übergang in die fünfte Klasse in der Sekundarschule stellt für alle Kinder einen wesentlichen Einschnitt in der Bildungsbiographie dar. Die Ergebnisse des KuBiK⁵-Projekts verdeutlichen die Bedeutung einer möglichst kontinuierlichen kulturellen Bildungsbiographie; es ist offensichtlich nachteilig für die Entwicklung kultureller Interessen und kultureller Fähigkeiten von Kindern, wenn sie sich an keinerlei zusätzlichen extracurricularen Aktivitäten Kultureller Bildung innerhalb oder außerhalb der Schule beteiligen.

→ Wie förderlich für die Kulturelle Bildung im frühen Jugendalter gerade außerschulische Erfahrungen in peer-Zusammenhängen in den größeren Freiräumen von Jugendkunstschulen sein können, zeigt das JuArt-Projekt in seinen differenzierten Untersuchungen; hier werden im Übergang von der Kindheit zum Jugendalter Ansätze zur eigenständigen Persönlichkeitsentwicklung sowohl im Blick auf die künstlerisch-ästhetischen Ausdrucksformen als auch im Blick auf die sozial-kulturellen Orientierungen und Haltungen nachhaltig gefördert, mit deutlich unterschiedlichen Akzenten in den einzelnen Kunstformen.

→ Dass das Lesen literarischer Texte im mittleren Jugendalter nicht nur den Zugang zu neuen äußeren Erfahrungswelten, sondern an den literarischen Figuren auch einen besonders reichen Zugang zu persönlichen inneren Erfahrungen erschließen kann, zeigt das LisE-Projekt. Das Lesen literarischer Texte kann gerade in den für die Adoleszenz typischen inneren und äußeren Konfliktkonstellationen hohe Bedeutung für die Ich-Bildung gewinnen. Der allgemeine Befund ist zwar seit langem bekannt, wird hier nun aber auch im Einzelnen empirisch belegt. Wie groß die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Leseinteressen dabei sind, ist dabei besonders bemerkenswert: Welche Bedeutung das Lesen für die individuelle Bildung gewinnen kann, hängt wesentlich auch von den Inhalten und der Qualität der gelesenen Texte ab.

→ In den Studien zur Bildhauerei steht schließlich die Entwicklungsstufe der jungen Erwachsenenheit und damit der Übergang in eine spezialisierte künstlerisch-akademische Berufswelt im Mittelpunkt. Hier werden exemplarisch Schritte eines künstlerisch-beruflichen Habituswerbs sichtbar, die unterschiedliche Stationen der Professionalisierung markieren. Hier wird das Zusammenspiel von Ich-Bildung und Welt-Bildung als Zusammenspiel von Wahrnehmung und Gestaltung eindrucksvoll sichtbar.

Was im Wechselspiel zwischen Ich-Bildung und Welt-Bildung geschieht und wohin es führt, unterscheidet sich nicht nur nach Gegenstandsbereichen, Rahmenbedingungen und Praktiken, sondern auch nach den Alters- und Entwicklungsstufen der Sich-Bildenden wesentlich. Das ist eine nicht nur für die weitere Entwicklung der Theorie und der empirischen Forschung, sondern auch für die Praxis und die Politik bedeutsame Einsicht. Denn vor diesem empirischen Hintergrund stellt sich in normativer und programmatischer Hinsicht nicht nur die Frage nach den besten Inhalten, sondern immer auch die Frage nach der besten Reihenfolge – ein weites, bisher nahezu unbeackertes Feld offener Forschungs- und Entwicklungsfragen, das aber für die Kulturelle Bildung insgesamt fundamentale Bedeutung hat.

Endnoten

1. Geiger, Moritz (1976): Die Bedeutung der Kunst. Zugänge zu einer materialen Wertästhetik, München, S. 439.
2. vgl. Konietzko, Sebastian/ Kuschel, Sarah/ Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung, München (im Erscheinen).
3. vgl. Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik, S. 5–21. Online verfügbar unter: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_5-21.pdf (letzter Zugriff: 26.04.2017).
4. vgl. dazu: Rittelmeyer, Christian (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie, Weinheim/Basel.
5. Zitat von Dr. Sofie Henschel, Projektleitung LisE.
6. vgl. für eine philosophisch vertiefende und weiterführende Lektüre: Deines, Stefan/ Liptow, Jasper/ Seel, Martin (Hrsg.) (2013): Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse, Berlin.
7. vgl. insgesamt zur nachfolgenden Bestimmung ästhetischer Erfahrung: Schmücker, Reinold (2014): Was ist Kunst? Eine Grundlegung, Frankfurt a. M., S. 52–63.
8. vgl. dazu z. B.: Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik, München.
9. vgl. Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2014): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung, Essen.
10. vgl. dazu auch: Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder, Essen.
11. vgl. Lindner, Werner (2003): „Ich lerne zu leben“. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen, Unna.
12. vgl. Kamp, Peter (2015): Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e. V., URL: <http://www.bjke.de/index.php?id=494> (Zugriff: 10.2.2017).
13. vgl. z.B. Rhein, Stefanie/ Müller, Renate (2006): Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1 (4), S. 551–568; Heyer, Robert/ Wachs, Sebastian/ Palentien, Christian (Hrsg.) (2013): Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation, Wiesbaden; Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung, Münster; Brenne, Andreas (Hrsg.) (2008): Zarte Empirie. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung, Kassel; vgl. für den nicht-schulischen Bereich: Thole, Werner/ Höblich, Davina (2014): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Rohlfs, Carsten/ Harring, Marius/ Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden, S. 83–112.
14. vgl. Grgic, Mariana/ Züchner, Ivo (Hrsg.) (2016): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist, Weinheim.
15. vgl. Lindner: „Ich lerne zu leben“.
16. vgl. u. a. Bockhorst, Hildegard (2011): Kulturelle Bildung. In: Hafener, Benno (Hrsg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung, Schwalbach/Ts, S. 231–246; Landry, Charles/ Bianchini, Franco/ Maguire, Maurice/ Worpole, Ken (1993): The Social Impact of the Arts: A Discussion Document, Stroud.
17. Die Fragen dazu beinhalten sowohl spezifische, detaillierte Fertigkeiten auf technisch-produktiver Ebene (z.B. Mal-, Zeichen- und Gestaltungstechniken) sowie auf der Ebene der ästhetischen Wahrnehmung (z.B. erklären können, warum ein Kunstwerk gefällt).

18. Schöne, Claudia/ Dickhäuser, Oliver/ Spinath, Birgit/ Stiensmeier-Pelster, Joachim (2003): Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In: Stiensmeier-Pelster, Joachim/ Rheinberg, Falko (Hrsg.): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept, Göttingen, S. 4.
19. vgl. Davis, Mark H. (1980): A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, S. 85–100.
20. Beispiel-Frage zum sozialen Aspekt innerhalb der Angebote: „Ich habe gelernt, dass ich mit Leuten unterschiedlicher Herkunft sehr viel gemeinsam habe.“
21. Analog zu den ausgewählten Befunden zeigen sich in der JuArt-Studie ähnliche Effekte in weiteren fachspezifischen (z. B. tänzerisches und schauspielerisches Selbstbild) wie fachunspezifischen Fähigkeiten (z. B. soziales Selbstkonzept, Vorstellungsvermögen/Fantasie, Reflexionsfähigkeit).
22. Gruppendiskussion, Gruppe „Junges Theater“, Z. 574–579.
23. In diesem Beitrag sind alle Angaben zu Aussagen der Teilnehmenden anonymisiert durch Gebrauch von Fantasienamen, welche sich die Teilnehmenden selbst auswählten.
24. Gruppendiskussion, Gruppe „Nähen 2“, Z. 1004–1018.
25. Gruppendiskussion, Gruppe „Junges Theater“, Z. 62–64.
26. Gruppendiskussion, Gruppe „Nähen 2“, Z. 175.
27. Gruppendiskussion, Gruppe „Nähen 2“, Z. 380–385.
28. Gruppendiskussion, Gruppe „Wald“, Z. 73–75.
29. Gruppendiskussion, Gruppe „Nähen 1“, Z. 367–410.
30. Gruppendiskussion, Gruppe „Wald“, Z. 280.
31. Gruppendiskussion, Gruppe „Nähen 2“, Z. 380.
32. Gruppendiskussion, Gruppe „Freizeitmaler“, Z. 443–448.
33. Gruppendiskussion, Gruppe „Wald“, Z. 321–331.
34. Gruppendiskussion, Gruppe „Wald“, Z. 354–358.
35. Die Auswahl der Länge der gezeigten Fotografie erfolgte aufgrund einer Vorstudie. 20 Sekunden werden benötigt, um die Fotografie vollständig erfassen zu können, ohne dabei, was eine Verlängerung der Zeit zur Folge hätte, redundante Blickbewegungen
36. vgl. Zabka, Thomas (2013?): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): *Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2. Baltmannsweiler, S. 471–487.
37. vgl. Dewey, John (1934/1995): *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt a. M.
38. vgl. Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn (2012): Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Arbeitskreis Literaturdidaktik im SDD (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*, Freiburg, S. 15–40; Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Albrecht, Christian/ Henschel, Sofie/ Göllitz, Dietmar (2016): *Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung*. In: Brüggemann, Jörn/ Dehrmann, Mark-Georg/ Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*, Baltmannsweiler, S. 87–132; Brüggemann, Jörn (2016): *Emotionale Aspekte literarischer Textverstehenskompetenz: Theoretische Annahmen und empirische Befunde*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 63, H. 2/2016, Göttingen, S. 105–118.
39. vgl. Spinner, Kaspar H. (2016): Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht. In: Brüggemann, Jörn/ Dehrmann, Mark-Georg/ Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*, Baltmannsweiler, S. 187–200.
40. vgl. Kämper-van den Boogaart, Michael/ Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: *Didaktik Deutsch Sonderheft Nr. 2/2008*, Baltmannsweiler, S. 46–65.
41. vgl. Steinhauer, Lydia (2010): *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz*, Freiburg: Henschel, Sofie/ Roick, Thorsten (2013): *Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 45, H. 2/2013, S. 103–113; Brüggemann, Jörn/ Frederking, Volker/ Göllitz, Dietmar/ Hasenstab, Silvia/ Stark,

- Tobias: Literarisch evozierte Emotionen und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Empathie und literarischer Textverstehenskompetenz. In: Konietzko, Sebastian/ Kuschel, Sarah/ Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung, München (im Erscheinen).
42. vgl. Brüggemann/ Frederking/ Göllitz/ Hasenstab/ Stark: Literarisch evozierte Emotionen.
 43. vgl. Winko, Simone (2003): Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900, Berlin; Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn (2012): Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Arbeitskreis Literaturdidaktik im SDD (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme, Freiburg, S. 15-40.
 44. 58% weiblich, mittleres Alter 40.83 Jahre, SD = 8.27 Jahre
 45. 58% weiblich, mittleres Alter 15.23 Jahre, SD = 0.85 Jahre; 76% 10. Klasse und 24% 11. Klasse; 33% Integrierte Sekundarschule und 67% Gymnasium
 46. auf einer dreistufigen Skala (1 = löst der Text gar nicht in mir aus, 2 = löst der Text schwach in mir aus, 3 = löst der Text stark in mir aus)
 47. auf einer sechsstufigen Skala (von 0 = der Text löst bei mir gar keine Emotionen aus bis 5 = in sehr hoher Intensität)
 48. auf einer 11-stufigen Skala (0% bis 100%)
 49. vgl. Garbe, Christine (2014): Mädchen lesen gern – Jungen auch?! In: Stiftung Lesen: Leseclubs. Mit Freu(n)den lesen, Mainz, S. 99-107; Philipp, Maik/ Garbe, Christine (2007): Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer; Seelze: Friedrich Kallmeyer [im Ergänzungsteil auf CD-ROM], S. 66-83.
 50. 58% weiblich, mittleres Alter 15.23 Jahre, SD = 0.85 Jahre; 76% 10. Klasse und 24% 11. Klasse; 33% Integrierte Sekundarschule und 67% Gymnasium
 51. 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft zu
 52. vgl. Frederking, Volker/ Meier, Christel/ Brüggemann, Jörn/ Gerner, Volker/ Friedrich, Marcus (2011): Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung. In: Zeitschrift für Germanistik, H. 1/2011, Bern, S. 8-21; Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Hirsch, Matthias (2016): Das fünfdimensionale ‚Literary Literacy‘-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: Lehmann, Katja/ Werner, Michael/ Zabold, Stefanie (Hrsg.): Historisches Denken jetzt und in Zukunft, Münster, S. 211-234.
 53. Zweig, Stefan (1939/1981): Anton. In: Das Stefan Zweig Buch, Frankfurt a. M., S. 82-86.
 54. vgl. Frederking, Volker/ Albrecht, Christian (2016): Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung ‚emotionaler Aktivierung‘. In: Krelle, Michael/ Senn, Werner (Hrsg.): Qualitäten von Deutschunterricht. Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch, Stuttgart, S. 57-81.
 55. vgl. Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Hirsch, Matthias (2016): Das fünfdimensionale ‚Literary Literacy‘-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: Lehmann, Katja/ Werner, Michael/ Zabold, Stefanie (Hrsg.): Historisches Denken jetzt und in Zukunft, Münster, S. 211-234.
 56. vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart.
 57. vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Kulturverständnis, kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten, Essen.
 58. vgl. Schumacher, R. (Hrsg.) (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik, Bonn.
 59. vgl. Gordon, R.L./ Fehd, H.M./ McCandliss, B.D. (2015): Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. In: Frontiers in Psychology, Art. 6, 1777.
 60. vgl. Nykrin, R./ Grüner, M./ Widmer, M. (Hrsg.) (2007): Musik und Tanz für Kinder, Mainz;

- Verband Deutscher Musikschulen (2010): Bildungsplan für Musik für die Elementarstufe/ Grundstufe, Bonn.
61. vgl. Küspert, P./ Schneider, W. (2008): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter (Würzburger Training), Göttingen; Whitehurst, G.J./ Falco, F.L./ Lonigan, C.J./ Fischel, J.E./ DeBaryshe, B.D./ Valdez-Menchaca, M.C. et al. (1988): Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. In: *Developmental Psychology*, 24, S. 552–559.
 62. vgl. Cohrdes, C./ Grolig, L./ Schroeder, S. (2016): Relating language and music skills in young children: A first approach to systemize and compare distinct competencies on different levels. In: *Frontiers in Psychology*, Art. 7, 1616.
 63. vgl. OPERA-Hypothese; Patel, A.D. (2012): The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, S. 124–128.
 64. vgl. Davis, M.H./ Johnsruide, I.S. (2003): Hierarchical processing in spoken language comprehension. In: *The Journal of Neuroscience*, 23, S. 3423–3431; Krumhansl, C.L. & Keil, F.C. (1982): Acquisition of the hierarchy of tonal functions in music. In: *Memory & Cognition*, 10, S. 243–251.
 65. vgl. Winner, Ellen/ Goldstein, Thalia/ Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): *Art for art's sake*, Paris.
 66. vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld.
 67. vgl. Drevdahl, John E. (1956): Factors of importance of creativity. In: *Journal of Clinical Psychology*, 12/1956, Hoboken.
 68. vgl. Amabile, Teresa M. (1996): *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*, Boulder; vgl. Sternberg, Robert J./ Lubart, Todd I. (1996): Investing in creativity. In: *American Psychologist*, 7/1996, Washington D.C.
 69. vgl. Urban, Klaus K. (2004): *Kreativität: Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*, Münster. Nach dem Komponentenmodell von Urban entsteht Kreativität aus der Interaktion der Komponenten: Divergentes Denken, Allgemeine Wissens- und Denkfähigkeitsbasis, Spezifische Wissensbasis und Fertigkeiten, Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft, Motive und Motivation sowie Offenheit und Ambiguitätstoleranz (ebd.).
 70. vgl. Guilford, J. Paul/ Hoepfner, Ralph (1976): *Analyse der Intelligenz*, Weinheim. Divergente Denkfähigkeiten können in Problemsensitivität, Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität, Redefinition und Elaboration differenziert werden (ebd.).
 71. vgl. Urban, Klaus K. (2004): *Kreativität: Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*, Münster.
 72. vgl. Berner, Nicole E./ Lotz, Miriam/ Kastens, Claudia/ Faust, Gabriele/ Lipowsky, Frank (2010): Die Entwicklung der Kreativität und ihre Determinanten in den ersten beiden Grundschuljahren. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2/2010, Bad Heilbrunn; vgl. Bodens, Brigitte (1975): *Sozialisationsbedingungen für Kreativität*. Dissertation Rheinische Friedrich-Wilhelms Universität Bonn.
 73. vgl. Amabile, Teresa M. (1996): *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*, Boulder; vgl. Batey, Mark/ Furnham, Adrian/ Safiullina, Xeniya (2010): Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity. In: *Learning and Individual Differences*, 5/2010, Amsterdam.
 74. vgl. Freund, P. Alexander/ Holling, Heinz (2008): Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on scholastic achievement. In: *Creativity Research Journal*, 20/2008, Oxfordshire; vgl. Theurer, Caroline/ Berner, Nicole E./ Lipowsky, Frank (2012): Die Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter: Zur Erfassung der Kreativität im PERLE-Projekt. In: *Journal for Educational Research Online*, 2/2012, Münster.
 75. vgl. Heise, Elke/ Böhme, Edith/ Körner, Sandra (2010): Montessori-orientierter und traditioneller Grundschulunterricht: Ein Vergleich der Entwicklung von Rechtschreibung, Rechnen, Intelligenz und Kreativität. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57/2010, München; vgl. Theurer, Caroline (2015): *Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter*, München.
 76. vgl. Luftig, Richard L. (2000): An investigation of an arts infusion program on creative thinking, academic achievement, affective functioning, and arts appreciation of children at three grade levels. In: *Studies in Art Education*, 3/2000, Oxfordshire.
 77. vgl. Burton, Judith M./ Horowitz, Robert/ Abeles, Hal (2000): *Learning in and through the arts:*

- The question of transfer. In: *Studies in Art Education*, 2/2000, Oxfordshire; vgl. Moga, Erik/ Burger, Kristin/ Hetland, Lois/ Winner, Ellen (2000): Does studying the arts engender creative thinking? Evidence of near but not far transfer. In: *Journal of Aesthetic Education*, 3/2000, Champaign.
78. vgl. Fuchs, Max (2008): *Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik*, München.
 79. ebd.
 80. ebd.
 81. Aus den Angaben zu kulturellen Arbeitsgemeinschaften wurde ein Wert für die Anzahl der besuchten Arbeitsgemeinschaften generiert (0 = keine bis 4 = vier kulturelle Arbeitsgemeinschaften wahrgenommen).
 82. Weitere 26,3% der Schülerinnen und Schüler berichteten entweder eine oder mehrere nicht-kulturelle Arbeitsgemeinschaft(en) wahrgenommen zu haben oder teilten explizit mit, dass sie keine Arbeitsgemeinschaft besucht hatten. Von 43,4% der Kinder gab es keine Äußerungen zu der Fragestellung. Da eine fehlende Angabe nicht sicher bedeutet, dass keine Arbeitsgemeinschaft besucht wurde, sondern auch motivationale oder zeitliche Gründe haben kann, wurden diese Fälle in den Analysen nicht berücksichtigt.
 83. Die Nutzung außerschulischer Aktivitäten wurde als Summenwert aus den 10 Einzelaktivitäten und den beiden Angaben unter „Sonstiges“ gebildet. Bei letzterem wurden die Aktivitäten zunächst analog zu den Arbeitsgemeinschaften in kulturelle und nicht-kulturelle Aktivitäten differenziert und nur kulturelle sonstige Aktivitäten gezählt, sodass sich ein Wertebereich von 0 = keine bis 12 = zwölf kulturelle Freizeitkurse ergibt.
 84. Die Häufigkeit wurde anhand eines fünfstufigen Antwortformats erfasst (0 = nie, 1 = ein paar Mal im Jahr, 2 = ein- bis dreimal im Monat, 3 = ein- oder zweimal in der Woche und 4 = dreimal oder mehr in der Woche).
 85. 32,8% der Schülerinnen und Schüler teilten mit, keine der vorgeschlagenen kulturellen Aktivitäten wahrgenommen zu haben. Von 11% der Kinder wurden keine Angaben gemacht. Auch hier wurden diese Fälle als fehlende Werte gezählt und nicht berücksichtigt.
 86. Die Häufigkeit der Nutzung der verschiedenen kulturellen Freizeitkurse wurde summiert und dann durch die Anzahl der tatsächlich besuchten Kurse dividiert ($M = 2.72$; $SD = .75$; $N = 624$).
 87. vgl. Berner, Nicole E./ Theurer, Caroline/ Lipowsky, Frank (2012): Ist Kreativität messbar? Zur Erfassung kreativer Fähigkeiten im Forschungsprojekt PERLE. In: *Erziehung & Unterricht*, 5/2012, Wien.
 88. vgl. Schoppe, Karl-Joseph (1975): *Verbaler Kreativitäts-Test (V-K-T)*, Göttingen; vgl. Mainberger, Ursula (1977): *Test zum divergenten Denken für 4.-6. Klassen (TDK 4-6)*, Weinheim; vgl. Krampen, Günter/ Freiling, Joseph/ Wilmes, Louis (1996): *Kreativitätstest für Vorschulkinder - Version für die psychologische Praxis (KVS-P)*, Göttingen.
 89. vgl. Guilford, J. Paul/ Hoepfner, Ralph (1976): *Analyse der Intelligenz*, Weinheim.
 90. Zur Prüfung der Objektivität im Auswertungsprozess wurde regelmäßig die Übereinstimmung zwischen dem Masterrater und den Ratern anhand des relativen Generalisierbarkeitskoeffizienten bestimmt. Für beide Messzeitpunkte ergeben sich für alle Klassen hohe Generalisierbarkeitskoeffizienten ($.77 < g_{T1} < 1.00$; $.86 < g_{T2} < 1.00$), was für eine sehr hohe Übereinstimmung zwischen den Beurteilungen spricht, sodass von einer objektiven Auswertung der Testaufgaben zu beiden Messzeitpunkten auszugehen ist. Vgl. hierzu auch: Ysewijn, Pierre (1997): *Programm für Generalisierbarkeitsstudien 2.O.D.*, Neuchâtel.
 91. Die Reliabilitäten für die Faktorbildung waren sowohl für den verbalen Bereich ($\alpha_T = .850$; $\alpha_{T2} = .840$) als auch für den figuralen Bereich ($\alpha_{T1} = .782$; $\alpha_T = .782$) zufriedenstellend.
 92. Das divergente Denken zu Beginn des fünften Schuljahres liegt im verbalen Bereich bei durchschnittlich $M_{verbal} = 11.86$ ($SD = 3.56$; $MIN = 1.33$; $MAX = 30$; $N = 1117$). Im figuralen Bereich ergibt sich ein Wert von $M_{figural} = 15.50$ ($SD = 5.00$; $MIN = 2.00$; $MAX = 29$; $N = 1064$). Zu Beginn des sechsten Schuljahres liegt das divergente Denken im verbalen Bereich durchschnittlich bei $M_{verbal} = 13.32$ ($SD = 4.24$; $MIN = 1.00$; $MAX = 28.50$; $N = 1024$) und das divergente Denken im figuralen Bereich durchschnittlich bei $M_{figural} = 17.92$ ($SD = 5.19$; $MIN = 0.00$; $MAX = 29$; $N = 1023$).
 93. Bestimmt wurde der International Socio-Economic Index (HISEI) entsprechend dem International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08).

94. Der durchschnittliche International Socio-Economic Index (HISEI) in der KuBiK⁵-Studie liegt bei einem Index von 60.07 (SD = 19.21; MIN = 11.74; MAX = 88.96; N = 601). Dieser Wert liegt damit deutlich über dem Mittelwert für Deutschland in PISA 2012 (M = 50.9; SD = 20.6) und weist auf einen hohen elterlichen Berufsstatus der teilnehmenden Kinder hin.
95. vgl. Heller, Kurt A./ Perleth, Christoph (2000): KFT 4-12+R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision, Göttingen. Die durchschnittliche kognitive Grundfähigkeit zu Beginn des fünften Schuljahres liegt bei den befragten Schülerinnen und Schüler bei M = .57 (SD = .28; MIN = 0; MAX = 1; N = 1117).
96. Die multiple Regressionsanalyse wurde in Mplus 7.2 unter Berücksichtigung der Klassenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler geprüft. Korrelationen zwischen den Einflussmerkmalen waren dabei zugelassen. Etwa 30% der Streuung in der Ausprägung des divergenten Denkens im verbalen Bereich können durch die in dem Modell berücksichtigten Merkmale erklärt werden ($R^2 = .30$; $p < .001$). Was die Ausprägung des divergenten Denkens im figuralen Bereich anbelangt, können durch die in dem Modell berücksichtigten Merkmale ca. 24% der Unterschiede erklärt werden ($R^2 = .24$; $p < .001$).
97. Die Anzahl der besuchten kulturellen Arbeitsgemeinschaften in der Schule hat einen geringen Effekt ($\beta = .07$; $p < .05$) auf die Entwicklung des divergenten Denkens im figuralen Bereich und keinen Effekt auf die Entwicklung des divergenten Denkens im verbalen Bereich ($\beta = .04$; $p = .37$).
98. Die Anzahl der besuchten kulturellen Freizeitkurse hat einen geringen Effekt ($\beta = .07$; $p < .05$) auf die Entwicklung des divergenten Denkens im figuralen Bereich und einen geringen Effekt auf die Entwicklung des divergenten Denkens im verbalen Bereich ($\beta = .09$; $p < .05$).
99. Die Häufigkeit der besuchten kulturellen Freizeitkurse hat keinen Effekt ($\beta = .01$; $p = .87$) auf die Entwicklung des divergenten Denkens im figuralen Bereich und einen geringen Effekt ($\beta = .08$; $p < .05$) auf die Entwicklung des divergenten Denkens im verbalen Bereich.
100. Die Abbildung bildet die signifikanten Pfade des Modells zur Erklärung der Entwicklung des divergenten Denkens im verbalen und figuralen Bereich ab.
101. In der KuBiK⁵-Studie wurde neben der Testbatterie zum verbalen und figuralen divergenten Denken zusätzlich der „Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch“ (kurz: TSD-Z) von Urban und Jellen (1995) eingesetzt. Dieser basiert auf dem Komponentenmodell von Klaus Urban und liefert einen Schätzwert für das schöpferische Potenzial einer Person. Vgl. hierzu auch Urban, Klaus K. (2004): Kreativität: Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft, Münster.
102. vgl. Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung, Münster, New York, München, S. 173.
103. vgl. Barz, Heiner (2009): Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung, Oberhausen; Bähr, Ingrid/ Sygusch, Ralf/ Bund, Andreas/ Gerlach, Erin (2009): Leitlinien einer Wirkungsforschung zur Integration von Bewegungslernen und Persönlichkeitsentwicklung. In: Krüger, Michael/ Neuber, Nils/ Brach, Michael/ Reinhart, Kai (Hrsg.): Bildungspotenziale im Sport, Hamburg, S. 227; Bresler, Liora (2007): International handbook of research in arts education, New York; vgl. Mühlpforte, Nicole (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, Frankfurt a. M.; Neuber, Nils (2009): Wirkungsforschung im Schulsport?! Probleme und Möglichkeiten der empirischen Überprüfung normativer Leitideen. In: Balz, Eckart (Hrsg.): Sollen und Sein in der Sportpädagogik, Aachen, S. 11-25.
104. vgl. Behrens, Claudia (2012): 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; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung. In: Hennefeld, Vera/ Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluation in Kultur und Kulturpolitik, Münster, S. 111; Rittelmeyer, Christian (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie, Basel. S. 18.
105. vgl. Treptow, Rainer (2012): Kulturelle Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung, München, S. 805-809.

- 106.** Klinge, Antje (2010): *Bildungskonzepte im Tanz*. In: Bischof, Margrit/ Rosiny, Claudia (Hrsg.): *Konzepte der Tanzkultur*, Bielefeld, S. 90.
- 107.** vgl. Fleischle-Braun, Claudia (2012). *Tanz und Kulturelle Bildung*. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München, S. 582.
- 108.** vgl. Schmolke, Anneliese (1976): *Das Bewegungstheater: Hilfen und Anregungen für das Spiel mit Erwachsenen*, Wolfenbüttel.
- 109.** vgl. Tiedt, Wolfgang (1991): *Bewegungstheater*. In: Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Sporttheater im Verein*, Frechen, S. 66.
- 110.** vgl. Hardt, Yvonne/ Stern, Martin (2014): *Der Körper und/im Tanz. Historische, ästhetische und bildungstheoretische Dimensionen*. In: Lohwasser, Diana/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Der Körper des Künstlers. Ereignisse und Prozesse der Ästhetischen Bildung*, München, S. 145-162.
- 111.** vgl. Stern, Martin (2014): *Bildungstheoretische Reflexionen zum Performativitätsverständnis von Tanzvermittlung*. In: Claudia Behrens/ Rosenberg, Christiana (Hrsg.): *TanzZeit – Lebens-Zeit*, Leipzig: S. 57-73.
- 112.** Klinge: *Bildungskonzepte im Tanz*, S. 86; vgl. Westphal, Kristin (2009): *Zur Aktualität der Künste im Morgen. An einem Beispiel von Theater mit Kindern und Erwachsenen*. In: Westphal, Kristin/ Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): *Gegenwärtigkeit und Fremdheit*, Weinheim, München, S. 171-184.
- 113.** Das Konzept wurde gemeinsam erarbeitet und darin flossen sowohl bereits publizierte künstlerisch-pädagogische Ansätze ein (Neuber/Behrens) als auch zeitgenössische künstlerische Verfahren, Methoden und Begriffe integriert wurden (Lehrformate Hardt). vgl. Neuber, Nils (2002): *Bewegung als gestaltbares Material. Der künstlerisch-pädagogische Ansatz der Bewegungserziehung*. In: *Sportunterricht*, 12/51, Schorndorf, S. 363-369.
- 114.** vgl. Tiedt, Wolfgang (1995): *Bewegungstheater, Bewegung als Theater, Theater mit Bewegung*. In: *Sportpädagogik*, 2/19, Seelze, S. 15-24.
- 115.** Neuber, Nils (2000): *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde*, Sankt Augustin, S. 35.
- 116.** vgl. Reichel, Isolde/ Schmidt, Mirko/ Valkanover, Stefan/ Conzelmann, Achim (2010): *Persönlichkeitsentwicklung durch Tanz im Schulsport*. In: Amesberger, Günter (Hrsg.): *Psychophysiologie im Sport - zwischen Experiment und Handlungsoptimierung*, Hamburg, S. 55.
- 117.** Im Anschluss an die Theorie von Shavelson, Richard J./ Hubner, Judith J./ Stanton, George C. (1976): *Self-Concept. Validation of Construct Interpretations*. In: *Review of Education Research*, 3/46. Thousand Oaks, S. 407-441.
- 118.** vgl. Bong, Mimi/ Skaalvik, Einar M. (2003). *Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?* *Educational Psychology Review*, 1/15, S. 1-40.
- 119.** vgl. Denham, Susan A. (1998): *Emotional development in young children*, New York.
vgl. Saarni, Carolyn (1999): *The development of emotional competence*, New York/ London.
- 120.** vgl. Neuber, Nils (2000): *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde*, Sankt Augustin; Reichel, Isolde/ Schmidt, Mirko/ Valkanover, Stefan/ Conzelmann, Achim (2010): *Persönlichkeitsentwicklung durch Tanz im Schulsport*. In: Amesberger, Günter (Hrsg.): *Psychophysiologie im Sport – zwischen Experiment und Handlungsoptimierung*, Hamburg, S. 55-57; Behrens, Claudia/ Kieltyka, Simone/ Tiedt, Wolfgang/ Graf, Christine/ Brüning, Michael (2013): *„Musik bewegt“ – Evaluation eines tanz- und musikpädagogischen Angebotes in Kölner Ganztagsgrundschulen*. In: Mess, Filip/ Gruber, Markus/ Woll, Alexander (Hrsg.): *Sportwissenschaft Grenzenlos?! 21. Sportwissenschaftlicher Hochschultag in Konstanz*, Hamburg, S. 180.
- 121.** An zwei Schulen wurde das Projekt während des Sportunterrichts am Vormittag durchgeführt.
- 122.** Auch wenn es sich bei dem Tanz- und Bewegungstheater-Angebot nicht um eine klassische Intervention handelt, wird der Einfachheit halber von Interventions- und Kontrollgruppe gesprochen.
- 123.** vgl. Neuber: *Kreativität und Bewegung*.
- 124.** vgl. Asendorpf, Jens B./ van Aken, Marcel (1993): *Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1/25, Göttingen, S. 64-86.

- 125.** Die Skala zur Sportkompetenz wurde nach Auswertung der Pretests um zwei eigens formulierte Items ergänzt.
- 126.** vgl. Wertfein, Monika (2006): Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion, München, S. 232–237, https://edoc.ub.uni-muenchen.de/5997/1/Wertfein_Monika.pdf (Zugriff: 11.04.2017).
- 127.** Die Datenauswertung erfolgte über mehrfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung. Zur Absicherung der varianzanalytischen Ergebnisse wurden der Wilcoxon- und Mann-Whitney-U-Test als nicht-parametrische Testverfahren angewandt.
- 128.** vgl. Alfermann, Dorothee/ Stoll, Oliver (2000): Effects of physical exercise on self-concept and well-being. In: *International Journal of Sport Psychology*, 1/31, Rom, S. 47–65.
vgl. Whitehead, James R./ Corbin, Charles B. (1997): Self esteem in children and youth. The role of sport and physical education. In: Fox, Kenneth R. (Hrsg.): *The physical self*, Champaign, S. 175–203.
- 129.** Man kann STEM (Science, d. h. Naturwissenschaften, Technology, Engineering, Mathematics) als US-amerikanisches Äquivalent für MINT bezeichnen. Zur wegweisenden UNESCO-Konferenz in Lissabon: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco): *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, Lisbon, 6 to 9 March 2006.
- 130.** vgl. Rittelmeyer, Chr. (2017³): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten*. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen; Winner, E./Goldstein, Th. R./ Vincent-Lancrin, S. (2013): *Art for Art's Sake?/Kunst um der Kunst Willen? Overview/Überblick*, OECD Publishing; der vollständige Bericht *Art for Art's Sake?The Impact of Arts Education* kann im Internet eingesehen werden.
- 131.** Leider ist nur der Berliner Kongress dokumentiert: vgl. BMBF (Hrsg.) (2013): *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung*, Bonn.
- 132.** vgl. Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2015): *Jugend/Kunst/Erfahrung*, Horizont 2015, Essen. Online verfügbar unter: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/studien/> (letzter Zugriff: 26.04.2017).
- 133.** vgl. Hille, A./Schupp, J. (2014): How learning a musical instrument affects the development of skills. In: *Eco-nomics of Education Review* 44, S. 56–82. Siehe dazu ferner auch: Neville, H. u.a. (2008): Effects of Music Train-ing on Brain and Cognitive Development in Under-Privileged 3- to 6-year old children. In: Asbury, C./Rich, B. (Hrsg.): *Learning, Arts and the Brain*. New York/ Washington, S. 105–116.
- 134.** vgl. Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“ (2014): *Was wir sehen und was wir nicht sehen: Zum Stand der Forschung über Kulturelle Bildung in Deutschland*. In: Liebau, Eckart/ Jörissen, Benjamin/ Klepacki, Leopold (Hrsg.): *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*, München, S. 175–222.

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Rat für Kulturelle Bildung e.V.
Huysenallee 78-80
45128 Essen
Tel.: 0049 (0) 201 / 8994 35-0
Fax: 0049 (0) 201 / 8994 35-20
info@rat-kulturelle-bildung.de
www.rat-kulturelle-bildung.de

REDAKTION

Sebastian Konietzko
Dr. Andreas van Hooven

LEKTORAT

Sebastian Konietzko
Adrian Rudershausen
Jutta Mester

GESTALTUNG

fountain studio, Düsseldorf
www.fountainstudio.de

DRUCK

gilbert design druck werbetechnik GmbH
www.gilbert.nrw

ABBILDUNGSNACHWEISE

S. 11-16: JuArt-Projekt, S. 25-26: Vom TAB-Projekt bearbeiteter Ausschnitt aus: Rohen, W. / Yokochi, C. / Drecoll, E. L. (41998): Anatomie des Menschen. Photographischer Atlas der systematischen und topographischen Anatomie, Stuttgart, S. 391, S. 27: Lisa Langbein, S. 35-38: LisE-Projekt, S. 49-50: MusiCo-Projekt, S. 57-60: KuBiK⁵-Projekt, S. 65-67: TuB-Projekt, S. 68: Harter-Selbstkonzeptskalen, S. 31 f. Online Zugriff unter: <https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/per/downloads/harterskalen.html> (letzter Zugriff: 08.05.2017); Wertfein, Monika (2006): Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion, München, S. 236. Online Zugriff unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/5997/1/Wertfein_Monika.pdf (letzter Zugriff: 08.05.2017).

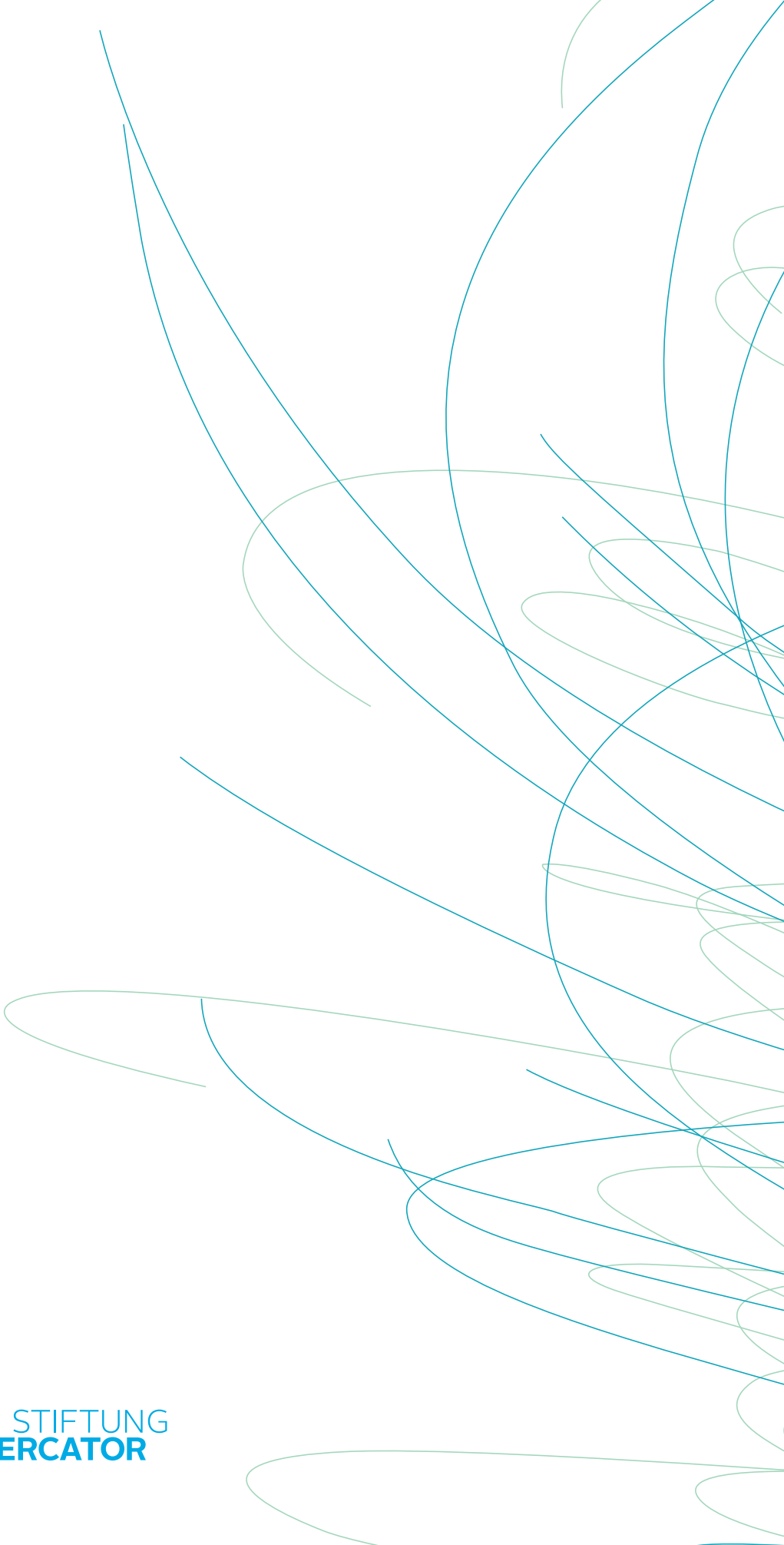
AUFLAGE

1500 Stück

Der „Forschungsfonds Kulturelle Bildung. Studien zu den Wirkungen Kultureller Bildung“ ist ein Projekt vom Rat für Kulturelle Bildung e. V., gefördert durch die Stiftung Mercator.

Der Verein Rat für Kulturelle Bildung e. V.
wird von einem Stiftungsverbund getragen:

ALTANA Kulturstiftung
Bertelsmann Stiftung
Deutsche Bank Stiftung
Karl Schlecht Stiftung
PwC-Stiftung
Robert Bosch Stiftung
Stiftung Mercator



RAT FÜR
KULTURELLE
BILDUNG

STIFTUNG
MERCATOR