

Jens Knigge

Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung¹

1. Hintergrund

Von ‚kultureller Bildung‘ ist momentan auf (fast) allen Ebenen des Bildungssystems die Rede: die Bildungspolitik diskutiert ihre Voraussetzungen, Ziele und Potentiale;² auf Bundes- und Länderebene werden unzählige Projekte initiiert und gefördert;³ an verschiedenen Hochschulen wurden Professuren mit einem Schwerpunkt ‚kulturelle Bildung‘ eingerichtet⁴; und seit einigen Jahren formiert sich ein „Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung“⁵.

Vor diesem Hintergrund wird kulturelle Bildung häufig als ein ‚Top-Thema‘ beschrieben und damit die Hoffnung verbunden, dass es zukünftig „tatsächlich ein ‚Mehr‘ an kultureller Bildung, kultureller Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Jugendliche“ (Fink, Hill, Reinwand & Wenzlik, 2010, S. 2) geben könnte. Gleichzeitig weisen verschiedene Autoren darauf hin, dass das gesteigerte Interesse an kultureller Bildung vor allem darauf beruhe, dass man sich von entsprechenden Bildungsangeboten spezielle Wirkungseffekte erhofft:

„... es [ist] für den Boom der Kulturellen Bildung in den vergangenen Jahren bezeichnend, dass weniger der Eigenwert der künstlerisch-kreativen Tätigkeit diskutiert wird, als vielmehr zahlreiche Transfererwartungen und Wirkungsannahmen, die besondere Effekte des sozialen Lernens oder der Persönlichkeitsentwicklung unterstellen.“ (Fink et al., 2010, S. 3)

Vonseiten der Bildungspolitik wird nun einerseits explizit die Forderung an die Forschung gestellt, die Wirkungen kultureller Bildung zu untersuchen (vgl. auch 2.1); andererseits herrscht aber auch vonseiten der Wissenschaft ein reges Interesse daran, die verschiedenen Wirkungsannahmen auf ihren theoretischen Gehalt und ihre empirische Überprüfbarkeit hin zu untersuchen (z. B. Fink, Hill, Reinwand & Wenzlik, 2012). Im Folgenden möchte ich daher den postulierten bzw. zu untersuchenden Wirkungen kultureller Bildung nachgehen und dabei die Potentiale und Probleme einer entsprechenden Wirkungsforschung aus einer spezifisch musikpädagogischen Perspektive reflektieren.

¹ Es handelt sich bei vorliegendem Text um eine überarbeitete Fassung eines Vortrags, der vom Autor auf der BMBF-Tagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“ am 6.6.2013 in Berlin gehalten wurde.

² Auf internationaler Ebene zuletzt bspw. 2010 im Rahmen der zweiten UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung in Seoul.

³ Aktuell und besonders umfangreich z. B. das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ (<http://www.kulturagenten-programm.de>).

⁴ Z. B. der „UNESCO Chair für Kulturelle Bildung“ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

⁵ <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/>

2. Wirkungsdimensionen kultureller Bildung und deren Erforschung

Wenn in Bezug auf kulturelle Bildung von ‚Wirkungen‘ gesprochen wird, so ist damit meist ein sehr großer Bereich gemeint, der m. E. auch als ‚outcome‘ bezeichnet werden könnte und der jegliche subjektbezogenen Auswirkungen meint, die aufgrund der Teilnahme an einem entsprechenden Bildungsangebot festgestellt werden können.⁶ Bislang liegt jedoch noch keine umfassende Systematik zu den Wirkungsdimensionen, deren Strukturen und Interdependenzen vor. Auch gibt es keinen Konsens bezüglich der Frage, welche Dimensionen im Rahmen einer umfassenden Wirkungsforschung einbezogen werden sollen bzw. können (vgl. Fink, 2012, S. 949). Trotzdem trifft man in Publikationen, die sich mit der Wirkung von kultureller Bildung beschäftigen, meist auf eine der folgenden Dimensionen: den Bereich der Transferforschung, die Modellierung von Kompetenzen und die Erforschung von ästhetischen Erfahrungen.

2.1 Transfereffekte

Eine Dimension der Wirkungsforschung ist die sogenannte „Transferforschung“. Liest man bspw. die Ankündigung der jüngst vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Berlin durchgeführten Tagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“, so scheint es offensichtlich auch genau dieser Bereich der Wirkungsforschung zu sein, der für die Bildungspolitik von besonderem Interesse ist:

„Kulturelle Bildung trägt wesentlich dazu bei, dass Menschen sich zu selbstbewussten Persönlichkeiten entwickeln. Grundhaltungen und Fähigkeiten, die im musisch-kulturellen Bereich entwickelt werden, haben entscheidende Bedeutung für die individuelle Entwicklung. Gleichzeitig wird sozialer Zusammenhalt und Integration befördert. Um die Qualität der Bildungsangebote zu sichern und zu verbessern sowie die politischen Rahmenbedingungen für kulturelle Bildung angemessen zu gestalten, sind wissenschaftliche Erkenntnisse über Reichweite, Bedingungen und Wirkungen von Bildungsmaßnahmen unverzichtbar. [...] Diese Tagung wird sich mit empirischen Forschungsergebnissen zur kulturellen Bildung und deren Transferwirkung befassen.“ (DLR, 2012, S. 1)

Aus Sicht eines Musikpädagogen ist diese starke Fokussierung auf Transfereffekte mindestens irritierend. Ich will den Hintergrund meiner Verwunderung in den drei folgenden Punkten skizzieren:

(1) *Musikbezogene empirische Transferforschung*: In der deutschen Musikpädagogik ist die Erforschung der Transfereffekte von Musikunterricht Ende der 1990er Jahre stark in den Fokus des Fachdiskurses gerückt, was vor allem mit der sogenannten „Bastian-Studie“ (Bastian, 2000) zu tun hat. Hans-Günter Bastian hat damals mit seiner Studie vermeintlich den Nach-

⁶ Die immense Breite des Diskurses zur kulturellen Bildung und die darin anzutreffende Diversität in Bezug auf erwünschte, postulierte, angestrebte, nachweisbare etc. Wirkungen von kultureller Bildung lässt sich eindrücklich im neuen „Handbuch Kulturelle Bildung“ (Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012) nachvollziehen. In der internationalen Studie von Bamford (2010, S. 131ff.) wird außerdem deutlich, dass trotz der Subjektbezogenheit von kultureller Bildung die Wirkungserwartungen teilweise auch auf die Makroebene ausgedehnt werden – so z. B. wenn kulturelle Bildung zur „Nationen-Bildung“ beitragen soll.

weis erbracht, dass ein (im Vergleich zum ‚normalen‘ schulischen Musikunterricht) erweiterter Musikunterricht besondere Transfereffekte erbringen würde, nämlich u. a. die Verbesserung der Intelligenz, des Sozialverhaltens und der Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler⁷. Ich möchte an dieser Stelle gar nicht näher auf die größtenteils stark kritisierte Bastian-Studie eingehen (vgl. z. B. Gembris, Kraemer & Maas, 2001; Knigge, 2007), denn viel ertragreicher ist ein Blick auf den gesamten Bereich der musikbezogenen Transferforschung, die größtenteils von Psychologie und Musikwissenschaft geleistet wird. Erfreulicherweise sind in den letzten Jahren mehrere kritische Überblicksdarstellungen erschienen, u. a. auch zwei Bände in der BMBF-Reihe „Bildungsforschung“ (Schumacher, 2007 und 2009). Für unseren Zusammenhang sind vor allem zwei zentrale Befunde interessant:

- a. Einerseits ist das methodische Vorgehen der meisten Transfer-Studien zu kritisieren, andererseits lassen die gewählten Designs in aller Regel keine kausalen Schlüsse zu.
- b. Entgegen den weit verbreiteten Vermutungen zu Transfereffekten von Musikunterricht können in den empirischen Studien in der Regel nur sehr kleine oder teils gar keine Effekte nachgewiesen werden. Dies gilt im Prinzip für alle bislang untersuchten Bereiche wie bspw. den Transfer auf kognitive und soziale Fähigkeiten, auf exekutive Funktionen (Kontrolle von Aufmerksamkeit und Emotionen, planerische Kompetenzen, Selbstdisziplin, Steuerung der Lernmotivation) oder auf die emotionale Intelligenz.⁸

(2) *Legitimation von musikalischen Bildungsangeboten über Transfereffekte*: Im Umfeld der Bastian-Studie gab es in der Musikpädagogik eine größere Diskussion hinsichtlich der Frage, ob denn Transfereffekte überhaupt eine sinnvolle Argumentationshilfe für die Legitimation von Musikunterricht bzw. von musikbezogenen Bildungsangeboten sein können. Im musikpädagogischen Diskurs wurde dies recht einhellig abgelehnt und zwar aus den folgenden Gründen (vgl. Krämer, 2001; Spychiger, 1995; Vanecek, 2001):

- a. Es entsteht ein Abhängigkeitsverhältnis von musikalischen Bildungsangeboten und Transfereffekten. Wenn die Effekte ausbleiben oder zu gering ausfallen, dann ist auch das musikalische Angebot gefährdet.
- b. Es besteht die Gefahr eines Wettbewerbs zwischen den Schulfächern, aber auch der verschiedenen Bereiche der kulturellen Bildung: Das Fach/der Bereich, der die beeindruckendsten Transfereffekte erbringt, kann mit einem sicheren Platz im schulischen Curriculum bzw. mit den meisten Fördergeldern rechnen.
- c. Die immanente Bedeutung von Musik wird sekundär oder gar überflüssig. Dahinter

⁷ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet. Stets sind aber beide gemeint.

⁸ „In den Musikunterricht wird häufig die Erwartung gesetzt, dass damit nicht nur musikalische, sondern auch außermusikalische Kompetenzen gefördert werden können, die für das schulische Lernen von Bedeutung sind. In dem Forschungsbericht, der 2007 [...] in der Reihe *Bildungsforschung* des BMBF erschienen ist, wird dargestellt, dass diese Erwartungen in Bezug auf die kognitiven Effekte des Musikhörens und des aktiven Musizierens zu Unrecht bestehen. Musikunterricht eignet sich nämlich nicht, um damit Intelligenz und kognitive Fähigkeiten gezielt und in nennenswertem Umfang zu fördern“ (Schumacher, 2009, S. 7).

steht die Befürchtung des „Missbrauchs der Musikerziehung als Mittel zum Zweck der Optimierung kognitiver, sozialer und motivationaler Kräfte“ (Vanecek, 2001, S. 28).

(3) *Musikalische Bildung und Transfereffekte*: Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Blick in die Geschichte des musikalischen Bildungsbegriffs und dessen Abgrenzung von musischer Bildung. Während im Rahmen der musischen Bildung die Annahme von Transfereffekten ja quasi konstitutiv war, denn es wurde davon ausgegangen, dass musikalische Erziehung u. a. zu sittlicher Bildung führen würde, grenzen sich Theorien zur musikalischen Bildung spätestens seit den 1980er Jahren davon deutlich ab (vgl. Vogt, 2012, S. 12ff.). In den einflussreichen Arbeiten zu musikalischer Bildung bspw. von Hermann-Josef Kaiser (1998), Jürgen Vogt (2004) und Christian Rolle (1999) spielen Transfereffekte keine Rolle, im Zentrum stehen vielmehr musikbezogene Tätigkeiten, musikalische Praxen und musikalisch-ästhetische Erfahrungen.

Diese drei Punkte – (1) die relativ dünne empirische Basis von musikbezogenen Transfererwartungen, (2) die Fragwürdigkeit einer Legitimierung von musikalischen Angeboten über Transfereffekte und (3) die Irrelevanz von Transfereffekten im Rahmen aktueller musikalischer Bildungstheorien – mögen erklären, warum Musikpädagogen bei diesem Thema eine gewisse Skepsis umtreibt. Damit ist jedoch keineswegs die Sinnhaftigkeit der Transferforschung generell anzuzweifeln. Selbstverständlich ist diese ein wichtiger und m. E. auch hoch spannender Bereich. Ich habe lediglich meine Zweifel, was den Stellenwert der Transferforschung in pädagogischen Zusammenhängen betrifft und insbesondere deren Verwendung in Begründungs- und Zieldiskursen.

Diese hier in aller Kürze vorgetragene musikpädagogische Skepsis scheint durchaus anschlussfähig an den Diskurs zur kulturellen Bildung. Dort sind zwar relativ häufig Forderungen nach mehr kultureller Bildung anzutreffen, die sich der Transfer-Argumentation bedienen; diese Argumentationsfigur tritt allerdings vor allem dann in den Vordergrund, wenn der Publikationskontext ein tendenziell bildungspolitischer – oder zumindest bildungspolitisch relevanter – ist. Eckart Liebau (2010) kommentiert dies sehr treffend: „In dieser Argumentation geht es also um indirekte Folgen der künstlerischen Bildung, um ein Lernen durch die Kunst für andere Zusammenhänge. Politisch ist das ein sehr starkes Argument, weil es so unmittelbar einsichtig scheint“ (S. 13).

Trotzdem geht es im Diskurs zur kulturellen Bildung an zentralen Stellen immer auch um ganz andere Wirkungsdimensionen, nämlich die ‚direkten Folgen‘ von kultureller Bildung: Liebau (S. 14f.) nennt u. a. „ästhetische Erfahrungen“ und eine hierfür erforderliche „differenzierte Wahrnehmung“. Max Fuchs (2009) spricht von kultureller Bildung als „zu erwerbende[r] Kompetenz, mit kultureller Vielfalt souverän umzugehen“ (S. 15). Manfred Prenzel und Johanna Ray (2012) weisen darauf hin, dass für den Umgang mit der „Vielfalt kultureller Bildungsgegenstände“ eine entsprechende „domänenspezifische Kompetenz in den jeweiligen Gebieten“ (S. 927) notwendig sei, und auch in der viel zitierten Studie von Anne Bamford (2010) wird deutlich, dass kulturelle Bildung u. a. das Ziel verfolgt, junge Menschen „in die Lage zu versetzen, sich ihre eigene künstlerische Sprache zu schaffen“ (S. 23), und dass kunstorientierte Bildung grundsätzlich daran interessiert sei, „Fertigkeiten und Kompetenzen

in den künstlerischen Fächern“ (S. 133) zu entwickeln.

Ich breche an dieser Stelle diese willkürliche Beispielsammlung ab, denn es sollte ersichtlich geworden sein, dass es neben den Transfereffekten noch weitere wichtige Wirkungsdimensionen kultureller Bildung gibt, u. a. die Förderung von entsprechenden Kompetenzen.

2.2 Domänenspezifische⁹ Kompetenzen

Zunächst fällt für den Bereich der Kompetenzforschung allerdings auf, dass bislang kaum Forschungsergebnisse vorliegen. Tobias Fink (2012) macht hierfür ganz grundsätzliche Probleme verantwortlich:

„Im Unterschied zu den [...] Kernfächern liegen aber für den Bereich der Kulturellen Bildung weder formulierte Standards noch geeignete und erprobte Testverfahren vor. [...] Evaluationsprogramme, die den internationalen Leistungsvergleichsstudien ähnlich wären, sind für den Bereich der Kulturellen Bildung [...] bisher nicht in Sicht“ (S. 949f.).

Einerseits ist Fink zuzustimmen was die Forschungslage der künstlerischen Fächer im Vergleich zu den ‚Kernfächern‘ angeht. Andererseits ist der Einwand naheliegend, dass zumindest für den schulischen Bereich mittlerweile auf Länderebene verschiedene Standards bspw. für die Fächer Musik und Kunst vorliegen.¹⁰ Nicht übersehen werden sollten auch erste Forschungsansätze zur Kompetenzmodellierung aus der Kunstpädagogik (z. B. Glaser-Henzer, Diehl, Diehl Ott & Peez, 2012) und der Musikpädagogik. Auf Letztere soll im Folgenden noch etwas genauer eingegangen werden.

Im Rahmen des KoMus-Forschungsprojekts wurde von 2007 bis 2010 an der Universität Bremen der Versuch unternommen, ein Kompetenzmodell und einen darauf bezogenen Test für den Bereich der Hörwahrnehmung zu entwickeln – genauer gesagt ging es dabei um die Kompetenz des Wahrnehmens und Kontextualisierens von Musik (u. a. Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012). Empirisch validiert wurde ein 4-dimensionales Modell mit verschiedenen Niveaus, das sehr detailliert die verschiedenen Kompetenzfacetten beschreibt (ebda., S. 514). Es geht dabei vor allem um musikbezogene Wahrnehmungsfähigkeiten, aber auch der Einbezug von musiktheoretischem Wissen und die Anwendung von Wissen bezüglich der historischen, kulturellen und sozialen Kontexte von Musik spielen eine Rolle. Außerdem wurde ein computerbasierter Test entwickelt, der knapp 90 Aufgaben enthält und alle Facetten des Modells erfasst. Ohne an dieser Stelle ins Detail gehen zu können, scheinen die Projektergebnisse doch einige Bedenken zu widerlegen, die oftmals bezüglich der Erfassung von Kompetenzen in einem ästhetischen Fach geäußert werden: (1) Das Mo-

⁹ In diesem Abschnitt werden ausschließlich domänenspezifische Kompetenzen thematisiert. Davon abzugrenzen sind fachübergreifende Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen (vgl. Weinert, 2001), die hinsichtlich der in diesem Beitrag diskutierten Wirkungsforschung der Transferforschung zuzuordnen wären.

¹⁰ Eine Erörterung der Qualität dieser kompetenzorientierten Bildungsstandards, Bildungspläne, Lehrpläne, curricularen Vorgaben etc. kann an dieser Stelle nicht erfolgen (für das Fach Musik siehe z. B. Knigge & Lehmann-Wermser, 2008).

dell und der darauf bezogene Test sind curricular valide (Knigge, 2010); (2) das Testverfahren genügt den recht hohen psychometrischen Qualitätskriterien von pädagogisch-psychologischen Erhebungsverfahren (ebda.; Jordan et al., 2012); (3) Darüber hinaus ist die Akzeptanz und die Einschätzung der Relevanz bei Schülern und Lehrkräften sehr hoch (Jordan, im Druck, Kap. 6.3.2).

Natürlich sind im Musikunterricht neben den rezeptiven Kompetenzen viele weitere Kompetenzen von Interesse. Entsprechend untersucht aktuell ein weiteres Forschungsprojekt (KOPRA-M) die Möglichkeiten der Erfassung von produktiven Kompetenzen. In diesem Projekt, das an der Würzburger Musikhochschule angesiedelt ist, geht es vor allem um gesangliche Fähigkeiten und um Kompetenzen in Bezug auf das Musizieren mit einem Instrument. Zwar liegen bislang noch keine umfassenderen Ergebnispublikationen aus diesem Projekt vor, es scheint sich aber anzudeuten, dass die oftmals für den Bereich der Musikpraxis vermutete Problematik einer validen Erfassung von Kompetenzen durchaus in den Griff zu bekommen ist (Hasselhorn & Lehmann, 2012). Neben der Verwendung eines recht aufwändigen technischen Erhebungsapparats (so kommen u. a. Laptops, Keyboards und Tablet-Computer zum Einsatz), dürfte vor allem die Konstruktion eines reliablen Bewertungssystems entscheidend sein, wobei die bereits vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass entsprechend geschulte Rater durchaus zu konsistenten Urteilen in Bezug auf musikpraktische Leistungen gelangen können (ebda.).

Zwei weitere Forschungsvorhaben befinden sich derzeit in Vorbereitung und sollen daher lediglich erwähnt werden: (1) Christian Rolle beschäftigt sich seit einiger Zeit mit dem musikbezogenen ästhetischen Argumentieren und hat hierzu vor kurzem ein erstes theoretisches Modell vorgelegt (Rolle, 2013) inkl. verschiedener Ideen, wie das Modell in ein empirisches Testinstrument überführt werden könnte (Knigge, Rolle & Knörzer, 2013). (2) Ebenfalls im Anfangsstadium befindet sich ein Projekt, in dem es um musikbezogene interkulturelle Kompetenz gehen soll (Knigge & Niessen, 2012). Im Zentrum wird dabei die Frage stehen, wie sich Schülerinnen und Schüler fremden musikalischer Praxen annähern und welche Kompetenzen hierbei notwendig sind.

2.3 Ästhetische Erfahrungen

Eine weitere zentrale Zieldimension von kulturellen Bildungsangeboten ist die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen (vgl. z. B. Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012, v. a. I.1–I.3). Auch hier ergibt sich eine Parallele zur Musikpädagogik: Bekanntermaßen stehen (musikalisch-)ästhetische Erfahrungen seit geraumer Zeit im Zentrum des bildungstheoretischen Diskurses zum Musikunterricht (z. B. Rolle, 1999; Vogt, 2002). Wenngleich ästhetische Erfahrungen offensichtlich für kulturelle bzw. musikalische Bildung besonders bedeutsam sind, so wurden diese bislang kaum empirisch erforscht. Die Frage, ob entsprechende Bildungsangebote tatsächlich in der anvisierten Weise ‚wirken‘, also: Kindern und Jugendlichen (musikalisch-)ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden, konnte daher bislang nicht beantwortet werden.

Somit ergibt sich eine missliche Schiefelage, denn gerade der Bereich, der Pädagogen und Bildungstheoretikern besonders wichtig – evtl. sogar am wichtigsten – erscheint, wird aus der

empirischen Wirkungsforschung ausgespart. Die Hintergründe hierfür sind vielfältig. Sicherlich spielt eine Rolle, dass in den künstlerisch-ästhetischen Fächern traditionell über lange Zeit hinweg relativ wenig empirisch geforscht wurde. Gewichtiger sind aber vermutlich grundsätzliche methodologische Probleme, die den Forschungsgegenstand an sich betreffen; denn im Diskurs herrscht relativ große Einigkeit, dass sich ästhetische Erfahrungen gegenüber deren empirischer Erfassung mindestens sperrig verhalten.¹¹

Umso interessanter ist ein aktuelles Forschungsprojekt an der Universität Vechta, das ästhetische Erfahrungen im Musikunterricht untersucht bzw. diese in den „Fokus der Empirie“ rückt (Hafen, Hartogh, Kehrer, Kleine-Huster & Bohn, 2011). Ein direktes ‚Messen‘ von ästhetischen Erfahrungen erscheint den Autoren unmöglich und wird entsprechend auch nicht unternommen. Dem Projekt liegt vielmehr die Hypothese zugrunde, dass zumindest die Wahrscheinlichkeit für ästhetische Erfahrungen erhöht werden kann, indem ein qualitativ hochwertiger Musikunterricht stattfindet, der insbesondere die absichtsvolle „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ (Rolle, 1999) im Blick hat. Das empirische Design setzt nun genau an diesem Punkt an und untersucht, inwiefern den Schülern ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsräume tatsächlich eröffnet werden. Zum Einsatz kommt hierfür ein Schülerfragebogen, der „das Anregen von Wahrnehmungsprozessen in (modifiziertem) ästhetischem Modus einschließlich der Reflexion darüber“, das „Ermöglichen eines vielfältig handelnden Umgangs mit Musik“ und die Organisationsqualität des Musikunterrichts untersucht (Hafen et al., 2011, S. 188). Wenngleich die Autoren auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Instruments hinweisen und sich dessen Erkenntnispotential auch erst in weiterführenden Studien zeigen muss, so bleibt doch festzuhalten, dass hier ein überaus interessanter Versuch hinsichtlich der empirischen Erfassung von ästhetischen Erfahrungen und deren Bedingungen vorgelegt wurde.

3. Zusammenfassung & Ausblick

Im Rahmen des Beitrags konnte nur cursorisch auf die einzelnen Dimensionen der Wirkungsforschung eingegangen werden. Mit diesem Kurzüberblick sollte jedoch gezeigt werden, dass eine einseitige Fokussierung auf die Transfereffekte von musikalischer bzw. kultureller Bildung nicht sinnvoll erscheint, außerdem in der Musikpädagogik zumindest erste Ansätze vorliegen, die darauf hindeuten, dass die Erfassung von Kompetenzen und ästhetischen Erfahrungen (bzw. deren Voraussetzungen) auch im ästhetisch-künstlerischen Bereich grundsätzlich möglich und sinnvoll ist. Die vorgestellten (oder ähnliche) Modelle und Erhebungsverfahren eröffnen eine Vielzahl von Möglichkeiten, die über ein grundlagenforschungsorientiertes Interesse hinaus gehen – zumindest zwei seien abschließend genannt: (1) Die Kompe-

¹¹ Dies dürfte insbesondere für die psychometrisch orientierte quantitative Evaluationsforschung gelten. Obwohl demgegenüber qualitative Ansätze grundsätzlich angemessener erscheinen, liegen auch vonseiten der qualitativen empirischen Forschung bislang fast keine Arbeiten auf diesem Gebiet vor (vgl. jedoch für die Kunstpädagogik: Peez, 2005; für die Musikpädagogik sind dem Verfasser keine umfassenderen Studien bekannt).

tenzen, die Schülerinnen und Schüler in musikalischen Bildungsangeboten erwerben, können mittels entsprechender Modelle und Tests detailliert erfasst und vor allem sehr differenziert an die Beteiligten rückgemeldet werden. Dies ist ein entscheidender Schritt, um von der Kompetenzdiagnostik hin zur Kompetenzförderung und so letztlich zur Verbesserung von entsprechenden Angeboten zu gelangen; (2) ein weiteres potentiell Einsatzgebiet könnte die Evaluationsforschung sein. Denn die Tragfähigkeit einer Konzeption, die dabei eingesetzten Methoden oder, ganz generell, die Qualität eines Angebots muss sich nicht zuletzt auch darin zeigen, dass anvisierte Kompetenzen auch tatsächlich gefördert und ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden.

Wenngleich aktuell also durchaus einige vielversprechende Ansätze im Rahmen musikpädagogischer Forschung verfolgt werden, so ist doch zugleich darauf hinzuweisen, dass hier größtenteils völlig neue (empirische) Forschungsfelder erschlossen werden müssen und entsprechend noch viel Arbeit zu leisten ist. Diese Arbeit könnte ihren Ort durchaus innerhalb eines interdisziplinären Forschungsprogramms zur kulturellen Bildung finden, wie es von vielen Seiten gefordert wird (z. B. Fink et al., 2012, S. 9); denn es ist offensichtlich, dass die im Beitrag skizzierten Forschungsfragen und -gegenstände fast alle über den Musikbereich hinausweisen: interkulturelle Kompetenz, ästhetisches Argumentieren, ästhetische Erfahrungen spielen bspw. auch in den Bereichen Literatur & Sprache, in den Bildenden Künsten und sicherlich auch im Medienbereich eine Rolle. Interdisziplinäre Ansätze erscheinen hier tatsächlich besonders sinnvoll und für die Zukunft wünschenswert. Das gilt nicht zuletzt auch deshalb, weil dadurch der starke Fokus auf Transfereffekte zugunsten einer breiteren Erforschung der Wirkungen von kultureller Bildung aufgelöst werden könnte. Hinsichtlich der Perspektiven der Wirkungsforschung müsste die Antwort auf die im Titel des Beitrags gestellte Frage also lauten: Transfereffekte, (vor allem aber) Kompetenzen *und* ästhetische Erfahrungen!

Literatur

- Bamford, A. (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Übersetzt von Anke Liebau. Münster: Waxmann.
- Bastian, H.-G. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Unter Mitarbeit von A. Kormann, R. Hafen & M. Koch. Mainz: Schott.
- Bockhorst, H.; Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- DLR (= Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung) (2012): Terminankündigung – Fachtagung: „Perspektiven der Forschung zur Kulturellen Bildung“, 6./7. Juni 2013, Berlin.
- Fink, T. (2012): Evaluationen im Feld der Kulturellen Bildung. In: Bockhorst, H.; Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 948–951.
- Fink, T.; Hill, B.; Reinwand, V.-I. & Wenzlik, A. (Hg.) (2012): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen (= Kulturelle Bildung, Bd. 29). München: kopaed.
- Fink, T.; Hill, B.; Reinwand, V.-I. & Wenzlik, A. (2010): Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck. Vortrag auf der Tagung „Die Kunst über Wirkungen Kultureller Bildung zu forschen“ am 30.9.2010 an der Universität Hildesheim, online unter: www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsforschung.pdf [17.6.13].
- Fuchs, M. (2009): Kommen die musischen Zeiten zurück? Konzepte und Traditionen in der Debatte über kulturelle Bildung. In: Deutscher Kulturrat (Hg.): Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 13–19, online unter: <http://www.kulturrat.de/dokumente/studien/kulturelle-bildung-aufgaben-im-wandel.pdf> [17.6.13].
- Gembris, H.; Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? – Musikalisches Lernen und Transfereffekte (= Forum Musikpädagogik, Bd. 44). Augsburg: Wißner.

- Glaser-Henzer, E.; Diehl, L.; Diehl Ott, L. & Peez, G. (2012): Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Kinderzeichnung und zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht. München: kopaed.
- Hafen, R.; Hartogh, T.; Kehler, U.; Kleine-Huster D. & Bohn, A. (2011): Musikunterricht auf dem Prüfstand – ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In: Bauer, K.-O. (Hg.): Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen. Münster: Waxmann, S. 187–220.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2012): Schüler-Gesangsleistungen: Ihre Bewertung durch Experten und der Einfluss von außerunterrichtlicher Erfahrung. Poster auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bremen.
- Jordan, A.-K. (im Druck): Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik – Teilkompetenz „Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik“. Münster: Waxmann.
- Jordan, A.-K.; Knigge, J.; Lehmann, A. C.; Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012): Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 500–521.
- Kaiser, H. J. (1998): Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: Kaiser, J. (Hg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Mainz: Schott, S. 98–114.
- Knigge, J. (2010): Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. Dissertation. Universität Bremen. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000120066> [17.6.13].
- Knigge, J. (2007): Intelligenzsteigerung und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs. Saarbrücken: VDM.
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 60–98, online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf>.
- Knigge, J. & Niessen, A. (2012): Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In: Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Augsburg: Wißner, S. 57–72.
- Knigge, J.; Rolle, C. & Knörzer, L. (2013): Development and empirical validation of a model of music-related argumentative competence. Poster präsentiert auf der 8. „International Research in Music Education“ (RIME) Konferenz am 11. April 2013 in Exeter, online unter: http://jensknigge.info/site/Publikationen_files/Knigge%20et%20al%202013%20-%20Poster%20Exeter.pdf [17.6.13].
- Krämer, O. (2001): Hans-Günther Bastians Transfereffekte-Studie in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 12, S. 18–27.
- Liebau, E. (2010): Der Wow-Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist. In: Bamford, A.: Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Übersetzt von Anke Liebau. Münster: Waxmann, S. 11–19.
- Peez, G. (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. München: kopaed.
- Prenzel, M. & Ray, J. (2012): Bildungsqualität, Bildungsforschung und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, H.; Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 924–927.
- Rolle, C. (2013): Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory. In: Malmberg, I. & Vugt, A. de (Hg.): European Perspectives in Music Education II. Artistry and Craftsmanship. Wien: Helbling, S. 51–64.
- Rolle, C. (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.
- Schumacher, R. (Hg.) (2009): Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Bonn: BMBF, online unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_zweiunddreissig.pdf [17.6.13].
- Schumacher, R. (Hg.) (2007): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn: BMBF, online unter: http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf [17.6.13].
- Spychiger, M. (1995): Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen? Hamburg: Kovac.
- Vanecek, E. (2001): Was vermehrt vermehrter Musikunterricht? In: Diskussion Musikpädagogik, H. 12, S. 28–35.
- Vogt, J. (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, online unter: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [17.6.13].
- Vogt, J. (2004): Musikalisch-ästhetische Bildung – Glanz und Elend. In: Kemmelmeyer, K.-J. & Martin, K. (Hg.): Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland. Abschlussbericht. Hannover: HfMuT, S. 84–90.
- Vogt, J. (2002): Genie oder Arbeit? Annäherungen an eine produktionsorientierte Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, online unter: <http://home.arcor.de/zfkm/vogt3.pdf> [17.6.13].
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. & Hersh Salganik, L. (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45–65.