



# Kunst um der Kunst Willen?

## EIN ÜBERBLICK



Centre for Educational Research and Innovation



# Kunst um der Kunst Willen?

EIN ÜBERBLICK

von

Ellen Winner, Thalia R. Goldstein und Stéphan Vincent-Lancrin



Dieser Überblick ist eine leicht überarbeitete Fassung des Schlusskapitels des Berichts „Kunst um der Kunst willen? Die Wirkungen Kultureller Bildung.“

Die komplette Publikation in englischer Sprache, “Art for Art’s Sake? The Impact of Arts Education”, finden Sie unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.

Für die Unterstützung dieser Forschungsarbeit danken wir der Stiftung Mercator, dem französischen Bildungsministerium und dem Central Priority Fund des Generalsekretärs der OECD.

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedstaaten wider.

Dieses Dokument und die darin enthaltenen Karten berühren nicht den völkerrechtlichen Status und die Souveränität über Territorien, den Verlauf der internationalen Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten und Gebieten.

**Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:**

Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013), *Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick*, OECD Publishing.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

**Foto:** Deckblatt © Violette Vincent.

Korrigenda zu OECD-Veröffentlichungen sind verfügbar unter: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda).

© OECD 2013

---

Die OECD gestattet das Kopieren, Herunterladen und Abdrucken von OECD-Inhalten für den eigenen Gebrauch sowie das Einfügen von Auszügen aus OECD-Veröffentlichungen, -Datenbanken und -Multimediaprodukten in eigene Dokumente, Präsentationen, Blogs, Websites und Lehrmaterialien, vorausgesetzt die OECD wird in geeigneter Weise als Quelle und Urheberrechtsinhaber genannt. Sämtliche Anfragen bezüglich Verwendung für öffentliche oder kommerzielle Zwecke bzw. Übersetzungsrechte sind zu richten an: [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Die Genehmigung zur Kopie von Teilen dieser Publikation für den öffentlichen oder kommerziellen Gebrauch ist direkt einzuholen beim Copyright Clearance Center (CCC) unter [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) oder beim Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) unter [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).

---

Die meisten Menschen, auch politische Entscheidungsträger, glauben, dass kulturelle Bildung Kreativität und möglicherweise andere Kompetenzen, die Innovation begünstigen, fördert. In wissensbasierten Gesellschaften ist Innovation ein entscheidender Antriebsfaktor des wirtschaftlichen Wachstums. Kulturelle Bildung wird dabei zunehmend als ein Mittel zur Förderung von Kompetenzen und Einstellungen betrachtet, die für Innovation erforderlich sind – und die über rein künstlerische Kompetenzen und kulturelle Sensibilität hinausgehen. Aber hat kulturelle Bildung wirklich positive Auswirkungen auf nicht-künstlerische Kompetenzen? Verbessert sie die Leistung in akademischen Fächern wie z. B. Mathematik, Naturwissenschaften oder Lesen, die in unserer wissensbasierten Gesellschaft ebenfalls als entscheidend angesehen werden? Stärkt sie die akademische Motivation, das Selbstvertrauen und die Fähigkeit der Schüler, effektiv zu kommunizieren und zu kooperieren? Fördert sie die Entwicklung geistiger Kompetenzen sowie von Einstellungen und sozialen Kompetenzen, die in Innovationsgesellschaften als wichtig erachtet werden? Diesen und weiteren Fragen versuchen wir durch die Untersuchung des aktuellen Stands des empirischen Wissens über die Wirkungen kultureller Bildung in *Art for art's sake? The impact of arts education (Kunst um der Kunst Willen? Die Wirkungen kultureller Bildung)* auf den Grund zu gehen.

In dieser Übersicht des Buchs fassen wir seine Methodik und wichtigsten Ergebnisse zusammen, schlagen ein Programm für die künftige Forschung vor und leiten einige politische Empfehlungen aus unseren Ergebnisse ab. Wir beginnen, indem wir den gesellschaftspolitischen Rahmen abstecken und eine kurze Übersicht der Kompetenzen bieten, die in innovationsgetriebenen Gesellschaften erforderlich sind. Anschließend fassen wir die wichtigsten Ergebnisse unserer Auswertung des aktuellen empirischen Wissens über die Wirkungen kultureller Bildung zusammen. Danach schlagen wir ein Programm für die künftige Forschung zur kulturellen Bildung vor und stellen eine politische Agenda zur Diskussion. Eines unserer Schlüsselargumente ist, dass der hauptsächliche Beitrag, den kulturelle Bildung zu Innovationsgesellschaften leistet, in der Entwicklung umfassender und wichtiger geistiger Kompetenzen liegt. Zum Abschluss argumentieren wir, dass der Wert der Künste für die menschliche Erfahrung und Erkenntnis als Grund hinreicht, um ihre Präsenz in den Lehrplänen der Schulen zu rechtfertigen, ganz gleich, ob aus kultureller Bildung Transferwirkungen resultieren oder nicht.

## Kompetenzen und Bildung für Innovation

Die in vielen Ländern verbreitete Ansicht, dass die Bildungssysteme nicht die Kompetenzen liefern, die für die postindustriellen und globalisierten Volkswirtschaften des 21. Jahrhunderts notwendig sind, hat dazu geführt, dass verschiedene Gruppen

und Initiativen versuchen, diese Kompetenzen zu identifizieren. Die Europäische Kommission hat acht „Schlüsselkompetenzen“ für die Welt der Zukunft festgelegt. Initiativen wie die „New Commission on the Skills of the American Workforce“, die „Partnership for 21st Century Skills“ und „Assessment & Teaching of 21st Century Skills“ (AT21CS) haben das Gleiche unter der Bezeichnung „Kompetenzen für das 21. Jahrhundert“ getan. Und schließlich haben die OECD-Kompetenzstrategie („Skills Strategy“, OECD 2012) und die OECD-Innovationsstrategie („Innovation Strategy“, OECD 2010) u. a. die Bedeutung der Förderung individueller Kompetenzen betont, die es den Ländern ermöglichen, in einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft, in der Innovation entscheidend für das zukünftige Wachstum und Wohlergehen ist, konkurrenzfähig zu sein.

Durch die Untersuchung von Innovationen in der Wirtschaft konnten wir einige für Innovationsgesellschaften erforderliche Kompetenzen ermitteln. Einige unserer wichtigsten Ergebnisse lauten wie folgt. Erstens erfordert Innovation eine intensivere Nutzung aller Kompetenzen am Arbeitsplatz auf individueller Ebene. Jüngste Innovationen haben in den meisten OECD-Ländern zudem zu einer stärkeren Nachfrage nach Hochschulabsolventen geführt. Zweitens erfordert Innovation einen guten Rahmen für lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Da Innovation mit „schöpferischer Zerstörung“ verbunden ist, müssen Personen Neues lernen und wir wissen, dass dafür ein gewisses Maß an Grundbildung und Grundkompetenzen notwendig ist. Ferner weist vieles darauf hin, dass Unternehmen, die ihren Arbeitnehmern mehr Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten anbieten, stärker mit führenden Innovationen assoziiert sind, als Unternehmen, die weniger solche Möglichkeiten bieten.

Eine genaue Betrachtung der Zusammensetzung der Arbeitskräfte, die an Innovationen beteiligt sind, macht deutlich, dass Innovation von einer breiten Vielfalt an Kompetenzen, die anhand von beruflichen und akademischen Qualifikationen gemessen werden, abhängt. Angesichts der Vielfalt an Innovationsprozessen und -bereichen, die in allen Ländern vorhanden sind, ist dies keine Überraschung. Innovation wird von verschiedenen Personengruppen vorangetrieben: Wissenschaftlern und Entwicklern, Unternehmern, Fachleuten und Anwendern. Zudem nimmt Innovation verschiedene Formen an, die in der Regel in die Bereiche Produkte, Prozesse, Organisation und Marketingmethoden unterteilt werden. Und schließlich – was vielleicht sogar noch wichtiger ist – erfordern Innovationen in unterschiedlichen Bereichen und Aktivitäten unterschiedliche Kompetenzen: So braucht man für Innovationen in der Finanzbranche beispielsweise andere Qualifikationen und Kompetenzen als für Innovationen am Markt für Mobiltelefone.

Obwohl wir wissen, dass wir in Zukunft *mehr* Kompetenzen brauchen werden, können wir nicht präzise angeben, welche Mischung von Kompetenzen für mehr Innovation auf Landesebene erforderlich ist. Wenn bildungspolitische Entscheidungsträger die Aufgabe unserer Bildungssysteme überdenken, erscheint das Ziel, jede Einzelperson mit „Innovationskompetenzen“ auszustatten, als ein konservativer Ansatz. Wir definieren diese Kompetenzen als drei sich

überschneidende Gruppen: technische Kompetenzen (inhaltliches und prozedurales Wissen); Denkfähigkeit und Kreativität (Ideen hinterfragen, Probleme finden, Grenzen des Wissens verstehen, Zusammenhänge herstellen, Vorstellungskraft entwickeln); und Verhaltens- und soziale Kompetenzen (Ausdauer, Selbstvertrauen, Zusammenarbeit, Kommunikation). Ein Ziel des Unterrichtens ist es, diese drei Gruppen von Kompetenzen gleichzeitig zu entwickeln und somit in einigen Fächern über die technischen Kompetenzen, die im Allgemeinen in Schulprüfungen und Tests hervorgehoben werden, hinauszugehen.

Wie setzt man dies in die Praxis um? Verantwortliche im Bereich Bildung werden bei der Neugestaltung von Lehrplänen und der Reflexion des Lehrens und des Lernens, das die Schüler am besten auf die Zukunft vorbereitet, vor diese wichtige Frage gestellt. Da renommierte Wissenschaftler, Künstler und Unternehmer Vorbilder für Innovation sind, werden kulturelle Bildung, naturwissenschaftliche Bildung und unternehmerische Bildung oftmals als privilegierte Instrumente zur Förderung dieser Kompetenzen dargestellt. Was sagen die Forschungserkenntnisse über die Auswirkungen kultureller Bildung auf verschiedene nicht-künstlerische Kompetenzen aus?

### **Eine neuer Überblick über die Wirkungen kultureller Bildung**

Kulturelle Bildung wird oft als Mittel zur Entwicklung von kritischem und kreativem Denken verstanden. Es wurde zudem auch behauptet, dass sie Kompetenzen entwickelt, die die Leistung in nicht-künstlerischen Fächern wie z.B. Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen und Schreiben verbessert und die akademische Motivation der Schüler, ihr Selbstvertrauen und ihre Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren und zu kooperieren, stärkt. Daher ist oft angenommen worden, dass kulturelle Bildung positive Auswirkungen auf die drei Gruppen von Kompetenzen hat, die wir als „Innovationskompetenzen“ definieren: technische Kompetenzen, die auch in einigen nicht-künstlerischen Fächern relevant sind, Denkfähigkeit und kreative Kompetenzen sowie Verhaltens- und soziale Kompetenzen (oder Charakter).

In *Kunst um der Kunst willen?* führten wir eine ausführliche Auswertung des Stands des empirischen Wissens über die Wirkungen kultureller Bildung auf solche Bereiche durch. Die Arten kultureller Bildung, die untersucht wurden, beinhalteten den Unterricht an Schulen (Musikunterricht, Kunstunterricht, Theater und Tanz), künstlerische Methoden, die in den Unterricht integriert sind (als Unterstützung für ein akademisches Fach) und kulturelle Bildung, die außerhalb der Schule praktiziert wird (z. B. private, individuell gestaltete Musikstunden; Unterricht in Theater, Kunst und Tanz außerhalb der Schule). Das Buch befasst sich indessen nicht mit Unterricht über Kunst oder Kultur.

Unser Bericht aktualisiert die im Jahr 2000 von Hetland und Winner (2000) im „Reviewing Education and the Arts Project“ (REAP) veröffentlichte Metaanalyse und dehnt sie auf Verhaltens- und soziale Kompetenzen aus. Neben den im REAP-Projekt bereits geprüften Studien beinhaltet diese neue Untersuchung die systematische

Recherche von Forschungsdatenbanken in den Bereichen Bildung und Psychologie in den folgenden Sprachen: Niederländisch, Englisch, Finnisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Portugiesisch, Spanisch und Schwedisch. Sie versucht alle empirischen Studien, die mindestens seit den 1980er Jahren veröffentlicht wurden, auszuwerten und bezieht neuerlich frühere Metaanalysen (ab 1950) mit ein. Unter Verwendung dieser internationalen Datengrundlagen haben wir alle Erkenntnisse über mögliche Auswirkungen der wichtigsten Formen kultureller Bildung auf die drei Kategorien der oben vorgestellten Kompetenzen für Innovation ausgewertet. Wir untersuchen sprachliche Ausdrucksfähigkeit, mathematische Kompetenzen und räumliche Vorstellungskraft, Kreativität, akademische Motivation sowie soziale Kompetenz einschließlich Selbstvertrauen, Empathie, Perspektivenübernahme und Emotionsregulation. Neurowissenschaftliche Fachliteratur in Bezug auf kulturelle Bildung wurde ebenfalls ausgewertet.

Während wir uns in erster Linie für die Kompetenzen interessieren, die durch kulturelle Bildung an Schulen gefördert werden, stützt sich unsere Auswertung auf Studien, die die Frage von einer „Transferperspektive“ aus angehen. Viele der ausgewerteten Studien untersuchen, ob kulturelle Bildung Auswirkungen auf Prüfungsergebnisse oder Schulnoten in anderen akademischen Fächern hat. Einige dieser Studien versuchen zudem, die Kompetenzen zu ermitteln, die zu „Transfer“ führen und ermöglichen es uns somit, die nicht-künstlerischen Kompetenzen, die durch verschiedene Formen kultureller Bildung entwickelt werden, direkter zu beurteilen. Die ausgewerteten Studien beinhalten auch solche, die die Auswirkungen kultureller Bildung auf Kreativität, Verhaltens- oder soziale Kompetenz prüfen, obwohl die Messungen dieser Ergebnisse noch verbesserungswürdig sind.

Unser Bericht unterscheidet genau zwischen Korrelationsstudien (aus denen keine kausalen Schlussfolgerungen gezogen werden können), quasi-experimentellen Studien (die keine Randomisierung durch Zufallsstichproben beinhalten, weswegen ihre kausalen Rückschlüsse generell nicht beweiskräftig sind) und den wenigen wirklich experimentellen Studien zu diesen Themen (die Schüler per Randomisierung einer künstlerischen oder nicht-künstlerischen Aktivität zuordnen, so dass kausale Rückschlüsse gezogen werden können). Der Bericht unterscheidet auch zwischen Querschnitt- und Längsschnittstudien (Beobachtung der gleichen Schüler im Zeitverlauf), wobei letztere oftmals aussagekräftigere Beweise liefern als erstere.

Die wichtigsten Ergebnisse, die aus dieser Studie hervorgehen, sind im Folgenden zusammengefasst.

## **Kulturelle Bildung und akademische Kompetenzen in nicht-künstlerischen Fächern**

*Kulturelle Bildung in mehreren Künsten.* Umfassende Korrelationsdaten in den Vereinigten Staaten verdeutlichen, dass Schüler, die mehreren künstlerischen Aktivitäten nachgehen (diese Studien geben nicht an, um welche Aktivitäten es sich handelt, und es ist wahrscheinlich, dass es sich dabei um eine Mischung aus

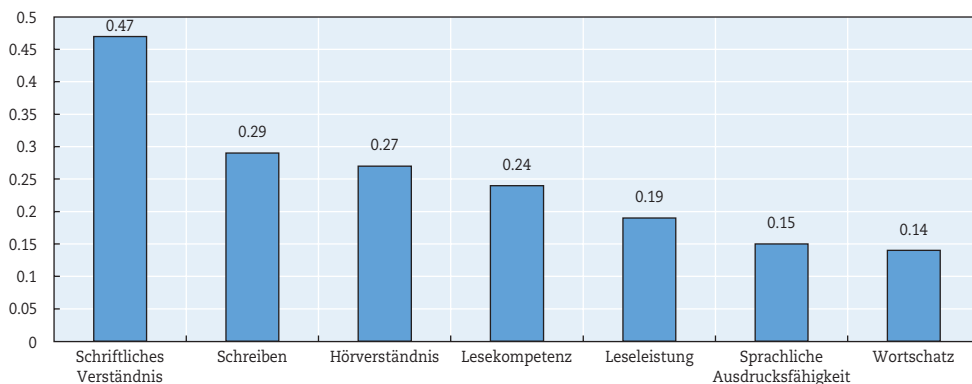
verschiedenen künstlerischen Aktivitäten handelt), einen höheren Bildungsabschluss haben (gemessen anhand von Schulnoten und Punktzahlen in standardisierten sprachlichen und mathematischen Tests) als jene, die weniger oder keinen künstlerischen Aktivitäten nachgehen; eine Studie zeigte, dass dieser Zusammenhang bei Schülern sowohl am oberen als auch am unteren Rand der sozioökonomischen Verteilung besteht. Diese korrelativen Erkenntnisse sollten nicht dahingehend ausgelegt werden, dass sie belegen, dass die künstlerischen Aktivitäten den höheren Bildungsabschluss *verursachen*. Plausible nicht-kausale Erklärungen können nicht ausgeschlossen werden: Schüler, die akademische Höchstleistungen erzielen und die künstlerischen Aktivitäten praktizieren, stammen möglicherweise aus Familien, die sowohl auf akademische als auch auf künstlerische Aktivitäten Wert legen, oder besuchen Schulen, die Schwerpunkte auf beides legen. Gute Noten oder schulische Kompetenzen haben zweifelsohne einen positiven Einfluss darauf, ob Schüler kulturelle Bildung erhalten, da, zum Beispiel, Schüler, die gute schulische Leistungen erzielen, mehr Zeit für künstlerische Aktivitäten haben oder von ihren Lehrern oder Eltern stärker ermutigt werden, sich den Künsten zu widmen. Es ist bemerkenswert, dass eine Studie in Großbritannien zum umgekehrten Ergebnis kam: Schüler auf dem künstlerischen Zweig erzielten in ihren staatlichen Prüfungen schlechtere Ergebnisse als jene auf dem akademischen Zweig – was darauf hinweist, wie wichtig es ist, die unterschiedlichen Schülergruppen, die sich selbst für den künstlerischen Zweig entscheiden, zu berücksichtigen (Harland, Kinder, Haynes und Schlangen, 1998). Eine Handvoll experimenteller (nicht Korrelations-) Studien zur Bildung in mehreren Künsten, die den kausalen Effekt von künstlerischen Aktivitäten auf den Bildungsabschluss untersuchten, zeigen keinen signifikanten Kausalzusammenhang und es gibt keinen deutlichen theoretischen Grund, weshalb man in zukünftigen Studien das Gegenteil erwarten sollte.

**Musik.** Musikalische Bildung steigert den IQ (Intelligenzquotient), die akademische Leistung, die phonologische Bewusstheit und die Fähigkeit, Sprache in einer lauten Umgebung zu erkennen; es gibt zudem erste Hinweise darauf, dass musikalische Bildung das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern kann. Es gibt mindestens zwei Mechanismen, die bei der Erklärung dieser Ergebnisse eine Rolle spielen könnten. Musik kann die sprachliche Ausdrucksfähigkeit (einschließlich Lesen, Schreiben und Erlernen einer Fremdsprache) durch die Förderung der auditiven Wahrnehmung verbessern. Und Musik kann den IQ und akademische Leistungen anregen, da musikalische Erziehung eine schulähnliche Aktivität ist und somit schulähnliche Kompetenzen wie Konzentrationsfähigkeit und das Notenlesen fördern kann, was wiederum den IQ steigern könnte.

Es gibt zwar eine Reihe von Studien, die eine positive Auswirkung von musikalischer Bildung auf das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen aufzeigen, jedoch stellte die einzige Längsschnittstudie zu dieser Frage nach drei Jahren Musikunterricht keinen anhaltenden Einfluss fest, weshalb dieser Zusammenhang mit Vorsicht zu betrachten ist. Es gibt auch noch immer keinen Nachweis dafür, dass musikalische Bildung eine kausale Wirkung auf mathematische Leistungen hat, auch wenn Musik eine mathematische Struktur zugrunde liegt.

*Theater.* Eindeutige Nachweise sprechen dafür, dass Theaterunterricht in Form von Inszenierungen von Geschichten im Klassenzimmer (szenische Darstellungen) die sprachliche Ausdrucksfähigkeit stärkt (Abbildung 1), jedoch gibt es keinen nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Theaterunterricht und allgemeinen akademischen Kompetenzen.

Abbildung 1. **Stärkung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch Theaterunterricht: Ein eindeutiger Zusammenhang**



Hinweis: Alle Ergebnisse außer „Wortschatz“ sind statistisch signifikant.

Quelle: Podlozny (2000).

*Bildende Kunst.* Obwohl es keine Beweise gibt, dass eine Ausbildung in den bildenden Künsten die sprachlichen oder mathematisch-akademischen Kompetenzen verbessert, zeigen zwei neue Korrelationsstudien, dass Schüler, die in den bildenden Künsten unterrichtet werden, eine stärkere geometrische Denkfähigkeit aufweisen als Schüler, die nicht in den bildenden Künsten unterrichtet werden. Allerdings muss der Kausalzusammenhang noch nachgewiesen werden. Eine experimentelle Studie ergab ferner, dass das Erlernen der genauen Betrachtung von Kunstwerken die Fähigkeit, wissenschaftliche Abbildungen zu betrachten, zu verbessern scheint – ein typisches Beispiel für einen Transfer von Kompetenzen.

*Tanz.* Einige Studien zeigen, dass Tanzunterricht das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen, gemessen anhand von Papier- und Bleistifttests, verbessert; jedoch gibt es noch zu wenige dieser Studien, um beweiskräftig zu sein. Wir fanden keine Hinweise darauf, dass eine Tanzausbildung die sprachlichen oder mathematisch-akademischen Kompetenzen verbessert.

### **Kulturelle Bildung und Denkfähigkeit/kreative Kompetenzen**

Kunst wird im Allgemeinen mit Kreativität in Verbindung gebracht. Es gibt einige Studien, die eine gesteigerte Kreativität mit einer Theater- und Tanzausbildung in Verbindung bringen. Die begrenzte Anzahl der Studien und die statistische

Aussagekraft der positiven Beweise lässt jedoch keine Generalisierung dieses Ergebnisses zu. Forschungen zu künstlerischen Aktivitäten in mehreren Bereichen haben eine kausale Wirkung auf die Kreativität und Fähigkeit zur Problembewältigung der Schüler nicht eindeutig nachgewiesen.

Ein möglicher Grund für die schwachen Beweise zu dieser Frage ist die eingeschränkte Art und Weise, in der Kreativität bisher gemessen wurde – unter Verwendung von „bereichsübergreifenden“ Tests, wie etwa dem Torrance Test of Creativity (bei dem die Schüler sich, zum Beispiel, originelle Verwendungszwecke für alltägliche Gegenstände einfallen lassen mussten oder Bildern ungewöhnliche Titel zuweisen sollten). Ein weiterer Grund für einen fehlenden nachweislichen Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und Kreativität ist, dass alles so unterrichtet werden kann, dass es die Kreativität und Vorstellungskraft anregt, oder so, dass es diese abstumpft. Somit kann Unterricht in den Naturwissenschaften – ja sogar in jedem beliebigen Fach – Kreativität und Vorstellungskraft fördern, wenn er gut gestaltet wird; und Kreativität und Vorstellungskraft können im Kunstunterricht vernachlässigt bleiben, wenn dieser schlecht gestaltet wird. Es ist möglich, dass diese Kompetenzen im Kunstunterricht nur sehr bewusst entwickelt werden. Es ist auch denkbar, dass Schüler, die Kompetenzen in einer Kunstform aneignen, kreative Kompetenzen entwickeln, aber dass sich diese neue Kreativität nicht auf andere Bereiche ausdehnt. Studien, die bereichsspezifische Kreativität untersuchen (z.B. kreatives, musikalisches Denken in Abhängigkeit vom Musikunterricht) sind noch nicht durchgeführt worden.

Obwohl wir keine empirische Studie fanden, die darauf zielte, die Auswirkungen kultureller Bildung auf kritisches Denken zu untersuchen, ist eine solche Studie angesichts der Tatsache, dass Hetland, Winner, Veenema und Sheridan (2013) nachwiesen, dass Lehrer der bildenden Künste bestenfalls beabsichtigen, die Reflexion und Metakognition zu fördern, dringend gefordert. Es erscheint äußerst plausibel, dass andere Formen kultureller Bildung das Gleiche bewirken, wenn Lehrer von ihren Schülern erwarten, dass sie ihre eigenen Werke und die ihrer Mitschüler bewerten und über ihren Gestaltungsprozess sprechen.

### **Kulturelle Bildung und Verhaltens- und soziale Kompetenzen**

Kulturelle Bildung wird von Entscheidungsträgern und Pädagogen oftmals als Mittel angesehen, um Schülern mehr Freude an der Schule zu bereiten und sie zum Lernen in anderen akademischen Fächern zu motivieren. Empirische Studien zeigen, dass Schüler, die in künstlerischen Aktivitäten unterrichtet werden, ehrgeiziger gegenüber akademischen Fächern eingestellt sind und zudem ein höheres Maß an Einsatz und Motivation zeigen. Einsatz und Motivation werden generell anhand von höherer Anwesenheit in der Schule, geringeren Abbruchraten und beobachteten oder selbst wahrgenommenen Einstellungen wie z. B. Ausdauer, „bei der Sache“ zu sein, Interesse etc. gemessen. Diese Studien sind jedoch korrelativ und lassen somit den Rückschluss, dass die Schüler durch diese Form der kulturellen Bildung motiviert werden, nicht zu. Mögliche nicht-kausale Erklärungen liegen vor: So

besuchen Schüler, die in den Künsten unterrichtet werden, möglicherweise Schulen, die insgesamt besser und somit stärker motivierend sind; oder Schüler, die sich von sich aus für künstlerische Aktivitäten entscheiden, sind von Anfang an motivierter. Hier sind experimentelle Studien gefordert.

Zudem gibt es allenfalls vorläufige Beweise zu den Auswirkungen kultureller Bildung in ihren unterschiedlichen Formen auf Verhaltens- und soziale Kompetenzen wie z.B. Selbstvertrauen, Selbstwahrnehmung, Kommunikations- und Kooperationskompetenzen, Empathie, Perspektivenübernahme sowie die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren und zum Ausdruck zu bringen, statt sie zu unterdrücken. Am aussichtsreichsten erscheinen diesbezüglich erste Hinweise zur Wirkung von Aktivitäten im Bereich Theater; einige Studien zeigen, dass Theaterspielen die Empathie, Perspektivenübernahme und Emotionsregulation verbessert – plausible Ergebnisse angesichts der Beschaffenheit dieser Form der kulturellen Bildung.

Da die Motivation eines Schülers von sehr vielen Faktoren abhängen kann und oftmals anhand von Messgrößen wie Abbruchquoten oder Absentismus, die mit der eigentlichen kulturellen Bildung wenig zu tun haben, gemessen wird, muss man bei der Herstellung kausaler Zusammenhänge zwischen kultureller Bildung und Motivation vorsichtig sein. Wir behaupten nicht, dass kulturelle Bildung keine kausale Wirkung auf die Motivation von Schülern hat. Vielmehr ist unser Forschungsrahmen derzeit noch zu breit gefasst, um diese kausale Wirkung zu erfassen, sollte sie denn bestehen. Ferner ist es schwer vorstellbar, weshalb kulturelle Bildung per se Schüler stärker motivieren würde als andere Fächer. Es erscheint wahrscheinlicher, dass Schüler von dem motiviert werden, was ihnen Freude bereitet; und was ihnen Freude bereitet, unterscheidet sich von Schüler zu Schüler. Wenn kulturelle Bildung in besonderer Weise für alle Schüler motivierend wäre, könnte dieser Effekt von Faktoren stammen, die mit kultureller Bildung assoziiert sind. Zum Beispiel könnte es sein, dass bei kultureller Bildung häufiger als in anderen Fächern motivierende Methoden zum Einsatz kommen; die künstlerischen Aktivitäten könnten die Schulkultur verändern und eine Kultur des forschenden Lernens fördern, was wiederum die Motivation steigern könnte; oder Schüler könnten möglicherweise mehr Freude bei künstlerischen Aktivitäten haben, da sie weniger anstrengend erscheinen oder weil es keine richtigen und falschen Antworten gibt, und dieses Vergnügen wiederum könnte im Laufe der Zeit ihre Beziehung zu Schule und schulischem Lernen verändern; oder Schüler bemerken vielleicht, dass ihre Mitschüler die Künste schätzen, was wiederum ihr eigenes Engagement steigern könnte.

All diese Annahmen stehen im Einklang mit der Möglichkeit, dass kulturelle Bildung die Motivation der Schüler steigert. Man würde einfach argumentieren, dass kulturelle Bildung in Abhängigkeit von den komplexen Faktoren, die damit assoziiert sind, motivierend wirkt. Forscher müssten dann die komplexen Faktoren und Bedingungen, unter denen kulturelle Bildung diesen kausalen Effekt hat, analysieren, um die Variabilität der Ergebnisse des Effekts unter verschiedenen Bedingungen besser zu verstehen. Sollte ein kausaler Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und Motivation in einem gegebenen historischen und

soziokulturellen Kontext festgestellt werden, könnten Entscheidungsträger diese Informationen nutzen und dabei anmerken, dass es wahrscheinlich zahlreiche Faktoren gibt, die die Beziehung zwischen kultureller Bildung und Motivation der Schüler herbeiführen. Kurz gefasst, kulturelle Bildung ist eine komplexe Aktivität („treatment“) und es ist nützlich zu wissen, ob sie zu positiven Ergebnissen führt, selbst wenn wir nicht wissen, welche ihrer Bestandteile oder welche vermittelnden Faktoren die Ergebnisse eigentlich hervorrufen.

## Schlussfolgerungen

Diese systematische Übersicht über den Stand der Forschung bietet die Grundlage für eine klare und qualifizierte Antwort auf die eingangs formulierten Forschungsfragen. Der Bericht zeigt, dass das Erlernen bestimmter Künste tatsächlich Einfluss auf die Entwicklung ganz bestimmter, oben zusammengefasster Kompetenzen hat. Der Hauptteil der empirischen Studien befasst sich jedoch nicht annähernd mit allen Kompetenzen, die von Interesse sind. Die Arten des Lernens, die in bestimmten Künsten in Erscheinung treten, bestimmen die Kompetenzen, die auf andere Bereiche transferiert werden. So beinhaltet das Erlernen von Musik die Ausbildung auditiver Kompetenzen und diese „schwappen“ in die Sprachwahrnehmungsfähigkeit über; das Erlernen von Musik ist sehr schulähnlich und beinhaltet Disziplin, Übung und Notenlesen und überträgt sich auf die akademische Leistung; Theaterunterricht beinhaltet die Analyse menschlicher Charaktere und überträgt sich auf die Fähigkeit, die Perspektiven anderer Personen zu verstehen.

Die Nachweise einer Auswirkung kultureller Bildung auf Kreativität und kritisches Denken oder auf Verhaltens- und soziale Kompetenzen sind nach wie vor größtenteils unzureichend. Das liegt zum Teil daran, dass nicht genügend experimentelle Studien zu diesen Fragen durchgeführt worden sind und auch daran, dass eine adäquate Messung dieser Kompetenzen sehr schwierig ist.

## Ein Programm für weitere Forschungen

Ausgehend von unserer systematischen Übersicht der vorhandenen empirischen Forschungen seit 1950 haben wir einige methodologische und theoretische Schwächen aufgedeckt, die beseitigt werden müssen, um unser Wissen über die Entwicklung von Kompetenzen für Innovation durch kulturelle Bildung zu verbessern. Es ist bemerkenswert, dass die relative Menge der empirischen Studien zur kulturellen Bildung eingeschränkt ist: Wir fanden etwa 510 Ergebnisse für 39 beobachtete Outcome-Arten, das heißt im Durchschnitt etwa 13 Studien pro Outcome. In Anbetracht des Umfangs unserer Prüfung ist das nicht viel. Für viele Outcomes stehen maximal zwei oder drei Studien zur Verfügung. Forschungen zur kulturellen Bildung stellen nur einen winzigen Anteil der Bildungsforschung dar.

Über die Forderung nach weiteren empirischen Forschungen zur kulturellen Bildung hinaus ermöglicht es uns der aktuelle Stand der vorhandenen Forschung dennoch, einige Forschungsprioritäten für das kommende Jahrzehnt vorzuschlagen.

Eine Priorität ist die Anwendung und Entwicklung besserer Methodiken für Wirkungsstudien. Die zweite und sogar noch wichtigere Priorität ist die Entwicklung stichhaltiger und prüffähiger Theorien dazu, weshalb und wie kulturelle Bildung Auswirkungen auf diverse Outcomes, die von Interesse sind, haben würde.

### **Verbesserungen der Methodik**

Einige methodologische Vorbehalte, die in bisherigen Studien zum Transfer kultureller Bildung existieren, müssten in künftigen Forschungen bearbeitet werden. Obwohl es viele korrelative Ergebnisse gibt, die zeigen, dass Kinder, die Angebote kultureller Bildung nutzen, bessere schulische Leistungen erbringen als Kinder ohne kulturelle Bildung, gibt es wenige wirklich experimentelle Studien (mit randomisierter Zuordnung zu einer künstlerischen Aktivität im Vergleich zu einer nicht-künstlerischen), die untersuchen, ob kulturelle Bildung tatsächlich einige nicht-künstlerische Outcomes verbessert. Es gibt einige quasi-experimentelle Studien (mit einer Kontrollgruppe, jedoch ohne Randomisierung), die zeigen, dass Schüler, die sich von sich aus für eine Schule mit künstlerischem Profil entscheiden, sich in einigen akademischen Bereichen stärker verbessern als Schüler, die eine Schule ohne künstlerisches Profil wählen. Jedoch ist dies ein Vergleich von Schulen, die sich in einer ganzen Reihe von Dimensionen unterscheiden, und nicht nur bzgl. des Vorhandenseins von Angeboten der kulturellen Bildung. Zusätzlich dazu ist das Problem der Selbstselektion zu beachten, welches zu der Wahrscheinlichkeit führt, dass die Schüler an beiden Schulen sich von Anfang an unterscheiden. Diese Vorbehalte schränken die Möglichkeit, Rückschlüsse über die kausale Wirkung kultureller Bildung zu ziehen, ein.

Der überzeugendste Weg nachzuweisen, dass die Künste zu besseren akademischen Leistungen führen, ist die randomisierte Zuordnung von Kindern zu Schulen mit künstlerischem Profil im Vergleich zu Schulen ohne künstlerisches Profil und die Aufzeichnung ihrer Fortschritte im Zeitverlauf. Um eine Verwechslung des Effekts kultureller Bildung mit dem sogenannten Hawthorne-Effekt (d.h. dem Effekt einer beliebigen Intervention, ähnlich dem Placebo-Effekt in der Medizin) zu vermeiden, müssen Schüler, die der Schule ohne künstlerisches Profil zugeordnet werden, zudem einer Schule zugeordnet werden, die ein anderes Profil bietet (z. B. ein Schwerpunkt auf Globalisierung, Sport, Schach oder Technologie etc.), damit wir die Effekte der künstlerischen Aktivität von den Effekten eines beliebigen neuen Programms unterscheiden können. Die Durchführung dieser Art von Studien ist äußerst schwierig, was womöglich der Grund ist, weshalb sie noch nicht durchgeführt worden sind.

Ein weiterer Ansatz, der brauchbarer ist und zudem die Voraussetzung der Randomisierung erfüllt, ist die randomisierte Zuordnung von Schulklassen zu verschiedenen Aktivitäten. Somit findet man möglicherweise 30 Schulen, die jeweils zwei Klassen in der gleichen Altersgruppe haben, die keine systematischen Unterschiede bei der Verteilung des IQ der Schüler oder der akademischen Leistungen zeigen. Man könnte dann eine Klasse einer künstlerischen Aktivität zuordnen und

die andere Klasse einer nicht-künstlerischen Aktivität. Jede Klasse würde jeweils vor (z. B. zu Beginn des Schuljahrs) und nach (z. B. zum Schuljahresende) der Aktivität auf den relevanten Outcome hin getestet. Idealerweise sollte bei den Ergebnissen vor der Aktivität kein systematischer Unterschied zwischen beiden Klassen bestehen. Sollten die Klassen, die der künstlerischen Aktivität zugeordnet wurden, eine stärkere Verbesserung in Bezug auf den relevanten Outcome zeigen, kann man daraus schließen, dass die künstlerische Aktivität zu dieser Veränderung führt. Da nur sehr wenige dieser experimentellen Studien mit Randomisierung durchgeführt worden sind, ist die Frage der Wirkung kultureller Bildung auf unterschiedliche Kompetenzen für Innovation noch nicht adäquat untersucht worden.

### Kasten 1. **Vorschläge für Schwerpunkte zur Erforschung der Wirkungen kultureller Bildung**

Ausgehend von unserer Auswertung der Forschungsliteratur zu den Auswirkungen kultureller Bildung auf eine Vielfalt von nicht-künstlerischen Kompetenzen empfehlen wir die Entwicklung weiterer Forschungsprojekte, die:

- geistige Kompetenzen („habits of mind“) untersuchen, die bei künstlerischen Aktivitäten entwickelt werden. Solche Untersuchungen sind der erste Schritt zu einer guten Erforschung des Wissenstransfers.
- nach plausiblen Zusammenhängen zwischen bestimmten künstlerischen und bestimmten nicht-künstlerischen Kompetenzen und Bereichen suchen. Es gibt wohl mehr Gründe für die Erwartung, dass ein Transfer von künstlerischen Aktivitäten zu übergeordneten, komplexen („higher-order“) Formen der Kognition (Reflexion, kritisches Denken, kreatives Denken, Ambiguitätstoleranz) stattfindet als zu eher elementaren Kompetenzen wie sprachliche und mathematische Leistungen in standardisierten Tests (Perkins, 2001; Tishman, MacGillivray und Palmer, 1999). Die unterschiedlichen Wirkungen verschiedener künstlerischer Aktivitäten auf diese Arten von Kompetenzen müssen besser verstanden werden. Selbst innerhalb einer Kunstform, wie z. B. der Musik, kann man mit verschiedenen Lern-Outcomes aus verschiedenen Aktivitäten rechnen, wie beispielsweise das Erlernen der Komposition einer Fuge, Geige spielen, im Chor singen oder das Spielen von Jazz-, klassischer oder Pop-Musik (Vuust, Brattico, Seppänen, Näätänen, Tervaniemi, 2012). Man kann auch von verschiedenen Zusammenhängen mit verschiedenen Bereichen eines akademischen Fachs ausgehen: So kann sich eine Kunstform beispielsweise auf Geometrie, aber nicht auf Arithmetik auswirken (was sich in allgemeinen Mathematiktests ausgleichen könnte).
- das Lernen in der Kunstform selbst messen und es mit dem Lernen im hypothetischen Transferbereich vergleichen. Ein höheres Maß an Erlerntem in der Kunstform sollte mit besseren Leistungen im Transferbereich korrelieren (Bransford und Schwartz, 1999).
- den Kompetenztransfer untersuchen, indem nicht gefragt wird, ob das Lernen in einer Kunstform zu besseren Leistungen in einem Transferbereich führt, sondern ob das Lernen in diesem Transferbereich leichter fällt.

(Fortsetzung auf folgender Seite...)

### Kasten 1. **Vorschläge für Schwerpunkte zur Erforschung der Wirkungen kultureller Bildung** (Fortsetzung)

- die Effekte explizit auf den Transfer von Kompetenzen, die bei künstlerischen Aktivitäten erworben werden, auf andere Bereiche untersuchen. Vielleicht können Schüler erst dann Kompetenzen, die sie in künstlerischen Aktivitäten erworben haben, auf andere Bereiche übertragen, wenn Lehrer ihnen dies verdeutlichen und ihnen dabei helfen, zu erkennen, wie sie dies tun können und/oder wenn Lehrer die Schüler dabei unterstützen, über solche Zusammenhänge nachzudenken und sie selbst herzustellen.
- untersuchen, ob der Einsatz künstlerischer Aktivitäten bei bestimmten Schülern ein besonders nützliches Instrument zur Förderung der Leistungen in anderen akademischen Fächern ist. So ist es zum Beispiel möglich, dass Musik einen guten Transfer zu Mathematik leistet, allerdings nur für Schüler, die mit Mathematik Schwierigkeiten haben, aber starke Leistungen in Musik erzielen. Es ist auch möglich, dass Kinder, die einen besonderen Förderbedarf haben, durch verschiedene Kunstformen besser lernen können: Legasthenische Kinder profitieren möglicherweise von Musik, da Musik die phonologischen Kompetenzen verbessert; autistischen Kindern kann vielleicht mit Theaterunterricht geholfen werden, da dieser genau die sozialen Kompetenzen verbessert, die bei Kindern mit Autismus nicht vorhanden oder unterentwickelt sind (vor allem das Bewusstsein für die Empfindungen und Gedanken anderer Personen).
- untersuchen, was andere Lernbereiche und Fächer bzgl. guten und verständnisintensiven Lehrens und Lernens von künstlerischen Lernprozessen im Bereich der kulturellen Bildung lernen können. Würden Schüler im Mathematik- oder Englischunterricht davon profitieren, wenn größere Teile der Unterrichtsstunde der selbstständigen Arbeit an Projekten gewidmet wird, während die Lehrer individuelle Beratung zu laufenden Projekten anbieten, ähnlich wie dies in Kunstseminaren der Fall ist? Oder würde der Physik-, Geschichts- oder Sprachunterricht von den regelmäßigen Projektbesprechungen im Verlauf des Projekts, wie dies in Kunstseminaren üblich ist, profitieren? Wir nehmen an, dass sie dies würden.
- die Effekte kultureller Bildung im Zeitverlauf untersuchen, um herauszufinden, welche Effekte, sofern welche gefunden werden, nachhaltig anhalten, und um herauszufinden, ob die Effekte einen Einfluss auf nicht in Tests erfasste Messgrößen haben, d. h. die Lebenswirklichkeit.
- die relative Wirksamkeit verschiedener Pädagogiken, Leistungsprüfungen und Curricula zur Förderung diverser Lern-Outcomes in den Künsten untersuchen und möglicherweise die gleichzeitige Entwicklung von Kompetenzen und Denkmustern, die in anderen Bereichen eingesetzt werden können, betrachten.

Ein dritter Ansatz, der sogar noch brauchbarer ist, ist die fortgesetzte Durchführung von Korrelationsstudien, jedoch mit strengen Kontrollen für alle möglichen Störvariablen wie z. B. anfänglicher IQ, sozioökonomischer Status, akademische Leistung und die Wertschätzung künstlerischer Aktivitäten und akademischer Leistungen in der Familie. Keine der ausgewerteten Korrelationsstudien verfügte über Kontrollen für all diese Variablen.

Ein vierter Ansatz, der stichhaltige Belege liefern kann, sind Längsschnittstudien, die einzelne Schüler (solche, die in den Künsten aktiv sind, und solche, die es nicht sind) über einen langen Zeitraum hinweg beobachten. Diese Art von Studien ermöglicht die Kontrolle aller oben genannten zeitinvarianten Merkmale auf einmal, indem sie Kompetenz-Wachstumskurven vergleicht und nicht Kompetenzniveaus zu nur einem Zeitpunkt.

Dieser Bericht ermöglicht es uns, ein Programm zur empirischen Erforschung der Zusammenhänge zwischen kultureller Bildung und Kompetenzentwicklung zu formulieren. Außerdem enthält er alle Elemente für eine aktuelle Metaanalyse, die aus praktischen Gründen bis dato noch nicht durchgeführt werden konnte. Angesichts des Mangels an wirklich experimentellen Studien empfehlen wir jedoch, dass Forscher anstelle von Metaanalysen der vorhandenen Forschungen die oben vorgeschlagenen, methodisch konsequenten Studien durchführen. Aufgrund der großen Vielfalt an Kausalfragen, die untersucht werden könnten (es gibt viele künstlerische Lernformen und viele verschiedene Ziel-Outcomes), empfehlen wir die Entwicklung eines Schwerpunktprogramms und die Einladung von Forschungsteams zur Zusammenarbeit an bestimmten Forschungsfragen, damit mehrere, konvergierende Studien zu bestimmten Fragen durchgeführt werden können. In Kasten 1 sind einige unserer Empfehlungen zur Formulierung eines solchen Forschungsprogramms zusammen gefasst.

### **Theoretische Verbesserungen**

Methodische Schwächen weisen oftmals auf einen Mangel an theoretischer Reflexion darüber hin, weshalb und wie gewünschte Effekte kultureller Bildung erzielt werden könnten. Die vorhandenen empirischen Forschungen stützen sich nicht immer auf einen starken theoretischen Rahmen. Nur sehr wenige Studien zu Kompetenzentwicklung und Transfer basieren auf einer Analyse geistiger Kompetenzen, die in dem künstlerischen Bereich erlernt wurden, von dem aus der Transfer erwartet wird. Eine solche Analyse wurde von Hetland et al. (2013) durchgeführt und könnte als Grundlage für eine Untersuchung des Transfers herangezogen werden. Forscher müssen einen stärkeren theoretischen Rahmen dazu aufbauen, weshalb und wie die Hypothese aufgestellt werden kann, dass kulturelle Bildung bestimmte Kompetenzen fördert, die sich dann auf andere akademische Fächer übertragen lassen. Der erste Schritt dazu ist die Entwicklung eines klaren Verständnisses der Kompetenzen, die durch die unterschiedlichen künstlerischen Formen kultureller Bildung entwickelt werden, gefolgt von der Untersuchung, ob diese Kompetenzen kunstspezifisch sind oder sich auf andere Gebiete übertragen lassen. Wie in anderen Bildungsbereichen ist es zudem wichtig, zu untersuchen, wie verschiedene Lehrmethoden für kulturelle Bildung unterschiedliche Kompetenzen fördern.

Transferstudien sollten zuerst die geistigen Schemata analysieren, die im jeweiligen künstlerischen Bereich gelehrt werden, und anschließend plausible Hypothesen über die zu erwartenden Transfer-Outcomes entwickeln. Es reicht daher nicht aus, die Hypothese zu prüfen, dass die Implementierung vieler unterschiedlicher Kunstarten in den akademischen Lehrplan zu besseren Prüfungsergebnissen führen

wird. Es bedarf einer Theorie dazu, welche Auswirkungen die Implementierung der Künste auf das Lernen haben wird, und weshalb sich diese Art des Lernens in den untersuchten Prüfungsergebnissen widerspiegeln sollte. Studien müssen mindestens ein hypothetisches geistiges Schema identifizieren, das bei einer Art von künstlerischer Aktivität erlernt werden kann, und anschließend die durch die künstlerische Aktivität selbst geleistete Ausprägung des geistigen Schemas prüfen. Soll ein Transfer von der künstlerischen Aktivität in nicht-künstlerische Lernbereiche stattfinden, dann ist es logisch konsequent, dass zuerst künstlerisches Lernen stattfinden muss. Wie Bransford und Schwartz (1999) aufzeigen, können viele Untersuchungsergebnisse, die ein Ausbleiben des Transfers feststellen, auf begrenztes Lernen in der Ursprungsdomäne zurückgeführt werden. Künftige Studien zu dieser Frage sollten das Lernen in der ursprünglichen Kunstdomäne und in der Transferdomäne messen. Zusätzlich dazu sollte sich die Feststellung eines Transfers auf eine starke Korrelation zwischen dem Lernfortschritt in der Kunstdomäne und dem Lernfortschritt im Transferbereich stützen (Schwartz et al., 2005).

Keine der Transferstudien, die wir auswerteten, bezogen sich auf bewusst auf den Transfer ausgerichtete Lernarrangements, bei denen die Lehrkraft dem Schüler hilft, das in einer Kunstform Gelernte auf einen nicht-künstlerischen Bereich zu übertragen. Ein hypothetisches Beispiel für diese Art des Unterrichtens für den Transfer ist ein Lehrer, der auf die Beobachtungskompetenzen hinweist, die in der bildenden Kunst erlernt werden können, und der die Schüler daran erinnert, eben diese Kompetenzen anzuwenden, wenn sie im Biologieunterricht durch ein Mikroskop schauen. Die Wahrscheinlichkeit, einen Transfer zu erzielen, ist viel höher, wenn explizit für den Transfer unterrichtet wird, als wenn erwartet wird, dass er von alleine eintritt (Salomon und Perkins, 1989; Terwal, van Oers, van Dijk und van den Eeden, 2009).

Bransford und Schwartz (1999) schlagen vor, über den traditionellen Ansatz von Transferstudien hinauszugehen, bei dem untersucht wird, ob das Lernen in einem Bereich ein Prädiktor für Leistungen in einem Transferbereich ist. Ihr Vorschlag ist, dass Studien stattdessen untersuchen sollten, ob das Lernen in einem Bereich ein Prädiktor für eine bessere *Vorbereitung für künftiges Lernen* in einem Transferbereich ist. Würden wir dies auf die Künste übertragen, könnten wir möglicherweise untersuchen, ob Schüler, die eine künstlerische Bildung erhalten haben, nun besser in der Lage sind, Geometrie zu lernen als jene, die eine solche Bildung nicht erhalten haben, anstatt zu untersuchen, ob Schüler, die an einem künstlerischen Lernprozess teilgenommen haben, nun besser in Geometrie abschneiden. Auf ähnliche Weise könnte man untersuchen, ob das Erlernen von Musik es den Schülern einfacher macht, arithmetische Konzepte zu begreifen, wenn sie zu einem späteren Zeitpunkt Arithmetik-Unterricht haben. Diese Art von Studien – d.h. eine Untersuchung dahingehend, ob das Lernen in nicht-künstlerischen Bereichen nach dem Unterricht in einer Kunstform einfacher fällt – ist bisher noch nicht durchgeführt worden.

Und schließlich sind Transferstudien nur eine Art der Forschung im Bereich der kulturellen Bildung. Ein besseres Verständnis der relativen Wirksamkeit verschiedener Didaktiken in unterschiedlichen Kunstformen beim Erwerb künstlerischer Kompetenzen ist ein weiterer Hauptbereich für Forschungen zur

kulturellen Bildung. Diese Art der Forschung ist im akademischen Bereich viel weiter entwickelt als in der kulturellen Bildung. Studien zu den Kompetenzen und natürlichen Dispositionen, die durch kulturelle Bildung entwickelt werden, sowie zu den unterschiedlichen Auswirkungen verschiedener Didaktiken in den Künsten sollten zur Verbesserung der kulturellen Bildung beitragen.

## **Schlussfolgerungen**

Zusammenfassend ist zu sagen, dass wir der Überzeugung sind, dass verstärkt empirische Forschungen zur kulturellen Bildung durchgeführt werden sollten, um die Auswirkungen kultureller Bildung auf die Entwicklung vielfältiger Kompetenzen, einschließlich künstlerischer Kompetenzen selbst, zu untersuchen. Diese Forschungen sollten sich außerdem auf die Qualität und die Wirksamkeit verschiedener didaktischer Methoden in der kulturellen Bildung konzentrieren, so wie das in anderen Bereichen häufig getan wird. Um ein gewisses Maß an kausaler Inferenz zuzulassen, empfehlen wir Längsschnittstudien mit einem experimentellen oder quasi-experimentellen Design. Empirische Forschungen sollten jedoch erst nach Entwicklung einer stichhaltigen Theorie zu den Kompetenzen und Outcomes, die eine qualitativ hochwertige kulturelle Bildung fördern könnte, unternommen werden. Angesichts der spärlichen finanziellen Unterstützung für Forschungen zur kulturellen Bildung schlagen wir zudem vor, dass Forschungsteams zusammenarbeiten, um einige spezifische Fragen zu untersuchen und Ergebnisse in unterschiedlichen Kontexten zu wiederholen. Wir empfehlen einen Forschungsschwerpunkt auf die Untersuchung der Wirkung kultureller Bildung auf Kompetenzen zu legen, die für Innovation wichtig sind, wie z. B. Kreativität, Metakognition und Kompetenzen zur Unterstützung einer guten Kommunikation.

## **Ein bildungspolitisches Programm**

Das Verstehen der Wirkung kultureller Bildung auf die Entwicklung von Innovationskompetenzen kann dazu beitragen, dass bildungspolitische Entscheidungsträger entsprechende Lehrpläne entwerfen bzw. Anreize für den Entwurf entsprechender Lehrpläne bieten. Welchen Stellenwert sollten die Künste in den Lehrplänen der Schulen einnehmen? Welche Arten von Kompetenzen werden durch kulturelle Bildung voraussichtlich gefördert und durch welche Didaktiken? Fördert kulturelle Bildung gleichzeitig akademische Leistungen, Kreativität, kritisches Denken sowie wertvolle Verhaltens- und soziale Kompetenzen? Bildungspolitische Berichte und Interessenvertreter der kulturellen Bildung behaupten oftmals, dass dies der Fall ist, um den Verbleib der Künste in den heutigen Lehrplänen zu rechtfertigen. Unser Bericht vereint Forschungsergebnisse zu dieser Frage und fasst zusammen, was wir wissen (und nicht wissen). In dieser Hinsicht hilft unser Bericht dabei, zu erläutern, weshalb kulturelle Bildung ein fester Bestandteil der Bildung jedes Kindes bleiben sollte.

Wir behaupten, dass die wichtigste Rechtfertigung für kulturelle Bildung die Aneignung künstlerischer Kompetenzen ist, was derzeit das wichtigste Ziel einer

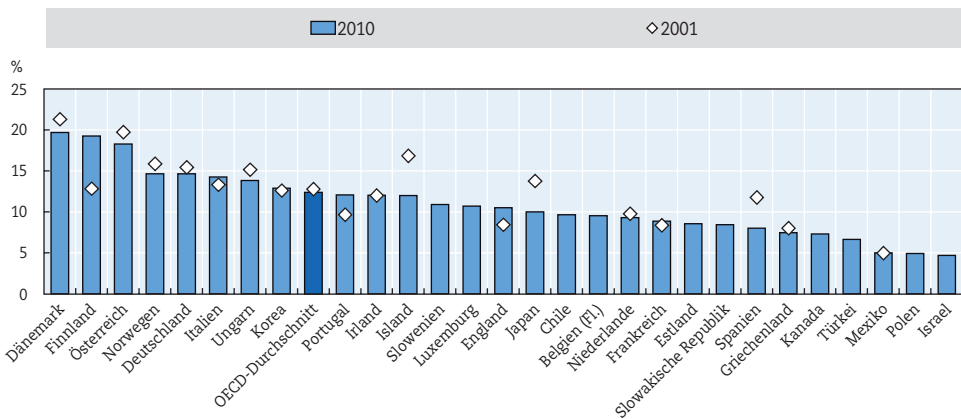
kulturellen Bildung in den Lehrplänen der OECD-Länder ist. Unter künstlerischen Kompetenzen verstehen wir nicht nur die technischen Kompetenzen, die in den unterschiedlichen Kunstformen entwickelt werden (ein Instrument spielen, ein Musikstück komponieren, Tanz, Choreografie, Malen und Zeichnen, Schauspielerei etc.), sondern auch die geistigen Schemata und Verhaltensweisen, die in den Künsten entwickelt werden. Kulturelle Bildung ist wichtig, da Personen, die eine solche Bildung erhalten haben, eine bedeutende Rolle im Innovationsprozess in den OECD-Ländern spielen: Die Künste sollten zweifelsohne eine Dimension der Innovationsstrategie eines Landes darstellen. Letztendlich sind die Künste auch ein entscheidender Teil des menschlichen Erbes und dessen, was uns menschlich macht, und eine Bildung, die das Leben aller verbessern soll, ohne kulturelle Bildung, kann man sich nur schwer vorstellen.

### **Themenanwaltschaft und Transfereffekte**

Der Großteil der Forschungsergebnisse, die positive Auswirkungen kultureller Bildung auf alle möglichen Errungenschaften und Kompetenzen in anderen Sachgebieten und Aktivitäten belegen, ist bereits zum Zweck der Themenanwaltschaft eingesetzt worden. Behauptungen über die Wirksamkeit kultureller Bildung für akademische Leistungen und Motivation geben in der Regel die Ansicht wieder, dass die Künste selbst nicht wichtig sind und nur zur Unterstützung anderer Aspekte des Lehrplans dienen können. Derartige Behauptungen können durchaus pragmatischen Ursprungs sein – ein Mittel zur Rettung der Künste, da die Künste als gefährdet wahrgenommen werden.

Obwohl den Künsten in den Lehrplänen an Schulen nie das gleiche Gewicht verliehen wurde wie traditionellen, akademischen Fächern, ist die Unterrichtszeit für kulturelle Fächer nicht so stark zurückgegangen wie besorgte Befürworter anzunehmen scheinen. Im vergangenen Jahrzehnt ist die Zeit, die der kulturellen Bildung in der (vorgesehenen) Unterrichtszeit gewidmet wurde, in den Ländern relativ stabil geblieben. In 10 der 18 OECD-Länder wurde der Anteil der Pflichtstunden, die der kulturellen Bildung für Kinder im Alter von 9-11 Jahren gewidmet wird, zwischen 2001 und 2010 zwar gekürzt; allerdings waren diese Kürzungen generell sehr gering (Abbildungen 1 und 2). Die Stabilität der jüngsten Zeit scheint jedoch eine Kürzung über einen längeren Zeitraum hinweg zu verschleiern. So waren einerseits die Veränderungen der letzten Zeit im Durchschnitt sehr begrenzt. Andererseits zeigte aber ein Bericht des US-Bildungsministeriums aus dem Jahr 2012, dass das Angebot an Tanz- und Theaterunterricht an US-amerikanischen Grundschulen im letzten Jahrzehnt drastisch zurückgegangen ist: 2010 boten 3 % bzw. 4 % der Schulen Tanz- bzw. Theaterunterricht an, im Vergleich zu 20 % im Jahr 2000. Beim Musik- und Kunstunterricht, die schon immer die Hauptformen der kulturellen Bildung an amerikanischen Grundschulen darstellen, wurde dagegen kein Rückgang verzeichnet. Wie zuvor erwähnt, ist der Rückgang der kulturellen Bildung an amerikanischen Schulen insgesamt trotzdem gering. Der Bericht weist auch auf den ungleichmäßig verteilten Zugang zu kultureller Bildung hin, da benachteiligte Schüler diejenigen sind, die am meisten unter dem Rückgang leiden (NCES, 2012).

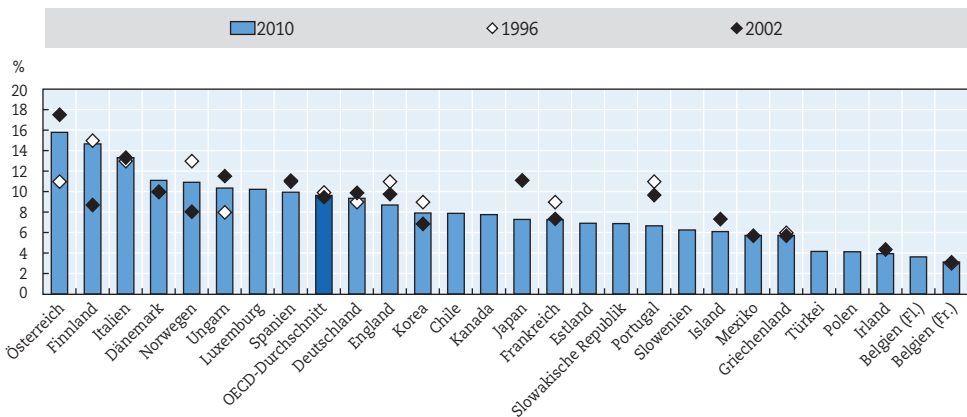
Abbildung 2. **Unterrichtszeit von künstlerischen Fächern als Prozentsatz der gesamten Pflichtstunden für Kinder im Alter von 9-11 Jahren (2001-2009)**



Quelle: Hinweis: Die Länder sind gemessen an der Unterrichtszeit für künstlerische Fächer im Jahr 2010 als Prozentsatz der gesamten Pflichtstunden in absteigender Reihenfolge aufgelistet. Der aufgeführte OECD-Durchschnitt basiert auf Ländern, für die Informationen aus den Jahren 2001 und 2010 zur Verfügung standen.

Quelle: OECD (Bildung auf einen Blick 2003, 2012).

Abbildung 3. **Unterrichtszeit von künstlerischen Fächern als Prozentsatz der gesamten Pflichtstunden für Kinder im Alter von 12-14 Jahren (1996, 2002, 2009)**



Quelle: Hinweis: Die Länder sind nach Unterrichtszeit für künstlerische Fächer im Jahr 2010 als Prozentsatz der gesamten Pflichtstunden in absteigender Reihenfolge aufgelistet. Der aufgeführte OECD-Durchschnitt basiert auf Ländern, für die Informationen aus den Jahren 2002 und 2010 zur Verfügung standen.

Quelle: OECD (Bildung auf einen Blick 1998, 2004, 2012).

Dieser Rückgang (oder wahrgenommene Rückgang) hat dazu geführt, dass Befürworter der kulturellen Bildung diese ausgehend von ihren Transfereffekten auf andere, stärker etablierte Disziplinen fordern (*sans tréma*). Falls das Lernen in künstlerischen Fächern einen „kollateralen Nutzen“ für andere Bereiche bietet, ist das umso besser. Wir glauben jedoch nicht, dass die Existenz einer kulturellen Bildung in Bezug auf Kompetenzen in anderen traditionellen akademischen Fächern gerechtfertigt werden sollte: Falls man in erster Linie Kompetenzen in Geometrie entwickeln möchte, ist das Erlernen von Geometrie – und nicht Musik oder Tanz – wahrscheinlich immer effektiver. Wie oben erwähnt, kann man sogar die Frage aufwerfen, weshalb kulturelle Bildung die Kompetenzen in Lesen, Mathematik oder den Naturwissenschaften verbessern sollte. Was ist der zugrundeliegende Mechanismus? Selbst wenn nachgewiesen werden könnte, dass kulturelle Bildung einen gewissen Effekt auf Lesen, Schreiben und Rechnen hat, sollte es naheliegend sein, dass die Verbesserung in diesen drei Grundfächern wahrscheinlicher zustande kommt, wenn der Schwerpunkt des Lehrplans direkt auf ihnen liegt. Die wichtigste Rechtfertigung für kulturelle Bildung sollte deshalb nach wie vor die intrinsische Bedeutung der Künste und die Kompetenzen, die sie entwickeln, sein.

Ferner ist es in allen Bereichen stets schwierig, einen Transfer zu belegen. Im Buch mit dem Titel *Transfer on Trial* sagt Detterman in der Einleitung: „Erstens schaffen es die meisten Studien nicht, einen Transfer festzustellen. Zweitens können die Studien, die behaupten, einen Transfer entdeckt zu haben, diesen nur anhand äußerst großzügiger Kriterien gefunden haben und würden der klassischen Definition eines Transfers nicht entsprechen [definiert von Detterman als das Ausmaß, in dem ein Verhalten in einer neuen Situation wiederholt wird]“ (Detterman und Sternberg, 1993). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass ein Transfer selten ist, und dass die Wahrscheinlichkeit seines Eintretens in direktem Zusammenhang mit der Gleichartigkeit zweier Situationen steht. Somit unterscheiden sich die Einschränkungen ernsthafter Versuche, einen Transfer von den Künsten nachzuweisen, in keinsten Weise von Versuchen, andere Formen des Lerntransfers nachzuweisen. Befürworter der Künste sollten daher nicht überrascht sein, dass stichhaltige Beweise für den Transfer von kultureller Bildung auf andere, gesellschaftlich stärker wertgeschätzte Schulfächer nur sehr begrenzt existieren.

### **Kulturelle Bildung in innovationsgetriebenen Gesellschaften**

Eine weitere wichtige Rechtfertigung ist, dass künstlerische Kompetenzen (im Gegensatz zu nicht-künstlerischen Kompetenzen), die im Rahmen kultureller Bildung entwickelt werden, von zunehmender Bedeutung für unsere Gesellschaften sind. Daher die Wichtigkeit der kulturellen Bildung für die Innovations- und Kompetenzstrategien von OECD-Ländern.

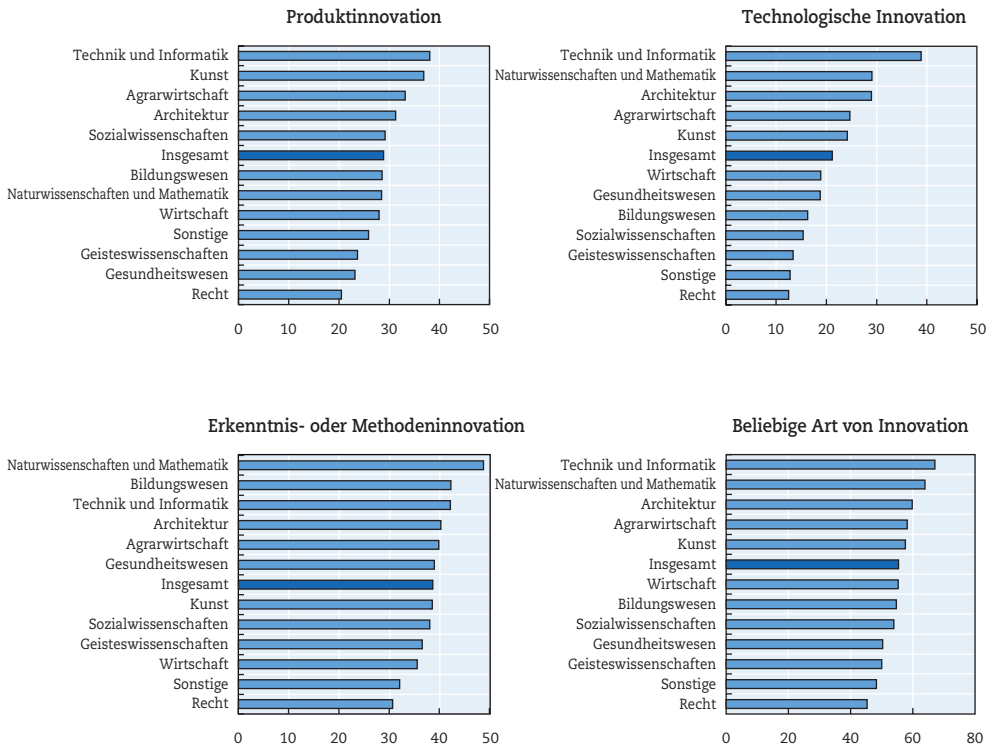
Erstens gibt es berufsbildende Gründe, weshalb kulturelle Bildung wichtig ist. Es wird immer Schüler geben, die in einer Kunstform ein hohes Potenzial zeigen und

die möglicherweise in anderen akademischen Fächern weniger starke Leistungen erbringen. Erhalten diese Schüler keine kulturelle Bildung in der Schule, entdecken sie möglicherweise niemals ihr künstlerisches Talent. Die Entdeckung des eigenen künstlerischen Talents kann zu gesteigertem Selbstvertrauen und Wohlergehen führen. Darüber hinaus kann eine solche Entdeckung dazu führen, dass die Schüler Berufe in kunstverwandten Bereichen wählen: Grafikdesign, Industriedesign, Lichtdesign, in der Musikbranche sowie eine schwierigere berufliche Laufbahn in der bildenden und darstellenden Kunst. Kulturwirtschaft und die „Kreativbranchen“ spielen eine entscheidende Rolle in der Wirtschaft und im Wachstum vieler OECD-Länder. Der relative Anteil der kulturwirtschaftlichen Branchen am Bruttoinlandsprodukt von fünf Ländern (Australien, Kanada, Frankreich, Großbritannien und USA) wurde auf 3-6 % des BIP geschätzt.

Zweitens ist kulturelle Bildung wichtig aus Sicht des Nutzers (oder „Verbrauchers“). Im Jahr 2011 waren Kultur- und Freizeitprodukte und -dienstleistungen im Durchschnitt der fünfte Haushaltsposten in OECD-Ländern. Die kulturelle Bildung muss daher weiter entwickelt werden, damit die Menschen das Beste aus diesen kulturellen und künstlerischen Aktivitäten machen können und es scheint weiterhin eine rege Nachfrage und ein innovatives Angebot derselben zu bestehen.

Und schließlich scheint es trotz des Mangels an Beweisen für eine Stärkung der Kreativität (gemessen anhand von bereichsübergreifenden Kreativitätstests) durch kulturelle Bildung wahrscheinlicher zu sein, dass Personen mit einer abgeschlossenen Kunstausbildung über komplexe Kompetenzen verfügen, die in stark innovativen Berufen nützlich sind. Sofern personelle Ressourcen betroffen sind, konzentriert sich die Innovationspolitik in der Regel eher auf Kompetenzen in den Bereichen Wissenschaft und Technik. Künstlerische Kompetenzen sind jedoch oft am Innovationsprozess beteiligt. Die Analyse zweier internationaler Datenbanken von Fachleuten mit Hochschulabschluss (Reflex und Hegesco) durch Avvisati, Jacotin und Vincent-Lancrin (2013) zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, fünf Jahre nach dem Abschluss einen stark innovativen Beruf innezuhaben, bei Kunstabsolventen am höchsten ist. 54 Prozent der Kunstabsolventen gehen einem Beruf nach, der sich mit einer Art der Innovation befasst. Sie sind an zweiter Stelle bei der Produktinnovation und an fünfter bzw. siebter Stelle bei technologischer Innovation bzw. bei der Erkenntnisinnovation (Abbildung 4). Während Personen mit innovativeren Kompetenzen sich für ein Kunststudium entscheiden können, ist es durchaus plausibel, dass kulturelle Bildung eine Reihe von Kompetenzen entwickelt, die für Innovation von Bedeutung sind. Berufskünstler tragen durch ihre Kunstwerke definitiv zur Innovationskultur eines Landes bei. Die meisten Kunstabsolventen sind jedoch keine Berufskünstler: Sie arbeiten in allen Sektoren der Wirtschaft. Kunstabsolventen sind sogar in gleichem Maße wie andere Absolventen über die Wirtschaftssektoren verteilt, lediglich mit der Ausnahme, dass ihr Anteil im Bildungswesen und im Dienstleistungssektor höher und im Gesundheitswesen niedriger ist.

Abbildung 4. **Prozentsatz der Hochschulabsolventen aus bestimmten Bereichen, die einen stark innovativen Beruf ausüben**



Quelle: Avvisati, Jacotin und Vincent-Lancrin (2013). Ausgehend von Reflex und Hegesco.

Eine einfache Erklärung für obige Erkenntnis ist, dass die Bedeutung, die bei der Entwicklung von Produkten dem Design und dem Marketing zugeschrieben wird, dazu geführt hat, dass Unternehmen fachübergreifende Teams für die Innovationsarbeit zusammenstellen, und diese Teams enthalten Mitarbeiter mit künstlerischen Kompetenzen. Immerhin verdankt Apple die Gewinnspanne von rund 36 % beim Verkauf des iPod der Tatsache, dass es das Design des iPod entwickelte und lieferte (und nicht, dass es seine Technologie erfand). Aber dennoch sollten wir auch nicht vergessen, dass die meisten Personen, die kulturelle Bildung erhalten, nicht als Künstler arbeiten werden oder ihre technisch-künstlerischen Kompetenzen in ihrem Beruf einsetzen werden, wie das bei den meisten Wissenschaftlern und Ingenieuren der Fall ist. Es sind eher weniger deutliche Kompetenzen, die sie in ihrer Ausbildung entwickeln (oder die sie davor schon besaßen), die es wahrscheinlicher machen, dass sie einer innovativen Tätigkeit nachgehen werden.

Eine zunehmende Zahl von Universitäten, die den Wert kultureller Bildung für Innovation erkennen, entwickelt neue Arten interdisziplinärer Studiengänge oder Institute, die versuchen, die Kompetenzen, die in der kulturellen Bildung entwickelt wurden, zum Vorteil zu nutzen. Ein interessantes und inspirierendes Beispiel bietet die neu gegründete Aalto Universität in Finnland, die aus dem Zusammenschluss dreier finnischer Universitäten (Handelshochschule Helsinki, Kunst- und Designuniversität Helsinki und Technische Universität Helsinki) hervorging, um Kunst, Technik und Wirtschaft zu vereinen und einen stärkeren Innovations- und Unternehmergeist bei den Studenten zu fördern.

## Schlussbemerkungen

Auch wenn man nicht vorhersagen kann, ob zukünftige Gesellschaften mehr Personen mit einer künstlerischen Ausbildung als heute brauchen werden, ist es jedoch nicht wahrscheinlich, dass sie weniger solcher Personen brauchen werden. Wie bei anderen Fächern, vor allem den Naturwissenschaften und Mathematik, spielt die kulturelle Bildung in den Grund- und Sekundarschulen eine zweifache Rolle: Kulturelle Erziehung verleiht den Schülern eine bestimmte Form der Bildung und ein gewisses Maß an technischen Kompetenzen in den Künsten und bietet ihnen zudem ein gewisses Verständnis und Interesse für diesen Bereich, sodass sie ein späteres Hochschulstudium in Betracht ziehen können.

Das Leben der Menschen ist von Kunst durchdrungen, während sie Musik auf ihren iPods hören, einen Roman lesen, in ein Museum gehen, Fernsehfilme oder Tanzaufführungen anschauen etc. Wir sind der Meinung, dass die Menschen in den Ländern, in denen den Künsten eine bedeutende Rolle in den Schulen zugewiesen wird, aufgrund der Freude, die mit den Künsten einhergeht, zufriedener und glücklicher sind. Eine Studie, die dies nachweist, muss noch durchgeführt werden.

Auch wenn es einige Beweise für die Bedeutung kultureller Bildung für Kompetenzen außerhalb der Künste gibt, ist die Auswirkung kultureller Bildung auf andere nicht-kulturelle Kompetenzen und auf Innovation am Arbeitsmarkt nicht unbedingt die wichtigste Rechtfertigung für kulturelle Bildung in den heutigen Lehrplänen. Die Künste existieren seit der menschlichen Frühzeit; sie sind Bestandteil aller Kulturen und sind ein wichtiger Bereich des menschlichen Erlebens, genau wie Wissenschaft, Technologie, Mathematik und die Geisteswissenschaften. In dieser Hinsicht sind sie auf ihre eigene Weise wichtig für unsere Bildung. Schüler, die eine Kunstform zu beherrschen lernen, entdecken möglicherweise ihre Lebensaufgabe oder eine lebenslange Leidenschaft. Die Künste bieten jedoch allen Kindern eine andere Art des Verstehens als die Naturwissenschaften und andere akademische Fächer. Denn sie stellen ein Umfeld ohne richtige und falsche Antworten dar, sie geben Schülern die Freiheit zu erforschen und zu experimentieren. Sie sind auch ein Ort, an dem man in sich selbst gehen und seinen persönlichen Sinn finden kann.

## Literatur

- Avvisati, F., G. Jacotin and S. Vincent-Lancrin (2013), „Educating higher education students for innovative economies: what international data tell us”, *Tuning Journal for Higher Education*, Vol. 1/1.
- Bransford, J.D. and D.L. Schwartz (1999), „Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications”, *Review of Research in Education*, Vol. 24/2, pp. 61-100.
- Detterman, D.K. (1993), „The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon” in D.K. Dettermann and R.J. Sternberg (eds.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*, Ablex, Norwood, NJ, pp. 1-24.
- Dettermann, D.K. and R.J. Sternberg (eds.) (1993), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex, Norwood, NJ.
- Harland, J., K. Kinder, J. Haynes and I. Schagen (1998), *The Effects and Effectiveness of Arts Education in Schools*, Interim Report 1, National Foundation for Educational Research, United Kingdom.
- Hetland, L., E. Winner, S. Veenema and K. Sheridan (2013), *Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education*, 2nd Teachers College Press, New York City. First edition: 2007.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2012), *Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools: 1999-2000 and 2009-10*, Washington DC.
- OECD (2010), *The OECD Innovation Strategy. Getting a Head Start on Tomorrow*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en>.
- OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.
- Perkins, D. (2001) „Embracing Babel: The prospects of instrumental uses of the arts for education. In *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*” in Conference Proceedings from *Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes*, J. Paul Getty Trust, Los Angeles, pp. 117-124, <http://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>.
- Podlozny, A. (2000), „Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link”, *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, pp. 91-104.
- Tishman, S., D. MacGillivray and P. Palmer (1999), *Investigating the Educational Impact and Potential of The Museum of Modern Art’s Visual Thinking Curriculum: Final Report to the Museum of Modern Art*, Museum of Modern Art, New York City, NY.
- Salomon, G. and D.N. Perkins (1989), „Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon”, *Educational Psychologist*, Vol. 24/2, pp. 113-142.

- Schwartz, D.L., J.D. Bransford and D. Sears (2005), „Efficiency and innovation in transfer” in J.P. Mestre (ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective*, Information Age Publishing, pp. 1-51.
- Terwel, J., B. van Oers, I. van Dijk and P. van den Eeden (2009), „Are representations to be provided or generated in primary mathematics education? Effects on transfer”, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 15/1, pp. 25-44.
- Vuust, P., E. Brattico, M. Seppänen, R. Näätänen and M. Tervaniemi (2012), „The sound of music: Differentiating musicians using a fast, musical multi-feature mismatch negativity paradigm”, *Neuropsychologia*, Vol. 50, pp. 1432-1443.
- Winner, E. and L. Hetland (2000). „The arts and academic achievement: What the evidence shows”, double issue of *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, Fall/Winter.
- Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*, OECD Publishing.

# Kunst um der Kunst Willen?

## EIN ÜBERBLICK

Künstler sind, wie Wissenschaftler und Unternehmer, Rollenvorbilder für Innovation in unseren Gesellschaften. Es überrascht daher nicht, dass kulturelle Bildung im Medium der Künste häufig als Mittel zur Förderung von Kompetenzen verstanden wird, die für Innovation entscheidend sind: kritisches und kreatives Denken, Motivation, Selbstbewusstsein, Kommunikation und Kooperation sowie auch Kompetenzen in nicht-künstlerischen Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen und Schreiben. Aber hat kulturelle Bildung im Medium der Künste tatsächlich eine positive Wirkung auf die Arten von Kompetenzen, die wir als „Innovationskompetenzen“ begreifen: technische Kompetenzen, Denkfähigkeiten und Kreativität sowie Verhaltens- und soziale Kompetenzen.

Kunst um der Kunst Willen? Die Wirkungen kultureller Bildung beinhaltet eine Auswertung des empirischen Wissens über die Wirkung kultureller Bildung auf solche Outcome-Dimensionen. Die Arten kultureller Bildung, die hierbei untersucht werden, sind Schulunterricht (Musikunterricht, Bildende Kunst, Theater und Tanz), künstlerische Arbeitsweisen im Unterricht (wenn künstlerische Methoden als Hilfsmittel für den Unterricht in akademischen Fächern verwendet werden) und außerschulische kulturelle Bildung (z.B. privater Musikunterricht; außerschulische Bildungsangebote in den Bereichen Theater, Bildende Kunst und Tanz). Das Buch befasst sich indessen nicht mit Unterricht über Kunst und Kultur.

Beziehen Sie das vollständige Buch in englischer Sprache über:

**<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.**

### Inhalte

Kapitel 1. Die Wirkungen kultureller Bildung. Themenanwaltschaft und empirisches Wissen

Kapitel 2. Kognitive Wirkungen kultureller Bildung in mehreren Künsten

Kapitel 3. Kognitive Wirkungen kultureller Bildung im Bereich Musik

Kapitel 4. Kognitive Wirkungen kultureller Bildung im Bereich Bildende Kunst

Kapitel 5. Kognitive Wirkungen kultureller Bildung im Bereich Theater

Kapitel 6. Kognitive Wirkungen kultureller Bildung im Bereich Tanz

Kapitel 7. Kreativität als Wirkungsdimension kultureller Bildung

Kapitel 8. Motivation als Wirkungsdimension kultureller Bildung

Kapitel 9. Soziale Kompetenzen als Wirkungsdimension kultureller Bildung

Kapitel 10. Hirnphysiologische Wirkungen kultureller Bildung

Kapitel 11. Warum kulturelle Bildung im Medium der Künste? Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

„Ellen Winner, Thalia Goldstein, and Stéphan Vincent-Lancrin haben die stärksten Gründe für kulturelle Bildung im Medium der Künste entwirrt, welche in der Entwicklung künstlerischer geistiger Fähigkeiten („habits of mind“) wie Beobachten und Erkunden liegen, von denen alle Schüler unabhängig von ihrem künstlerischen Talent profitieren. Ihre sorgfältige Untersuchung zeigt auf eindrückliche und verständliche Weise, warum die Künste wesentlich zur Entwicklung und Bildung jedes Kindes gehören.“

*Heather Watts und Damian Woetzel, ehemalige erste Solotänzer beim New York City Ballet*