

Das tänzerische Selbstkonzept bei Kindern

Empirische Annäherungen an ein bisher vernachlässigtes Konstrukt

Helena Rudi & Claudia Steinberg

Einleitung und Rahmung

Tanz ist persönlichkeitsbildend und das insbesondere, wenn von einem eigenverantwortlichen, partizipativ-experimentellen und wertfreien Umgang mit Bewegung und Körper ausgegangen wird. Dies zeigen unterschiedlichste Studien und Forschungsübersichten insbesondere innerhalb von Forschungskontexten der Kulturellen Bildung der letzten Jahre (u.a. Barz & Kosubek, 2008; Deasy, 2004; Rittelmeyer, 2010; Winner et al., 2013; Schwender et al., 2018).

Mithilfe einer kreativen Bewegungsvermittlung, die gerade im Grundschulalter von Bedeutung ist, werden neben gestalterisch-kreativen auch sensomotorische, soziale, emotionale sowie kognitive Zielstellungen angesprochen. So können bereits frühzeitig facettenreiche und in ihrer Komplexität vielfältige Erfahrungen mit dem eigenen und fremden Körper, den damit einhergehenden (möglichen) Bewegungsoptionen und -vorstellungen sowie Wert- oder Rollenverständnissen gemacht und diese reflexiv aufgebrochen werden (u.a. Steinberg et al., 2018). Kinder und Jugendliche erhalten damit die Möglichkeit, kontextspezifische und domain-spezifische Verständnisse und Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt auszubilden, indem sie diese in all ihren Facetten wahrnehmen, reflektieren und den eigenen (bisherigen) Mustern gegenüberstellen.

Gerade für die Altersgruppe der 8- bis 12-Jährigen ist bedeutsam, dass in diesem Alter ein immer differenzierteres Bild der eigenen Person konstruiert wird (Zimmer, 2012): Einerseits erhalten Kinder im schulischen Kontext ein vermehrt differenzierteres und oftmals kritisches Feedback zu den eigenen Leistungen und Vorstellungen. Hinzukommen die zunehmende Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse für die eigenen Bewertungspraxen und die Einschätzung eigener Leistungen. Andererseits begünstigen Entwicklungsprozesse, beispielsweise der Übergang von der Kindheit in die Pubertät sowie der Schulwechsel von der Grund- zur weiterführenden Schule und die damit einhergehenden neuen Bedarfe, Her-

ausforderungen und Ereignisse, verstärkt die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem eigenen Körper (sowie dem, was dieser Körper leisten kann und was nicht) und der sozialen Umwelt.

Obwohl bereits viele Erkenntnisse uber persönlichkeitsbildende Wirkungen ästhetisch-kultureller Bewegungsangebote in formalen oder non-formalen Kontexten vorliegen (s.o.), gestalten sich die Zugänge zu diesbezüglichen Bildungsangeboten oft undurchsichtig. Einerseits ist der Zugang zu kulturellen oder bewegungsorientierten Angeboten nach wie vor vom sozialen Umfeld abhängig, denn Empfehlungen von Freunden und Familie sind die häufigste Informationsquelle (vgl. u.a. Jörissen, 2015). Andererseits wissen wir noch zu wenig uber den medialen Einfluss (z.B. ber soziale Netzwerke) auf die spezifische Interessensbildung künstlerischer Tätigkeiten oder die Wahl einzelner Sportarten von Kindern und Jugendlichen. Einzelne Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen geben zwar einen Überblick zum Nutzungsverhalten, liefern aber keine weiteren Informationen zum Kultur- und Sportbereich (MpFv, 2020).

Blicken wir auf den Bereich Tanz, wird deutlich, dass insbesondere webbasierte Onlineplattformen als Leitmedium fungieren (vgl. RKB, 2019) und YouTube, Tik-Tok oder Instagram primär zur Ideengenerierung und Inspiration sowie zu Lernzwecken und zum Austausch mit anderen genutzt werden (vgl. Rudi et al., 2019). Uber diese Plattformen erfahren Kinder und Jugendliche, was Tanz sein kann, welche Facetten er mit sich bringt und welche Bewegungen diesem implizit sind. Sie sind ständig gefordert auf Kommunikationsplattformen kursierende Rollen- oder Normverstndnisse, die den gesehenen Moves und Bewegungsoptionen implizit sind, mit den eigenen tanzspezifischen Fgigkeiten und Einstellungen in Einklang zu bringen, indem sie diese mit den eigenen Vorstellungen, bisherigen Erfahrungen und Fgigkeitszuschreibungen vergleichen.

So vermuteten wir, dass sich in dieser Auseinandersetzung mit tänzerischen Inhalten ein tanzspezifisches Selbstkonzept entwickelt, welches sich mit dem Alter bzw. mit zunehmenden Erfahrungen immer stärker ausdifferenziert. Es stellt sich die Frage: Gilt dies auch für Kinder und Jugendliche ohne oder nur mit wenig eigener aktiver Tanzerfahrung? Also auch für diejenigen, die hauptsächlich oder gar ausschließlich Tanz medial rezipieren?

Der vorliegende Beitrag soll das domainspezifische tänzerische Selbstkonzept von Kindern im Alter von 8-12 Jahren in den Blick nehmen. Dabei soll es nicht nur in seiner theoretischen Auslegung vorgestellt, sondern auch Ausschnitte eines hierzu entwickelten Fragebogens präsentiert werden, der die einzelnen Facetten des tänzerischen Selbstkonzepts messen kann. Mithilfe dieses Fragebogens können die je individuellen Einstellungen zu Tanz, Fgigkeiten im Tanz und Vorstellungen von Tanz bei Kindern erfahren und hinterfragt werden. Dadurch können wichtige Erkenntnisse für die Vermittlung im Kindesalter abgeleitet und bedarfsgerechte Inhalte (z.B. in der kreativen Bewegungserziehung) dargeboten werden.

Gibt es ein tänzerisches Selbstkonzept? Abgrenzungen und Verweise zu bestehenden Modellen und Theorien

Um Aussagen über Persönlichkeitsstrukturen treffen zu können, wird in der Persönlichkeitsforschung das Selbstkonzept als operationalisierbarer Bereich herangezogen (Tietjens, 2009). Selbstkonzepte umfassen das Wissen um Fähigkeiten und Einstellungen, aber auch Emotionen der eigenen Person (Mummendy, 2006). Es geht also um die Frage: Wer bin ich, und was kann ich zum Beispiel in Mathematik, Sprachen, Sport, Musik oder Tanz?

Das wohl gängigste Modell ist das mehrdimensionale hierarchische Modell des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976). Dieses greift insbesondere die Eigenschaftsvielfalt eines Menschen auf, indem es dem allgemeinen Selbstkonzept mehrere unterschiedliche Dimensionen zuspricht. Das Allgemeine Selbstkonzept wird hierbei in zwei Bereiche unterteilt: Das Akademische und das Nicht-Akademische Selbstkonzept. Erstes umfasst vor allem schulfachbezogene Kompetenzen und Fähigkeiten, während das nicht-akademische Selbstkonzept die emotionale, physische und soziale Komponente inkludiert.

Die Annahmen eines tänzerischen Selbstkonzepts basieren auf den Befunden zu diesem mehrdimensionalen Modell, welches weitere Teilselbstkonzepte ermöglicht. Diesem, gerade in der sportwissenschaftlichen Forschung, vielfach empirisch überprüften Modell fehlt allerdings bis heute eine künstlerisch-ästhetische bzw. künstlerisch-kulturelle Komponente (Rudi, 2021). Sie kann weder dem akademischen Bereich noch den bisher definierten nicht-akademischen Teilbereichen zugewiesen werden, sondern sollte vielmehr eigenständig neben bzw. parallel zu diesen angenommen werden. Denn wird Tanz als Bewegungsform betrachtet, lassen sich durchaus Ansätze der Sportwissenschaft verknüpfen, als Kunstform und Kulturgut sind ihm künstlerische und musiche Bestandteile implizit.

Für unser Forschungsanliegen bedeutend war also, dass künstlerische oder kulturelle Inhalte, aber auch Themen der Digitalität und Mediennutzung bis zuletzt unberücksichtigt blieben oder in der Forschungslandschaft nicht ausreichend verfolgt und beforscht wurden. Dabei gibt es bereits vielfache Hinweise darauf, dass es auch im künstlerisch-ästhetischen Kontext Selbstkonzeptmodelle gibt: Anzuführen sind hier im Bereich des künstlerischen Selbstkonzepts Arbeiten von Svengalis (1978) oder Vispoel (1993; 1995), im musischen Bereich unter anderem Arbeiten von Pfeiffer (2007) oder Spychiger (2007), die ihren Ursprung in Arbeiten von Vispoel (1993; 1994) verorten können. Zur Konstruktion des tänzerischen Selbstkonzepts werden daher neben Befunden des musischen und künstlerischen Bereichs auch Erkenntnisse des physischen Selbstkonzepts (u.a. Conzelmann, 2001; Marsh et al., 1994; Stiller et al., 2004) herangezogen sowie der informationstheoretische Ansatz zu den Quellen selbstbezogenen Wissens nach Filipp (1993) berücksichtigt.

Es kann festgehalten werden, dass sich zwar einzelne Ergebnisse oder Annahmen bisheriger Modelle auf ein tänzerisches Selbstkonzept übertragen lassen, es mit diesen aber nicht adäquat bzw. in Gänze abgebildet werden kann; Insbesondere, wenn von einem eingangs beschriebenen Tanzverständnis ausgegangen wird.

Der Fragebogen zur Erhebung des physischen Selbstkonzepts (Stiller et al., 2004) beispielsweise zeigt nahezu ausschließlich auf Fähigkeiten bezogene und stark sportivzentrierte Items: »Ich könnte 5 Kilometer joggen«/»Ich kann leicht schwere Dinge hochheben«. Tanzspezifische Inhalte, etwa gestalterische Tätigkeiten sind hier nicht abgebildet.

Ähnliche Tendenzen finden sich in den Annahmen zum künstlerischen Selbstkonzept von Vispoel (1994), welchem die unabhängigen Teilkonzepte Tanz, Schauspiel, Musik und Visuelle Künste subsummiert werden können. Die hier für den Tanz formulierten Items beziehen sich ebenfalls rein auf Fähigkeiten. Sie setzen sogar Erfahrungen im Tanz voraus, sodass sie nicht für alle Personen anwendbar sind: »Ich könnte einen Tanzwettbewerb gewinnen«/»Ich brauche lange, um mir Tanzschritte zu merken«. Dabei zeigen Ergebnisse von Borczyk und Behrens (2014) zum Tanz sowie von Spychiger (2007) zur Musik, dass Personen Einstellungen in einer Domäne entwickeln können, auch ohne sich spezifische oder positive Fähigkeiten oder Kompetenzen zuzuschreiben.

Auch werden auf Einstellungen bezogene Merkmale und Interessen (die eben auch das je spezifische Selbstkonzept ausmachen), wie es Spychiger et al. (2010) zum musikalischen Selbstkonzept formulieren, nicht berücksichtigt: »Mich interessiert, wie Musikinstrumente funktionieren«/»Mit Musik kann ich meine Sorgen vergessen«/»Das Gesellige an der Musik bedeutet mir viel«.

Zuletzt ist die Aktualität bisheriger Konzepte infrage zu stellen, denn das Themenfeld der Digitalität oder konkreter die Mediennutzung werden nicht in diesen Ansätzen berücksichtigt.

Der im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes zur Erhebung des tänzerischen Selbstkonzepts entwickelte Fragebogen berücksichtigt diese Annahmen und Abgrenzungen. Er wurde aus den nachfolgend formulierten Leitfragen konstruiert: 1.) Welche tänzerischen Selbstzuschreibungen äußern Kinder? 2.) Wie ist das daraus abzuleitende tänzerische Selbstkonzept inhaltlich und strukturell beschaffen? 3.) Wie lässt es sich unter der Annahme eines mehrdimensionalen Modells (Shavelson et al., 1976) integrieren und mit bereits bestehenden theoretischen Annahmen und empirischen Befunden vereinen oder von diesen abgrenzen?

Methodischer Zugang und Entwicklungsprozess

Ausgehend von einem Mixed-Methods-Ansatz in Form eines Exloratory Sequential Designs (Creswell & Plano Clark, 2018), welches dazu beiträgt, dass Erkenntnisse vielfältiger herausgearbeitet werden und die empirische Evidenz durch mehrere Perspektiven erhöht werden kann, wurden die Annahmen eines tänzerischen Selbstkonzepts mithilfe von drei Forschungsschritten überprüft und das Modell präzisiert: Literaturarbeit, Qualitative Erhebungsphase, Quantitative Erhebungsphase.

Mithilfe der Literaturarbeit konnten zunächst grundlegende inhaltliche und strukturelle Annahmen und Merkmale eines tänzerischen Selbstkonzepts formuliert werden. Dazu wurden bestehende Erhebungsbögen oder einzelne Items aus den Bereichen Sport, Musik oder dem allgemeinen Selbstkonzept (vgl. oben) auf ihre Nähe zur Bewegung sowie einem offenen Tanzverständnis untersucht. Insbesondere Items des musikalischen Selbstkonzeptes konnten gut auf den Tanz übertragen werden. So wurde aus dem Item: »Mich interessiert, wie Musikinstrumente funktionieren« (vgl. Spychiger et al., 2010) das Item »Mich interessiert, wie bestimmte Bewegungen im Tanzen funktionieren« formuliert. Das Item »Es fällt mir leicht, mich zu Musik zu bewegen« (ebd.) wurde beispielsweise im Original übernommen. Eine erste inhaltliche Struktur entstand durch die Methoden der qualitativen Datenerhebung: Hier wurden im Rahmen des Verbundprojekts KuBiTanz-Kulturelle Bildungsforschung im Tanz¹ einem praxeologischen Ansatz folgend und mithilfe von narrativ-episodischen Interviews mit Akteur*innen des Feldes sowie Expert*inneninterviews ($N = 21$) und bundesweite Beobachtungen unterschiedlicher Tanzvermittlungskontexte ($N = 64$) tanzspezifische Dimensionen tänzerischer Praxen herausgearbeitet (Neuber et al., 2020) sowie vielfältige Informationen zu Einstellungen, Erfahrungen, Wünschen und Bedarfen im Tanz erfragt. Insbesondere die Interviews mit tanzerfahrenen Kindern ($N = 11$; $M = 10.55$; $SD = 2.423$) konnten subjektive Sichtweisen und Sinnzuschreibungen öffnen und zu einer ersten Struktur des tänzerischen Selbstkonzepts beitragen. Der gesamte Datensatz wurde mit den Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) analysiert.

Daraus wurden Items unter Berücksichtigung relevanter Literatur generiert und der Fragebogen (vierstufige Likert-Skala) teststatistisch in mehreren Messzeitpunkten auf seine Güte hin überprüft. Dabei wurde er in mehreren Durchläufen ($NPilot = 9$; $N1 = 527$; $N2Pre = 721$; $N2Post = 676$; $N3 = 315$) Kindern der dritten bis

¹ Das Forschungsvorhaben wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes KuBiTanz (Projektaufzeit: 2016-2019) als Teilprojekt eins vierteiligen Forschungsvorhabens an der Universität Mainz umgesetzt (FKZ: 01JK1601C).

sechsten Klassenstufe unterschiedlicher Schultypen (Grundschule, Integrierte Gesamtschule, Realschule Plus, Gymnasium) vorgelegt. Mithilfe faktorenanalytischer Verfahren (Bühner, 2020) wurden Itemreduktionen vorgenommen und das Modell des tänzerischen Selbstkonzepts hinsichtlich seiner Struktur konkretisiert. Die quantitative Erhebungsphase diente damit der Überprüfung und Präzisierung der im qualitativen Forschungsmodul entwickelten inhaltlichen Struktur des tänzerischen Selbstkonzepts anhand einer breiteren Population (Kinder mit, ohne oder mit wenig Tanzerfahrung).

Das tänzerische Selbstkonzept bei Kindern – Exemplarischer Einblick in Teilespekte des Fragebogens

Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der drei Forschungsschritte umfasst das tänzerische Selbstkonzept alle

»tanzbezogene[n] Erfahrungen und Einstellungen, anhand derer sich ein Individuum wahrnimmt und diesbezügliche Fähigkeiten und Vorstellungen bewertet, wenn es sich selbst beschreibt. Es ist ein mehrdimensionales Konstrukt, [...] [welches] alle selbstbezogenen Informationen domainspezifisch subsummiert [...], die den Tanz betreffen und welches sich im Sinne eines zirkulären Prozesses aus den gemachten Erfahrungen im Tanz sowie den daraus resultierenden Einstellungen zu Tanz konturiert« (Rudi, 2021, S. 178).

In seiner durch multiple Explorative Faktorenanalysen spezifizierten Form kann es durch 44 Items (Varianzaufklärung = 62,96 %: $MSA\varnothing = .970$; $KMO = .975$; $p < .001$; $df = 946$; $h2\varnothing = .604$) mit den fünf extrahierten Facetten (Faktoren) abgebildet werden:

- I) Können/Vergleichsebene (12 Items)
- II) Einstellung zu Tanz/Musik (12 Items)
- III) Interesse am Tanz (12 Items)
- IV) Rezeption tänzerischer Inhalte via digitaler Medien (4 Items)
- V) Relevante Personengruppen (4 Items)

Die hier angegebenen Kennwerte weisen insgesamt auf eine gute Eignung des Datensatzes für faktorenspezifische Analysen mit der angegebenen Itemberücksichtigung ($N = 44$) hin und bestätigen die Durchführbarkeit dieser für die vorliegende Stichprobe.

Die Facette »Rezeption tänzerischer Inhalte via digitaler Medien« zeigte sich beispielsweise bereits in der qualitativen Teilstudie als eigenständige Kernkatego-

rie und konnte auch über die einzelnen Messzeitpunkte teststatistisch abgebildet werden. Sie wird daher nachfolgend fokussiert und exemplarisch präsentiert.

Die dieser Facette zugehörigen Items sind insbesondere den Interviews mit den im Tanz aktiven Kindern entsprungen, die davon berichteten, wie sie Tanz rezipieren bzw. auf welchem Wege sie sich ein Bild von dem machen, was sie unter Tanz verstehen. So verwiesen sie gehäuft auf die Plattform YouTube (u.a. Interview 3, Z. 425): »Klar, man kann auch einfach Choreographien angucken und dann daraus Sachen filtern, die man cool findet und das dann halt in seine Choro einbauen.« (Interview 11, Z. 1667ff.).

Aus den Analysen dieses Inhaltbereichs konnten acht Items generiert werden, die in mehreren Messzeitpunkten auf ihre Güte hin überprüft und in Expert*innenrunden dem Fragebogen final exkludiert oder inkludiert wurden. Das Item »Medien fördern meine Kreativität« wurde so beispielsweise aufgrund relevanter Kennwerte sowie der zu voraussetzungsvollen Formulierung vor allem für die jüngeren Kinder eliminiert.

Final umfasst der Fragebogen hinsichtlich dieser Facette die Items:

- I) Ich schaue mir lieber Tänze in Internet oder Fernseher an, als im Theater.
- II) Manchmal schaue ich mir Tanz im Internet an.
- III) Im Internet findet man coole Tänze.
- IV) Tanz kenn ich aus Medien (wie Fernseher, Internet oder andere).

Die für diese Items relevanten Kennwerte sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Itemkennwerte für die Facette IV (44 Items, 5-faktorielle Lösung, Hauptachsenanalyse, Promax-Rotation, N = 585)

Item	Itemkennwerte			Faktorladungen	
	M	SD	R	IV	h ²
I	2.65	.044	.327	.764	.407
II	2.82	.043	.556	.708	.573
III	2.09	.041	.381	.647	.417
IV	2.57	.046	.265	.526	.295

Die hohen Faktorladungen sowie die dazu ausgewiesenen Kommunalitäten deuten auf eine gute Abbildung des Faktors IV mit den darin enthaltenen Items hin und bestätigen die Annahme einer eigenständigen Kategorie zur medialen Nutzung und Rezeption tänzerischer Inhalte der qualitativen Datenerhebungsphase.

Zusammenfassung und Ausblick

Das tänzerische Selbstkonzept stand bisher weder auf theoretischer noch empirischer Ebene national oder international im Fokus der Forschung. Wie der Forschungsstand zeigt, sind mittlerweile insbesondere Studien zu finden, die sogenannte Transfereffekte bestimmter künstlerischer Tätigkeiten in den Blick nehmen und beispielsweise eher allgemein das persönlichkeitsbildende Potenzial von Tanz fokussieren. Bestehende Erhebungsinstrumente sind jedoch nicht domainspezifisch genug, um Aussagen darüber zu treffen, ob sich beispielsweise auch Veränderungen hinsichtlich des Selbstbilds im Tanz ergeben.

Wir wissen zwar, dass bestimmte Teilbereiche des Selbst, wie die soziale Akzeptanz unter Peers, durch ein Tanzprogramm verbessert werden können (Steinberg et al., 2018), inwiefern ein Tanzangebot allerdings auf tanzspezifischer Ebene Effekte aufzeigt, wurde bisher nicht untersucht – und konnte nicht untersucht werden, da keine hinreichend reliablen und validen Erhebungsinstrumente vorlagen.

Der hier vorgestellte Fragebogen zur Erhebung des tänzerischen Selbstkonzepts ermöglicht derartige domänenspezifische und interdisziplinäre Forschungsvorhaben. So können Forschungsdesigns anschließen, die bspw. der Frage nachgehen, inwiefern das tänzerische Selbstkonzept durch unterschiedliche Vermittlungsformate oder innerhalb verschiedener Bildungskontexte beeinflusst wird. Es können darauf aufbauend die vielfach geforderten Transfereffekte auf andere Bereiche (z.B. mathematisches oder soziales Selbstkonzept) untersucht werden, die zur Legitimation von Bildungsangeboten beitragen und zur Förderung weiterer Projekte für Kinder führen können.

Inwiefern Tanzangebote etwa bewirken können, dass sich Kinder bewusst(er) darüber werden, was sie im Tanz können oder ob sie sich gerne zu Musik bewegen oder Tanz gerne medial rezipieren, würde helfen, Tanzangebote auch in ihrem Qualitätsanspruch adäquater zu gestalten und verstärkt an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren. Die Erhebung des tänzerischen Selbstkonzeptes könnte Tanzprogramme evaluativ begleiten, die dann nicht nur ausweisen können, ob sich auf allgemeiner sozialer Ebene oder auf Ebene des physischen Selbstkonzepts Effekte eingestellt haben. Der Fokus in der Erhebung auf das domainspezifische gibt Vermittler*innen mehr Hinweise darauf, wie Angebote zielgruppengerecht zu gestalten sind. Denn die Besonderheit eines auf kreativen Tanz bezogenen Bewegungsangebotes liegt darin, einen wertfreien Umgang mit Körper und Bewegung sowie experimentelle und partizipative Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Forschungsergebnisse zeigen, dass sich dies positiver auf das tanz- und bewegungsbezogene Selbstbild auswirken kann als ein kompetitiv ausgerichtetes Bewegungsprogramm (vgl. u.a. Barz & Kosubek, 2008; Connolly et al., 2011; Marino, 2010; Studer-Lüthi & Züger, 2012).

Kinder frühzeitig dahingehend zu unterstützen und ihnen Möglichkeitsräume zu eröffnen, in denen sie sich mit sich selbst und anderen konstruktiv und wertfrei auseinandersetzen können, ohne dies notwendigerweise zu versprachlichen, und sie darin zu unterstützen ein selbstbestimmtes Leben zu führen, sind wesentliche Bildungsziele in der Kinder- und Jugendarbeit.

Literatur

- Barz, H., & Kosubek, T. (2008). *Begleitforschung zum Projekt »Take-off: Junger Tanz. Tanzplan Düsseldorf«*. Zwischenbericht 2008. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
- Borczyk, M., & Behrens, C. (2014). Ästhetisches Interesse an künstlerischem Tanz im Alter – Eine explorative Analyse biographischer Erfahrungen und tätigkeits-spezifischer Vollzugsanreize. In C. Behrens & C. Rosenberg (Hg.), *TanzZeit – LebensZeit. Tanzforschung* (Bd. 24, 1. Aufl., S. 136-154). Henschel.
- Bühner, M. (2020). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4. Aufl.). Pearson Studium ein Imprint von Pearson Deutschland.
- Connolly, M. K., Quin, E., & Redding, E. (2011). Dance 4 your life. Exploring the health and well-being implications of a contemporary dance intervention for female adolescents. *Research in Dance Education*, 12(1), 53-66.
- Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung. Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen*. Hofmann.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition). Sage.
- Deasy, R. (Hg.). (2004). *The Arts and Education. New opportunities for research*. Arts Education Partnership.
- Filipp, S.-H. (1993). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Filipp & D. J. Bem (Hg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (3. Aufl., S. 129-152). Klett-Cotta.
- Marino, D. M. (2010). *Effects of aerobic dance on self-esteem, academics, behavior, and social skills*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analyses of relations to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Jörissen, B. (2015). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In: D. Verständig, J. Holze und R. Biermann (Hg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 231-255). VS-Verlag.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MpFv) (Hg.) (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Zugriff unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf.
- Mummendy, H. D. (2006). *Psychologie des »Selbst«. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Hogrefe.
- Neuber, N., Hardt, Y., Steinberg, C., & Stern, M. (2020). Kulturelle Bildungsfor- schung im Tanz. Grundlagen und Forschungsdesign zur Entwicklung domain- spezifischer Instrumente. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 335-347). Waxmann.
- Pfeiffer, W. (2007). Das musikalische Selbstkonzept: Effekte und Wirkungen. *Diskussion Musikpädagogik*, (33), 40-44.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (RKB). (2019). *HORIZONT-Jugend YouTube/ Kulturelle Bildung. Rat für Kulturelle Bildung*. Abruf am 22. Mai 2019 unter https://www.rat-kulturelle-bil-dung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie _YouTube_Webversion_final.pdf
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten – Ein Forschungsüberblick* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 15). ATHENA-Verlag.
- Rudi, H. (2021). *Persönlichkeitsbildung durch Tanz im Kontext ästhetisch-kultureller Bildung. Theoretische Herleitung und empirische Analyse des tänzerischen Selbstkonzepts*. Springer.
- Rudi, H., Zühkle, M., & Steinberg, C. (2019). Digitalität, Identität und Tanzvermitt- lung – Forschung zu bewegungsbezogenen medialen Praktiken in didaktischer Betrachtungsweise. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 60(2), 26-48.
- Schwender, T. M., Spengler, S., Oedl, C., & Mess, F. (2018). Effects of Dance Inter- ventions on Aspects of the Participants' Self: A Systematic Review. *Frontiers in psychology*, 9, 11-30.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Spychiger, M. (2007). Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Analyse des musikalischen Selbstkonzeptes. *Diskus- sion Musikpädagogik*, 33, 9-21.
- Spychiger, M., Olbertz, F., & Gruber, L. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Kon- zeption der Konstrukte als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messver- fahrens*. Wissenschaftlicher Bericht. Schlussbericht: Schweizerischer National- fonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung.
- Steinberg, C., Konowalczyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N., & Stern, M. (2018). *Facetten Kultureller Bildung im Medium »Tanz und Bewegungstheater« – Eine empirische Studie*. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Abruf am 12.05.2021 un-

- ter <https://www.kubi-online.de/artikel/facetten-kultureller-bildung-medium-tanz-bewegungstheater-empirische-studie>
- Stiller, J., Würth, S., & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). Zur Entwicklung der PSK-Skalen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25(4), 239-257.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Studer-Lüthi, B., & Züger, B. (2012). Auswirkung einer Tanzintervention auf Körperkonzept und kognitive Fähigkeiten von regulär entwickelten Kindern. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 23(2), 70-77.
- Svengalis, J. (1978). *Music attitude and the preadolescent male*. (Doctoral dissertation, University of Iowa, 1978). Dissertation Abstracts International, 39, 4800A.
- Tietjens, M. (2009). *Physisches Selbstkonzept im Sport*. Czwalina.
- Vispoel, W. P. (1993). The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023-1033.
- Vispoel, W. P. (1994). Integrating Self-Perceptions of Music Skill into Contemporary Models of Self-Concept. *The Quarterly – Journal of Music Teaching and Learning*, 5(4), 42-57.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of Arts Education. Educational Research an Innovation*. OECD Publishing.
- Zimmer, R. (2012). Selbstkonzept und Identität – Schlüsselbegriffe psychomotorischer Förderung. In R. Zimmer (Hg.), *Handbuch Psychomotorik* (S. 50-77). Herder Verlag.

