

STUDIE ZUR QUALITÄTSSICHERUNG IN DER KULTURELLEN BILDUNG

Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagsschule und in Kindertageseinrichtungen

Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung



IMPRESSUM

Herausgeberin: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) Küppelstein 34, 42857 Remscheid Fon 02191.79 43 90, Fax 02191.79 43 89

info@bkj.de, www.bkj.de

Die Publikation ist entstanden im Rahmen des Projekts "Qualität in der Kulturellen Bildung" der BKJ unter Leitung von Christiane Liebald und unter wissenschaftlicher Mitarbeit von Ulrike Münter. Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung von 2009 bis 2010 unter dem Förderkennzeichen KB 00609. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der BKJ.

Redaktion: Christiane Liebald / Ulrike Münter

Gestaltung und Satz: luxsiebenzwoplus Köln, Maya Hässig, Sandra Brand

Bildnachweis: ergänzen

Druck: Druckhaus Süd, Köln

ISBN

Remscheid 2010

gefördert vom:



INHALT

1. TEIL DER DOKUMENTATION:

Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagsschule und in Kindertageseinrichtungen

Handlungsfelder in der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung

Kurzzusammenfassung

- 1. Einführung
- 1.1 Ziele und Schwerpunkt der Qualitätsstudie
- 1.2 Zur Aufgabenstellung der Bestandsaufnahmen
- 1.3 "Evaluation" und "Qualitätssicherung" als Leitkategorien der Bestandsaufnahmen
- 1.4 Zur Unterscheidung von Qualitätsdimensionen
- Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung: Rahmenbedingungen, ausgewählte Konzepte und Verfahren
- 2.1 Begriffsklärungen und gesetzliche Rahmenbedingungen
- 2.2 Kulturpädagogisch orientierte Verfahren zur Qualitätssicherung
- 2.2.1 Qualitätskataloge/Qualitätsrahmen
- 2.2.2 Bildungs-/Kulturpässe
- 2.2.3 Kulturelle Wettbewerbe
- 2.3 Einrichtungs-/trägerbezogene Qualitätssicherungsund Zertifizierungsverfahren
- 2.3.1 Museumsregistrierung (Museumsgütesiegel)
- 2.3.2 Qualitätssystem Musikschule (QsM)
- 2.3.3 Qualitätssicherung für das FSJ Kultur/Quifd-Gütesiegel
- 2.4 Evaluationsvorhaben als Verfahren der Qualitätssicherung
- 2.5 Anhang

Abkürzungsverzeichnis

Verzeichnis wichtiger Links und Downloads Übersicht der Materialiensammlung

- 3...... Auswertung der BKJ-Mitgliederbefragung
- 3.1 Methodische Umsetzung und Schwerpunkte der Befragung
- 3.2 Auswertung der einzelnen Interviewfragen
- 3.3 Ausblick
- 3.4 Anhang: Gesprächsleitfaden für die telefonische Befragung der BKJ-Mitglieder

Referenzbereiche: Weiterbildung, Ganztagsschule und Kindertageseinrichtungen

- 4. Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Rahmenbedingungen, ausgewählte Konzepte und Verfahren
- $4.1\;........Formale\,und\,gesetzliche\,Rahmenbedingungen$
- 4.1.1 Zur Differenzierung von beruflicher, allgemeiner und politischer Weiterbildung
- 4.1.2 Formale Rahmenbedingungen in der allgemeinen Weiterbildung
- 4.1.3 Europäischer Qualifikationsrahmen/
 Deutscher Qualifikationsrahmen
- 4.2 Beispiele für unterschiedliche Maßnahmen der Qualitätssicherung
- 4.2.1 Verbraucherorientierte Ansätze
- 4.2.2 Programmbezogene Ansätze
- 4.2.3 Systembezogene Ansätze
- 4.2.3.1 ... Qualitätsauflagen im Rahmen von Trägerzulassungen
- 4.2.3.2 ... Qualitätssiegel und Qualitätsverbünde
- 4.2.3.3 ... Qualitätsmanagement- und Zertifizierungssysteme
- 4.3 Anhang

Abkürzungsverzeichnis

Verzeichnis wichtiger Links und Downloads Übersicht der Materialiensammlung

- 5. Qualitätssicherung in der Ganztagsschule: Rahmenbedingungen, Konzepte und Verfahren
- $5.1\;.....Formale\;und\;gesetzliche\;Rahmenbedingungen$
- 5.1.1 Schulgesetze
- 5.1.2 Rahmenvereinbarungen und Kooperationsverträge mit Trägern Kultureller Bildung
- 5.2 Qualitätsrahmen und Qualitätskriterien für kulturelle Angebote im Ganztag

- 5.3 Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Kooperation zwischen Kultureller Bildung und Ganztag
- 5.3.1 Allgemeine wissenschaftliche Begleitstudien zu Ganztagsschulen
- 5.3.2 Wissenschaftliche Studien und Modellprojekte zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsschule
- 5.3.3 Präsentation guter Beispiele

(Datenbanken/Wettbewerbe)

- 5.3.4 Qualitätsmanagementinstrumente für Kulturelle Bildung und Ganztag
- 5.4 Qualitätsmanagementinstrumente für alle Schulformen
- 5.5 Anhang

Abkürzungsverzeichnis

Verzeichnis wichtiger Links und Downloads

Übersicht der Materialiensammlung

- 6. Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen, ausgewählte Konzepte und Verfahren
- 6.1 Formale und gesetzliche Rahmenbedingungen
- 6.1.1 Begriffliche Abgrenzungen und gesetzliche Regelungen
- 6.1.2 Aufgaben der Jugendministerkonferenz und Landesjugendämter
- 6.1.3 Rahmenbildungspläne für frühe Bildung der Bundesländer
- 6.1.4 Zur Rolle der Träger von Kindertageseinrichtungen
- 6.1.5 Abschließende Bewertung
- 6.2 Ausgewählte wissenschaftliche Qualitätsstudien
- 6.2.1 Kindergarten-Einschätz-Skala/ Nationaler Qualitätskriterienkatalog
- 6.2.2 Nationale Qualitätsinitiative des BMFSFJ
- 6.3 Verfahren zur Qualitätssicherung und -überprüfung für Kindertageseinrichtungen
- 6.3.1 Gütesiegel und Verfahren zur externen Qualitätsfeststellung durch trägerübergreifende Fachagenturen
- 6.3.2 Qualitätsmanagementverfahren und Gütesiegel von Trägerverbänden auf Bundesebene
- 6.4 Anhang

Begriffe zur Frühpädagogik

Abkürzungsverzeichnis

Verzeichnis wichtiger Links und Downloads Übersicht der Materialiensammlung

- 7. Bewertung und Schlussfolgerungen
- zu den Bestandsaufnahmen
- 7.1 Vorbemerkung
- 7.2 Qualitätsrahmen für Handlungsfelder und Einrichtungen Kultureller Bildung
- 7.3 Verfahren zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung
- 7.4 Merkmale umfassender Qualitätsmanagementsysteme
- 7.5 Skizze eines Strukturmodells für Qualitätssicherung in Einrichtungen in der Kulturellen Bildung
- 7.6 Schlussbemerkung
- 8. Hinweise zu den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Autorinnen der Qualitätsstudie

2. TEIL DER DOKUMENTATION:

Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung

- >> Qualitätsdiskurse in der Kulturellen Bildung. // Max Fuchs
- >> Zur Mehrdimensionalität von Qualitätskriterien in der Kulturellen Bildung. // Susanne Keuchel
- >> Kulturelle Bildung in der Ganztagsschule. // Helle Becker
- >> Performative Pädagogik und gegenstandsadäquate Forschung, //Burkhard Hill
- >> Nah rangehen Zur Erfassung von Qualität in der Kulturellen Bildung. // Peter Kamp und Mechthild Eickhoff
- >> Ist Theaterspielen in der Schule "evaluierbar"? // Romi Domkowsky
- >> Der Kompetenznachweis Kultur als fachlicher Ansatz der Qualitätssicherung. Anwendungsmöglichkeiten und Projektbeispiele im schulischen Kontext // Birgit Wolf
- >> Das "Qualitätssystem Musikschule QsM" des Verbandes deutscher Musikschulen. // Christiane Krüger und Claudia Wanner
- >> Verzeichnis der Autoren und Autorinnen

1. TEIL DER DOKUMENTATION:

BESTANDSAUFNAHME ZU INSTRUMENTEN
DER QUALITÄTSSICHERUNG IN DER KULTURELLEN
BILDUNG, WEITERBILDUNG, GANZTAGSSCHULE
UND IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN



HANDLUNGSFELDER IN DER KULTURELLEN BILDUNG UND KULTURVERMITTLUNG

KURZZUSAMMENFASSUNG

Der Studie der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) liegt die Zielsetzung einer systematischen Bestandsaufnahme zu unterschiedlichen Verfahren der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung/Kulturvermittlung sowie in ausgewählten Bereichen wie der Weiterbildung, Ganztagsschule und von Kindertageseinrichtungen zugrunde. Ausschlaggebend für die Auswahl dieser Referenzbereiche ist ihr hoher Stellenwert im Hinblick auf Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten mit Trägern der Kulturellen Bildung.

Die Studie ist deskriptiv und explorativ ausgerichtet, um

- >> den Entwicklungsstand in der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung zu Verfahren, Instrumenten und möglichen Problemsituationen zur Qualitätssicherung sichtbar zu machen
- >> Erfahrungen aus benachbarten Praxisfeldern einzubeziehen, um Anregungspotenziale für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der Kulturellen Bildung zu gewinnen.
- >> Orientierungshilfen für die Weiterentwicklung eines Qualitätsrahmens Kulturelle Bildung zu geben und den Fachdiskurs über Qualität und Qualitätsstandards innerhalb der Kulturellen Bildung aber auch mit Kooperationspartnern aus den benachbarten Praxisfeldern weiterzuführen

Die Ergebnisse der Qualitätsstudie werden auf zweifache Weise dargelegt:

Durch die vorliegende **Dokumentation 1)** mit den Zusammenfassungen der Bestandsaufnahmen zu den o.g. vier Bereichen und **2)** mit ausgewählten Fachbeiträgen zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Handlungsfeldern der Kulturellen Bildung.

Durch eine **Internetseite** mit weiterführenden Handreichungen (u. a. in Form von Downloads und Links), so dass interessierte Nutzer/innen einen direkten Zugang zu allen wichtigen Informationen und Materialien erhalten.

Ergebnisse der Bestandsaufnahmen

Wie die Bestandaufnahmen im Einzelnen zeigen, sind die konzeptionellen Richtungen und der jeweilige Entwicklungsstand zu Verfahren der Qualitätssicherung in den vier Bereichen unterschiedlich ausgeprägt:

In der Kulturellen Bildung/Kulturvermittlung [Kap. 2 + 3] überwiegen derzeit fachlich orientierte Strukturierungshilfen zur Qualitätsentwicklung, spezielle kulturpädagogische Maßnahmen (z. B. Wettbewerbe) oder Evaluationsvorhaben. Die ursprünglich aus der Wirtschaft stammenden Qualitätsmanagement- und Zertifizierungsverfahren bilden bisher die Ausnahme. Sie sind vor allem dort anzutreffen, wo Träger Kultureller Bildung mit Partnern aus anderen Praxisfeldern kooperieren, in denen diese Verfahren häufiger anzutreffen sind (wie beispielsweise bei den Freiwilligendiensten oder in der Weiterbildung).

In der **Weiterbildung** (Kap. 4) sind Systeme des Qualitätsmanagements und der Zertifizierung dagegen häufig zu finden. Aus formaler Sicht reichen diese Ansätze von staatlichen Zulassungsverordnungen bis hin zu privatwirtschaftlich orientierten Verfahren. Unter inhaltlicher Perspektive geht es um Formen des Verbraucherschutzes, um die Akkreditierung einzelner Bildungsmaßnahmen oder um die Zertifizierung von umfassenden Qualitätsmanagementsystemen. Neben den aus der Wirtschaft stammenden Verfahren ist auch auf einige für die Weiterbildung entwickelte Branchenmodelle zu verweisen.

Im Kontext der **Ganztagsschule** (Kap. 5) stellt sich aus Sicht der Träger Kultureller Bildung das Qualitätsthema besonders unter dem Gesichtspunkt der Kooperation mit dem "System Schule". Es geht u.a. darum, dass die spezifischen Qualitätsanforderungen Kultureller Bildung im Unterrichts- und Schulalltag auf angemessene Weise Berücksichtigung finden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass im Schulkontext die Themen Evaluation und Qualitätssicherung generell (und besonders befördert durch internationale Bildungsvergleichsstudien wie PISA oder IGLU) einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren haben. Dazu gehören u.a. Qualitätsauflagen von staatlicher Seite oder Qualitätssicherungssysteme einschließlich einer externen Zertifizierung.

Für Kindertageseinrichtungen (Kap. 6) gilt, dass in den zurückliegenden zehn Jahren durch die verstärkte Betonung "frühkindlicher Bildung" das Hauptaugenmerk besonders unter der Bildungsperspektive auf Qualitätsanforderungen von staatlicher und fachwissenschaftlicher Seite gerichtet wurde. Diese reichen von gesetzlich verankerten Rahmenrichtlinien zur Qualitätssicherung, über wissenschaftliche Qualitätsstudien zur frühen Bildung bis hin zu einrichtungsbezogenen Qualitätsmanagement- und Zertifizierungsverfahren, die vor allem von den Trägerorganisationen für Kindertageseinrichtungen entwickelt wurden.

Gegenstandsangemessene Qualitätssicherung Kultureller Bildung

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahmen führen zu der Schlussfolgerung, dass ein für den Gegenstand Kultureller Bildung angemessenes Verständnis von Qualitätssicherung mindestens auf vier Dimensionen ausgerichtet sein sollte:

- >> Qualitätsrahmen (wie konzeptionelle Strukturierungshilfen, Rahmenbildungspläne oder Kriterienkataloge).
- >> kulturpädagogische Qualitätsmaßnahmen (z. B. "ergebnisorientierte" Wettbewerbe oder "subjektorientierte" Bildungspässe),
- >> **Evaluationsansätze** (mit der besonderen Gewichtung performativer Methoden),
- Qualitätsmanagementverfahren, die auf die Optimierung betrieblicher bzw. organisatorischer Prozesse ausgerichtet sind.

4_ KURZZUSAMMENFASSUNG

Ausblick

Eine zukünftige Aufgabe kann darin liegen, auf Grundlage dieses mehrdimensionalen Verständnisses ein "Qualitätsmodell Kultureller Bildung" mit folgender Gewichtung zu entwickeln (erste inhaltliche Vorschläge enthält das 7. Kapitel der Dokumentation):

- Fachbezug: Die Basis bilden wissenschaftliche und fachliche Grundlagen bzw. Standards unter p\u00e4dagogischen, \u00e4sthetischen, sozialen und gesellschaftlichen Gesichtpunkten (Stichpunkte hierzu sind Kulturp\u00e4dagogik als wissenschaftliche Bezugsdisziplin und als Profession).
- Normative Ausrichtung: Da Qualität kein wertfreier, sondern relationaler Begriff ist, wird er erst im Wechselspiel verschiedener Einflüsse und Rahmenbedingungen inhaltlich fassbar. Neben den o.g. fachwissenschaftlichen und professionellen Bezügen sind träger- bzw. einrichtungsbezogene Werte als wesentliche Merkmale eines "kulturpädagogischen Qualitätsmanagements" zu formulieren.
- Managementorientierung: Zusätzlich zu den fachlichen und normativen Gesichtspunkten sind schließlich die Standards eines professionellen Qualitätsmanagements einzubeziehen. (Als Vorlagen können beispielsweise Branchenversionen aus der Weiterbildung, das Qualitätssystem Musikschule oder das Qualitätssiegel für Freiwilligendienste heran gezogen werden.)



1. EINFÜHRUNG

1.1 Ziele und Schwerpunkte der Qualitätsstudie

Verfahren zur Qualitätssicherung gehören zum professionellen Standard in der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung. Die Vielfalt der Handlungsfelder, Netzwerkstrukturen und Kooperationsformen spiegelt sich in den ebenso zahlreichen wie unterschiedlichen Qualitätsansätzen wider.

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- Jugendbildung e.V. (BKJ) führte von April 2009 bis Mai 2010 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft eine Studie durch, die der umfassenden Bestandsaufnahme von unterschiedlichen Verfahren zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung sowie in ausgewählten Referenzbereichen wie der Weiterbildung, Ganztagsschule und von Kindertageseinrichtungen diente.

Mit dieser deskriptiv und explorativ ausgerichteten Qualitätsstudie verbindet die BKJ vor allem vier Anliegen:

- >> Den Wissensstand und die Kompetenzen sichtbar zu machen, die in den vielfältigen Praxisfeldern der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung (insbesondere im Mitgliedsspektrum der BKJ) zu Verfahren, Instrumenten und möglichen Problemsituationen zur Qualitätssicherung mittlerweile vorhanden sind.
- >> Erfahrungen aus benachbarten Praxisfeldern einzubeziehen, um insgesamt mehr Transparenz und Orientierung in dieses Themenspektrum zu bringen und Anregungspotenziale für die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards in der Kulturellen Bildung zu gewinnen.
- >> Empfehlungen für die Weiterentwicklung eines Qualitätsrahmens Kulturelle Bildung zu geben, der theorie- und professionsorientierte Dimensionen ebenso berücksichtigt wie Gesichtpunkte eines adäquaten Qualitätsmanagements.
- >> Auf Grundlage dieser Orientierungshilfen den Fachdiskurs über Qualität und Qualitätsstandards innerhalb der Kulturellen Bildung aber auch mit Kooperationspartnern aus den benachbarten Praxisfeldern weiterzuführen.

Die Ergebnisse der Qualitätsstudie werden auf zweifache Weise dokumentiert:

1 Die vorliegende Arbeitshilfe beinhaltet im ersten Teil die Ergebnisse der vier Bestandsaufnahmen über verschiedene Ansätze zur Qualitätssicherung in den oben genannten Bereichen. Im zweiten Teil sind Fachbeiträge zu ausgewählten konzeptionellen und methodischen Fragestellungen zusammengefasst, die aus einem Expertenforum im Rahmen der Qualitätsstudie hervorgegangen sind. Einige Teilnehmende des Forums haben eigene Beiträge zur Studie beigesteuert. (Diese stellen einen Ausschnitt der aktuellen Fachdiskussion dar und bilden nicht die ganze Bandbreite an Qualitätsdimensionen und Handlungsfeldern in der Kulturellen Bildung ab.)

Zusätzlich zu der gedruckten Dokumentation wird ab August 2010 eine Subdomain "Qualitätsentwicklung" auf der BKJ-Website online gehen, auf der weiterführende Ergebnisse und Handreichungen (u. a. in Form von Downloads und Links) zusammen gestellt sind, so dass interessierte Nutzer/innen einen direkten Zugang zu allen wichtigen Informationen und Materialien erhalten. Diese Internetseite wird über die Projektlaufzeit hinaus von der BKJ weitergeführt, um den Trägern und Einrichtungen in der Kulturellen Bildung eine dauerhafte Informationsund Kommunikationsplattform zum Qualitätsthema zu hieten

1.2 Zur Aufgabenstellung der Bestandsaufnahmen

Die vier Bestandsaufnamen bilden den Schwerpunkt der BKJ-Qualitätsstudie und zielen darauf ab, den aktuellen Entwicklungsstand zur Qualitätssicherung in ausgewählten Handlungsfeldern zu recherchieren und einer systematischen Bewertung zu unterziehen. In die Erhebung wurden folgende Bereiche einbezogen:

- >>> Einrichtungen und Organisationen in der Kulturellen Bildung, wie sie insbesondere durch die Mitgliederstruktur der BKJ und durch weitere Handlungsfelder in der Kulturvermittlung repräsentiert werden. Diese Recherchen wurden in Form einer Telefonumfrage bei allen Mitgliedsorganisationen der BKJ ergänzt durch weitere Internetund Literaturrecherchen durchgeführt.
- >>> Ausgewählte "Referenzbereiche", zu denen die Weiterbildung, die Ganztagsschule und Kindertageseinrichtungen gehören. Die Erhebung in diesem Kontext erfolgte schwerpunktmäßig durch Internet- und Literaturrecherchen.¹

Ausschlaggebend für die Auswahl dieser Bereiche war ihre Relevanz im Hinblick auf Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten mit Trägern der Kulturellen Bildung. Neben den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Weiterbildung, in denen Kulturelle Bildung für Erwachsene eine Rolle spielt, sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten der allgemeinen Weiterbildung beispielsweise für Akademien in der berufsorientierten kulturellen Weiterbildung von Bedeutung. ² Die Kooperation mit (Ganztags-)Schulen steht für die Träger der Kulturellen Bildung seit Jahren ganz oben auf der Prioritätenliste. Und auch die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen wird durch die Ausrichtung auf frühkindliche Bildung für kulturpädagogische Einrichtungen zunehmend wichtiger. Wie die Bestandsaufnahmen im Einzelnen veranschaulichen, werden in den drei Bereichen bereits zahlreiche Initiativen zur Qualitätssicherung unternommen, die gelegentlich bis zu gesetzlich vorgegebenen Zertifizierungsauflagen reichen können.

 Diese Recherchen wurden durch den Umstand erleichtert, dass die Projektleiterin der Studie über jahrelange Erfahrungen zu Fragen der Evaluation und Qualitätssicherung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit, allgemeinen Weiterbildung und Frühpädagogik verfügt.
 Dazu zählen z. B. die Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, die Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel und die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen. 6_ 1. EINFÜHRUNG _7

- >> Grundsätzlich beziehen sich die Bestandsaufnahmen auf nationale Strukturen und Ansätze, der Blick wird also insbesondere auf die Bundes- und Länderebenen gerichtet. Ausnahmen werden in Einzelfällen dort gemacht, wo beispielsweise internationale oder europäische Entwicklungen erwähnenswert sind. Beispiele dazu sind:
 - Gesetzgebende Initiativen auf europäischer Ebene, die für bundesdeutsche Strukturen bedeutsam sind, wie beispielsweise der im April 2008 in Kraft getretene "Europäische Qualifikationsrahmen" für Lebenslanges Lernen.
 - Internationale Qualitäts- und Zertifizierungsverfahrern (wie das EFQM-Modell oder die so genannte ISO-Norm), die beispielsweise Anwendung in der Weiterbildung und Frühpädagogik finden.
 - Qualitätsentwicklungsverfahren aus dem deutschsprachigen Ausland für den schulischen Kontext, die auch in einigen deutschen Bundesländern eine Rolle spielen (wie
 - z. B. das schweizerische Modell Q2E).
 - Evaluationsinstrumente, die im Kontext der internationalen Jugendkulturarbeit und des internationalen Fachaustauschs angesiedelt sind.

Grundsätzlich gilt für alle hier dokumentierten Bestandsaufnahmen, dass sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben können. Dazu ist mittlerweile die Anzahl der Qualitätssicherungs-, Evaluations- und Zertifizierungsverfahren in den verschiedenen Praxisbereichen zu vielfältig und unübersichtlich geworden. Aufgabe der einzelnen Bestandsaufnahmen ist es, einen möglichst differenzierten Einblick in die jeweiligen strukturellen Voraussetzungen und unterschiedlichen Umsetzungsformen von Qualitätssicherung zu geben und eine systematische Einordnung bzw. Gewichtung der verschiedenen Ansätze vorzunehmen.

Den vier Bestandsaufnahmen liegt derselbe inhaltliche Aufbau zugrunde:

- >> Zu Beginn werden soweit erforderlich einige bereichsspezifische Begriffsklärungen vorgenommen und daran anschließend formale und gesetzliche Rahmenbedingungen skizziert, die im Hinblick auf das Thema Qualitätssicherung (z. B. in Form gesetzlicher Regelungen) von Bedeutung sind.
- >> Es folgt die Darstellung ausgewählter Ansätze und Verfahren zur Qualitätssicherung in den jeweiligen Praxisfeldern. Diese können beispielsweise staatliche Zulassungsverordnungen oder gesetzlich verankerte Rahmenrichtlinien zur Qualitätssicherung, aber auch Ergebnisse fachwissenschaftlicher Qualitäts- und Evaluationsstudien oder staatliche bzw. nichtstaatliche Akkreditierungsund Zertifizierungsverfahren sein.
- >> Als Ergänzung werden im Anhang zu jeder Bestandsaufnahme Hinweise auf wichtige Links und Downloads sowie eine Übersicht auf weiterführende Materialien gegeben. Diese Materialiensammlungen stehen auf der Subdomain

"Qualitätsentwicklung" auf der BKJ-Website zur Verfügung. (Diese Dokumentationsform wurde gewählt, um die Berichte lesefreundlich zu gestalten, den Leser/innen jedoch einen Zugang zu weiterführenden Informationen zu eröffnen.)

1.3 "Evaluation" und "Qualitätssicherung" als Leitkategorien der Bestandsaufnahmen

Auch wenn in den letzten zehn Jahren in nahezu allen öffentlich geförderten Bildungsbereichen ein nachweisbar starker Trend zu ursprünglich aus der Wirtschaft stammenden Qualitätsmanagementverfahren zu verzeichnen ist, wäre eine vorrangig "managementorientierte" Ausrichtung für die Handlungsfelder in der Kulturellen Bildung zu kurz gegriffen. Max Fuchs geht in seinem Beitrag im zweiten Teil der Dokumentation aus einem kritischen Blickwinkel u.a. auf diesen Paradigmenwechsel von dem ursprünglich sozialwissenschaftlich orientierten Evaluationsansatz seit Beginn der neunziger Jahre zu den gegenwärtig häufig anzutreffenden Qualitätssystemen mit einer betriebswirtschaftlichen Handlungslogik ein.³

Für die Studie ist eine Beschäftigung mit den beiden Kategorien "Evaluation" und "Qualitätssicherung" insofern relevant, als dass sich gegenwärtig in der Bildungslandschaft insgesamt eine bunte Mischung von Verfahren aus beiden Bereichen aufzeigen lässt. Für die Praxis ist die definitorische Abgrenzung der Begriffe bzw. der mit ihnen verbundenen Konzepte allerdings von nachrangiger Bedeutung. Und auch im fachwissenschaftlichen Diskurs werden die beiden Kategorien auf der anwendungsorientierten Ebene – also nicht aus einer wissenschaftstheoretischen und soziologischen Perspektive - in einen direkten inhaltlichen Zusammenhang gebracht: Romi Domkowsky weist in ihrem Beitrag zur Qualitätsstudie unter Bezug auf den aktuellen Fachdiskurs "Evaluation" als ein Instrument der Qualitätsentwicklung mit einem spezifischen Forschungsdesign aus, um "Erfolge und Verbesserungspotenziale sichtbar zu machen und daraus Informationen als Entscheidungsgrundlagen für eine Weiterentwicklung zu liefern." (Domkowsky, R. 2010, S. 131).4

Ähnlich argumentiert Joachim König von der Arbeitsstelle für Evaluation der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg. Er nimmt darüber hinaus eine weitere Zuordnung vor, in dem er den Begriff des Qualitätsmanagements als Oberkategorie einführt. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bilden dazu Unterkategorien mit jeweils spezifischen Aufgaben. Evaluation ist wiederum eine bestimmte Unterform der Qualitätssicherung und untergliedert sich nochmals nach unterschiedlichen Evaluationsformen aus. (Siehe hierzu die Informationen auf der nächsten Seite).

Hintergrundinformation zu unterschiedlichen Evaluationsformen

Interne vs. externe Evaluation: Generell wird Evaluation im Hinblick auf die Herkunft der bewertenden Akteure unterschieden: Einerseits "externe Evaluation" als Bewertung von außen (von außerhalb der Organisation), andererseits "interne Evaluation", mit der eine Einrichtung selbst versucht, sich insgesamt oder in Teilbereichen einer Bewertung zu unterziehen.

Selbstevaluation vs. Fremdevaluation: Interne Evaluation lässt sich darüber hinaus im Hinblick auf den zu bewertenden Gegenstand unterscheiden: Handelt es sich um die eigene alltägliche berufliche Arbeit der Evaluatoren, so ist von "Selbstevaluation" die Rede. Wird hingegen das berufliche Handeln anderer Fachkräfte untersucht, so kann dies als "Fremdevaluation" bezeichnet werden. Externe Evaluation ist dieser Logik zufolge also immer Fremdevaluation.

Geschlossene vs. offene Evaluation: Geschlossene Evaluationen legen alle Verfahrensfragen und Methoden gleich zu Beginn fest. Offene Verfahren dagegen legen Wert darauf, nur grobe Vorgaben zu machen und alle wichtigen Methoden- und Verfahrensfragen zusammen mit den Beteiligten und Betroffenen abzustimmen, u.a. um durch ständige methodische Angleichungen eine bessere Anpassung an die zu evaluierende Praxis zu ermöglichen.

Summative vs. formative Evaluation: Summative Evaluation meint die zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse von Maßnahmen. Formatives Vorgehen dagegen will Verläufe und Prozesse näher untersuchen und geht davon aus, dass bereits einzelne Zwischenergebnisse einer Evaluation auf die Praxis angewendet werden können und damit eine ständige, "formende" Weiterentwicklung der Praxis stattfinden kann.

Vergleichende vs. nicht vergleichende Evaluation: Vergleichende Evaluationen gehen davon aus, dass eine untersuchte Maßnahme ihre Bewertung durch den direkten Vergleich mit einer anderen erfährt. Nicht vergleichende Evaluationen dagegen benötigen andere, "von außen" festgelegte Bewertungsmaßstäbe.

Input- vs. Outputevaluation: Inputevaluationen interessieren sich für die Bewertung eingesetzter Ressourcen im Zusammenhang mit Maßnahmen, Outputevaluationen dagegen für deren Wirkungen auf Menschen oder deren soziales Umfeld.

Makro- vs. Mikroevaluation: Makroevaluationen versuchen die Bewertung eines gesamten Programms oder einer umfassenden Maßnahme. Dagegen legt eine Mikroevaluation ihren Schwerpunkt immer auf einen bewusst ausgewählten Teilaspekt von Maßnahmen.⁵

Als Ausgangspunkt für die Studie lässt sich zunächst festhalten, dass sich unter den Begriff der Qualitätssicherung verschiedene Planungs-, Steuerungs- und Evaluationsverfahren fassen lassen. Wie bereits weiter vorne angedeutet, hat sich im Fachdiskurs der Begriff Qualitätsmanagement als Oberkategorie etabliert. Qualitätsentwicklung (bzw. -verbesserung) und Qualitätssicherung (bzw. -kontrolle) sind Unterkategorien mit jeweils spezifischer Ausrichtung. Bei der ersten geht es — wie die Bezeichnungen nahe legen — um die kontinuierliche

Verbesserung der Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. Unter Qualitätssicherung fallen unter betriebswirtschaftlicher Betrachtung insbesondere solche Verfahren, die der routinemäßigen Kontrolle bei der Durchführung bzw. den Ergebnissen einer Dienstleistung oder Produktion mit den dazu gehörenden quantitativen und qualitativen Mess- und Prüfverfahren dienen. In Bildungsbereichen zählen vor allem sozialwissenschaftlich orientierte Evaluationsverfahren (wie beispielsweise Teilnehmerbefragungen, teilnehmende Beobachtungen etc.) dazu.⁷

Im Kontext der Bestandsaufnahmen werden weitere Begriffe zum Themenspektrum der Qualitätssicherung eine Rolle spielen, die in der folgenden Übersicht stichpunktartig erläutert werden.

Hintergrundinformation zu Begriffen im Zusammenhang mit Qualitätssicherung

Akkreditierung: Bezogen auf Bildungsträger handelt es sich vereinfacht ausgedrückt um die "Anerkennung der Anerkenner" oder die "Prüfung der Prüfer". In der Wirtschaft werden u.a. Zertifizierungsagenturen durch autorisierte Akkreditierungsinstanzen wie z.B. die Trägergesellschaft für Akkreditierungswesen formal anerkannt. Die Bundesagentur für Arbeit hat vor einigen Jahren einen Akkreditierungsrat gegründet, der andere Stellen (i. d. R. Zertifizierungsagenturen) als "Fachkundige Stellen" anerkennt, die ihrerseits wiederum die Qualität von Einrichtungen prüfen, die eine Förderung bei der Bundesagentur für Arbeit für Qualifizierungs- und Beschäftigungsprogramme beantragen. Im Hochschulbereich geht es u.a. um die Programmakkreditierung von Studiengängen als Bestandteil des "Bologna-Prozesses". Die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland hat den gesetzlichen Auftrag, das System der Qualitätssicherung in Studium und Lehre durch Akkreditierung von Studiengängen zu organisieren.

Qualitätsentwicklungsvereinbarung: Sie wird in der Regel zwischen Ministerien, Behörden oder anderen amtlichen Instanzen auf der einen Seite und geförderten Trägern/Einrichtungen auf der anderen Seite geschlossen und findet vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe Anwendung (beispielsweise auf Grundlage der § 78 des KJHG – SGB VIII). Die Vereinbarung legt Grundlagen, Inhalte, Verfahren sowie konkrete Auflagen zur Qualitätssicherung/-entwicklung wie beispielsweise zur Art der Berichterstattung, zu regelmäßigen Qualitätsentwicklungsgesprächen zwischen Träger und Behörde fest und enthält – auf die jeweilige Fachaufgabe – bezogene Standards und Absprachen. Die Vereinbarung erhält durch Unterschriften beider Seiten Rechtsgültigkeit.

Qualitätsfeststellung (Qualitätsprüfung/Qualitätscheck): Bei diesen weitgehend synonymen Bezeichnungen geht es um die Feststellung der pädagogischen Qualität insbesondere im schulischen und vorschulischen Kontext mit Hilfe von Evaluationsverfahren oder spezifischen Messinstrumenten. Für den frühpädagogischen Bereich kann beispielsweise auf die so genannte "Kinder-Einschätz-Skala" (KES) zur Erhebung des gegenwärtigen Ist-Zustandes als Ausgangsbasis für eine Qualitätsentwicklung verwiesen werden. Dieses kann in Form

³ Fuchs. M. (2010): Qualitätsdiskurse in der Kulturellen Bildung. Entwicklungslinien der letzten zwanzig Jahre und aktuelle Herausforderungen. In: BKJ (Hrsg.) (2010): Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung. 2. Teil der Dokumentation: Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung. Remscheid S. 91–95.

⁴ Domkowsky, R. (2010): Ist Theaterspielen in der Schule "evaluierbar"? Einblicke in die Evaluationspraxis des Unterrichts "Darstellendes Spiel" an Berliner Schulen. In: BKJ (Hrsg.) (2010): Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, ebd., S. 130–136.

⁵ Siehe hierzu: Prof. Dr. Joachim König, Evangelische Fachhochschule Nürnberg/Arbeitsstelle für Evaluation: Selbstevaluationsmethoden für den Sozial- und Bildungsbereich. Veranstaltungsunterlagen Wintersemester 2004/05. (www.evhn.de).

⁶ Zu den verschiedenen Evaluationsansätzen hat die Projektleiterin der Qualitätsstudie für die BKJ ab Mitte der neunziger Jahre mehrere Publikationen veröffentlicht und war an der Schriftenreihe zur Qualitätssicherung des BMFSFJ beteiligt (Heft 1: und Heft 19). In Heft 1 geht sie u.a. ausführlich auf die verschiedenen Evaluationsansätze ein, das Heft 19 behandelt das Konzept der Selbstevaluation.

⁷ Bei den Ausführungen zur Kulturellen Bildung wird diese spezifische Begriffsuntergliederung nicht streng befolgt, sondern der Begriff "Qualitätssicherung" verwendet, so wie er im Antrag der Studie an das BMBF zugrunde gelegt wurde.

8_ 1. EINFÜHRUNG _9

einer internen Selbstevaluation oder als externe Überprüfung im Sinne einer Zertifizierung (z.B. mit der Vergabe eines Gütesiegels) stattfinden. Im schulischen Kontext hat u.a. die Arbeitsstelle für Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit in NRW ein entsprechendes Instrumentarium entwickelt.

Qualitätsmanagementsysteme: Sie folgen standardisierten Formen des Qualitätsmanagements nach einem bestimmten Ansatz (Regelwerk) und erfassen die Gesamtheit einer Organisation einschließlich ihres Umfeldes (z.B. Lieferantenund Kundenbeziehungen). Wie die Betonung auf das Wort "Management" bereits andeutet, sind diese Ansätze besonders auf die organisationale Ebene der Steuerung und Umsetzung von Produktions- bzw. Dienstleistungsprozessen ausgerichtet. Aus der Wirtschaft stammen beispielsweise die ISO-Normenreihe (DIN EN ISO 9000:2008) oder das sogenannte EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management). Für die Weiterbildung, Schule und Frühpädagogik sind mittlerweile "branchenspezifische" Modelle entwickelt worden, die teilweise Bezug auf die o.g. Wirtschaftsmodelle nehmen und auch eigenständige Verfahren beinhalten. In der Kulturellen Bildung ist u.a. auf das Qualitätssystem Musikschule (QsM) des Verbands Deutscher Musikschulen zu verweisen, das sich als Branchenversion an dem EFOM-Modell orientiert. Qualitätsmanagementsysteme können durch eine externe Stelle zertifiziert werden, sind aber auch ohne Überprüfung als betriebliches Instrumentarium für ein umfassendes und systematisches Qualitätsmanagement zu nutzen.

Qualitätssiegel (Gütesiegel): Sie beinhalten bestimmte Standards, die ein Verband, eine Interessengemeinschaft oder Fachorganisation als Maßstab für Einrichtungen definiert, die dieses Siegel tragen möchten. In aller Regel beauftragen die Verbände eine unabhängige Instanz mit dem Prüf- und Vergabeverfahren. In der Allgemeinen Weiterbildung geschieht dieses z. B. durch einen eigens für diesen Zweck gegründeten Verein ("Weiterbildung Hamburg" oder "Weiterbildung Hessen"). Um Mitglied in diesem Verein zu werden und das damit verbundene Qualitätssiegel tragen zu dürfen, müssen die Weiterbildungseinrichtungen bestimmte Qualitätsstandards erfüllen. Für Freiwilligendienste gibt es das "Quifd-Qualitätssiegel", das auch für das Freiwillige Soziale Jahr in der Kultur gilt.

Eine spezifische Form eines Museum-Gütesiegels wird in Anlehnung an die niederländische Vorlage Museumsregistrierung genannt. Das Verfahren entspricht dem der Gütesiegelvergabe. Es basiert auf der freiwilligen Selbst- und Fremdevaluation nach vorgegebenen Standards, die auf Grundlage eines Fragebogens durch eine unabhängige Instanz geprüft werden.

Zertifizierung (Testierung): Dies sind Prüfverfahren, mit deren Hilfe die Einhaltung bestimmter Standards und Verfahren für Produkte oder Dienstleistungen nachgewiesen werden. Die Überprüfung (auch Audit genannt) erfolgt durch eine akkreditierte nichtstaatliche Stelle. Den Zertifizierungs-/Testierungsverfahren liegt ein bestimmtes Qualitätsmanagementsystem zugrunde wie beispielsweise die DIN EN ISO 9000:2008, die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) oder Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen (QVB).

Ein besonderer Aspekt, der in der Diskussion um die Relevanz von Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung immer wieder kritisch angemerkt wird, bezieht sich auf den eigentlich nicht messbaren, also in letzter Konsequenz "numinosen Wesenskern" ästhetischer, kultureller, pädagogischer oder ethischer Qualität. Aus Sicht betrieblich orientierter Qualitätsmanagementsysteme ist anzumerken, dass mit ihnen nicht versucht wird, den Kern von "Qualität" als objektive Größe zu definieren, geschweige denn zu messen oder zu quantifizieren.⁸ Bei diesen Ansätzen geht es vielmehr um die Schaffung möglichst optimaler fachlicher, organisatorischer und struktureller Rahmenbedingungen, damit beispielsweise "Kulturelle Bildung" gelingen kann. Was jedoch möglich ist und von einigen Qualitätsmodellen (wie der "Lernerorientierten Qualitätstestierung") sogar explizit gefordert wird, ist, dass die Akteure auf Grundlage ihrer Professionalität und Kompetenzen die angestrebte Wirkung ihrer (pädagogischen) Arbeit beschreiben (die sog. Definition gelungenen Lernens) und alle pädagogischen und organisatorischen Arbeitsprozesse auf dieses angestrebte Ergebnis ausrichten. Dieses Verständnis führt als weitere Folge dazu, dass das gesamte Tätigkeitsspektrum einer Einrichtung/Organisation in das Qualitätsmanagement einbezogen wird, um (kulturelle) Bildungsprozesse und angestrebte Bildungswirkungen so optimal wie möglich zu unterstützen. Dieser Umstand trägt dazu bei, dass von kulturpädagogischen Fachkräften – dazu gehören übrigens auch viele der Gesprächsteilnehmenden der BKJ-Mitgliederbefragung – die organisationsspezifische Ausrichtung gängiger Qualitätssicherungsansätze als zu übergewichtig gegenüber fachlichen Inhalten kritisiert wird.

Ohne den Bestandsaufnahmen im Einzelnen vorzugreifen, lässt sich an dieser Stelle sagen, dass sich zumindest in den Referenzbereichen betrieblich orientierte Qualitätsmanagement- und Zertifizierungsverfahren mittlerweile etabliert haben. In den Handlungsfeldern Kultureller Bildung sieht dieses anders aus. Hier überwiegen zurzeit fachliche Qualitätssicherungs- und Evaluationsansätze.

1.4 Zur Unterscheidung von Qualitätsdimensionen

Abschließend soll auf die Differenzierung verschiedener Qualitätsdimensionen hingewiesen werden, die sowohl in der Methodik der Evaluation als auch in der Qualitätssicherung eine zentrale Rolle spielen und auf die in den einzelnen Bestandsaufnahmen mitunter Bezug genommen wird. Zu unterscheiden sind folgende Dimensionen:

Inputqualität (Orientierungsqualität): Hierzu gehören alle wesentlichen strukturellen und konzeptionellen Voraussetzungen, die für die Herstellung von Dienstleistungen (Produkten) wichtig sind. In Bezug auf Kulturelle Bildung gehören dazu auch politische Rahmenbedingungen, fachliche Strukturierungshilfen, Leitbilder und Bildungskonzeptionen.

Strukturqualität: Sie beschreibt im Wesentlichen die infrastrukturellen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen, wozu auch die finanziellen und materiellen Ressourcen zählen

Prozessqualität (Durchführungs-/Gestaltungsqualität):
Hierbei steht die konkrete pädagogische (Bildungsarbeit) bzw.
organisatorische Qualität (betriebliche Abläufe) für die Umsetzung von Vorhaben im Mittelpunkt der Betrachtung.

Ergebnisqualität (Leistung/Output): Sie beschreibt allgemein die mit den Handlungen erzielten Resultate und Effekte, die beispielsweise in der Teilnehmenden- oder Kundenzufriedenheit ihren Ausdruck finden oder in einer Überprüfung, ob bestimmte Zielvorgaben erreicht worden sind.

Wirkungen (Outcome/Impact): Hierunter sind längerfristige oder nicht unmittelbar nachweisbare Auswirkungen der (Bildungs-)Arbeit zu fassen. Von einzelnen Einrichtungen lässt sich diese Dimension aufgrund des methodischen Aufwands nur schwer belegen. Angesprochen sind eher wissenschaftliche Evaluationsprojekte oder aufwendige Marketingstudien.

Kontext: Dazu zählen die jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung geht es vor allem um die Einbeziehung der Interessen aller Beteiligtengruppen in die Planungs- und Umsetzungsprozesse.

Diese Qualitätsdimensionen stehen in einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang und ergeben erst in ihrer Gesamtheit einen kompletten Qualitätskreislauf, der alle Handlungsebenen von Organisationen und Einrichtungen berücksichtigt. In der Praxis lässt sich dieses idealtypische Vorgehen schon allein aufgrund des enormen Aufwandes nicht immer konsequent umsetzen, was zu Ungleichgewichten bei der Beachtung der verschiedenen Dimensionen führen kann. Beispielsweise kritisieren einige Expertenkreise in der Frühpädagogik, dass viele Strukturierungshilfen von staatlicher Seite oder von übergeordneten Dach- bzw. Trägerorganisationen vorrangig auf der Inputebene angesiedelt sind wie beispielsweise in Form von Qualitätskriterienkatalogen oder Rahmenbildungsplänen. Damit wird den Einrichtungen zwar ein differenziertes Anforderungsprofil aufgezeigt, ohne ihnen jedoch weiterführende Anleitungen für die Umsetzung in der pädagogischen bzw. organisatorischen Arbeit an die Hand zu geben.



8 Dementsprechend "inhaltsleer" mutet aus kulturpädagogischer Sicht folgende Definition an: Qualität (wörtlich: Beschaffenheit, Zustand) ist die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse bezieht. (Sie lehnt sich an den Normenkatalog der DIN EN ISO 9000:2008 an (ISO = International Standard Organisation)).

2. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER KULTURELLEN BILDUNG UND KULTURVERMITTLUNG: RAHMENBEDINGUNGEN, AUSGEWÄHLTE KONZEPTE UND VERFAHREN

Wie in der Einführung bereits erwähnt, bildete die Befragung der Mitgliedsorganisationen der BKJ im Sommer/Herbst 2009 den Schwerpunkt der Bestandsaufnahme in der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung.

Diese Umfrage war – gestützt durch eine vorangegangene Literatur- und Materialsichtung – von vorneherein so ausgerichtet, dass sie sich nicht auf die Erfassung von Instrumenten der Qualitätssicherung im engeren beschränkte, sondern auch andere fachliche und evaluative Ansätze einbezog wie beispielsweise:

- >> Beschreibungen von Fachstandards für bestimmte Praxisbereiche oder Sparten (z.B. in Form von Qualitätsrahmen oder Qualitätskriterien),
- >> kulturpädagogische Maßnahmen wie "ergebnisorientierte" Wettbewerbe oder "subjektorientierte" Bildungspässe [z. B. der Kompetenznachweis Kultur],
- >> Evaluationsvorhaben und -studien wie beispielsweise im Bereich des internationalen Jugendkulturaustauschs oder im Kontext des Wirksamkeitsdialogs.

Bekräftigt wurde diese Vorgehensweise durch Empfehlungen eines Expertenforums¹⁰, das sich für ein "dem Gegenstand Kultureller Bildung und Kulturvermittlung angemessenes" Verständnis von Qualitätssicherung aussprach. In der Evaluationsforschung ist die "gegenstandsangemessene Evaluation Kultureller Bildung" mittlerweile ein eingeführter "terminus technicus", damit Evaluationsmethoden auf den jeweiligen Evaluationsgegenstand adaquat ausgerichtet sind. Für Handlungsfelder in der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung bedeutet dies u.a., stärker als bisher mit performativen Ansätzen wie beispielsweise der Videoanalyse oder der ethnografischen Methode der "dichten Beschreibung" zu arbeiten. 11 Diese Evaluationsansätze sind im Vergleich zu den klassischen empirischen Methoden der Sozialforschung noch relativ jung. Und die Entwicklung einer für die Kulturelle Bildung "gegenstandsangemessenen Qualitätssicherung" stellt eine Zukunftsaufgabe dar, zu der die BKJ mit der Qualitätsstudie wichtige Impulse und Handreichungen beisteuern möchte. 12

Die folgenden Abhandlungen erheben – wie auch die anderen Bausteine der Dokumentation – keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Das Ziel ist, die oben genannten unterschiedlichen Zugänge zur und Umsetzungsformen von Qualitätssicherung, wie sie sich in den letzten Jahren in diesen Praxisfeldern entwickelt haben, mit Hilfe ausgewählter Beispiele systematisch darzustellen.

2.1 Begriffsklärungen und gesetzliche Rahmenbedingungen

Begriffliche Abgrenzungen

Je nach fachwissenschaftlicher Perspektive sind die Abgrenzungen zwischen den Begriffen Kulturelle Bildung und Kulturvermittlung unterschiedlich akzentuiert. Ähnlich sieht es in Bezug auf Kulturelle Bildung und Kulturpädagogik aus. Den sich in diesem Zusammenhang stellenden inhaltlichen Fragen wird im Rahmen der Bestandsaufnahme nicht ausführlich nachgegangen. Anzusprechen sind sie nur insoweit, wie sie für eine "Verortung" Kultureller Bildung in den verschiedenen Praxis- und Politikfeldern und für eine Eingrenzung der Bestandsaufnahme von Bedeutung sind.¹³

In Anlehnung an Mandel (2005) werden unter Kulturvermittlung alle Tätigkeiten und Angebote verstanden, die zwischen künstlerischer bzw. kultureller Produktion und Rezeption vermitteln und Laien Zugänge zu Kunst/Kultur sowie zu eigenem ästhetischen Schaffen eröffnen. Die Bandbreite reicht dabei von Kulturpädagogik bis Kulturmanagement.¹⁴

Auf der Internetplattform der Hochschule Hildesheim zur Förderung und Vernetzung von Forschungsaktivitäten im interdisziplinären Feld der Kulturvermittlung wird Kulturelle Bildung der Kulturvermittlung als ein Schwerpunkt neben anderen wie der Vermittlung der Künste, des Kulturmanagements und der Kulturpolitik zugeordnet. Dieser Website ist auch die folgende Beschreibung über Ziele und Handlungsfelder/-orte Kultureller Bildung zu entnehmen:

"Kulturelle Bildung hat das Ziel, Menschen durch die aktive Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen an den Umgang mit Kunst und Kultur heranzuführen... In der Auseinandersetzung damit werden ebenfalls Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, die auch in anderen Lebensbereichen von Bedeutung sein können und zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Angebote Kultureller Bildung finden innerhalb und außerhalb der Schule statt. Außerschulische Kulturelle Bildung gibt es z. B. in Kunst- und Musikschulen, Theatern, Bibliotheken und Museen, in Chören und Orchestern, Tanz- und Rhythmikkursen, Spiel- und Theatergruppen, in der Medienarbeit, Literaturwerkstätten, Foto- und Filmkursen, im Zirkus, in Einrichtungen der allgemeinen Jugend- und Erwachsenenbildung (z. B. Volkshochschulen, Bildungsstätten) sowie in soziokulturellen Zentren." [Internetplattform: Kulturvermittlung-online/ Kulturelle Bildung).

Neben diesen Bereichen sind auch Einrichtungen der Kunstund Kulturvermittlung wie Museen, Theater, Opernhäuser zu nennen. Teilweise sind in diesen Institutionen eigenständige Programmbereiche bzw. Abteilungen für Kulturelle Bildung entstanden. Und schließlich ist auf die gerade in jüngeren Jahren ansteigende Kooperation von Einrichtungen und Trägern Kultureller Bildung mit anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern zu verweisen, ob dies nun Kindertageseinrichtungen, generationsübergreifende Bildungs- und Kulturangebote oder stadteil- und sozialräumliche Netzwerkprojekte sind.

Es kann also ohne Übertreibung davon gesprochen werden, dass Kulturelle Bildung eine mehrdimensionale Quer-

schnittsaufgabe ist. Für die Bestandsaufnahme soll daher der Blick gerichtet werden auf:

- >> Träger und Einrichtungen der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung, wie sie insbesondere in der BKJ zusammengeschlossen sind (Jugendbereich),
- >> Einrichtungen der Kunst- und Kulturvermittlung, soweit sie sich im engeren Sinne mit kulturellen Bildungsangeboten befassen (Kulturbereich) und
- >> auf die Kooperation mit anderen Feldern insbesondere der Bildung –, soweit sie für das Qualitätsthema von Bedeutung sind (Bildungsbereich).

>> Hintergrundinformationen zu Begriffen im Kontext Kultureller Bildung 16

Kulturvermittlung

umreißt das Feld von Kulturpädagogik bis Kulturmarketing. Zentrale Leitbegriffe sind u. a. die Erschließung kultureller Teilhabe möglichst breiter Bevölkerungsgruppen an Kunst und Kultur, die Vermittlung zwischen Rezeption und Partizipation und der damit verbundene Anspruch, Laien den Zugang zu eigenem ästhetischen Schaffen zu eröffnen.

Kunstvermittlung

im engeren Sinne will den Zugang zu professionellen künstlerischen Produktionen ermöglichen – zum Beispiel durch Führungen, Vorträge, Programmhefte oder auch durch eigene ästhetisch – praktische Auseinandersetzung in Workshops.

Audience Development (Besucherentwicklung)

Der Begriff wurde im angelsächsischen Raum Mitte der 1990er Jahre eingeführt. Er zielt auf die Erschließung neuer bzw. auf die stärkere Einbindung bereits erreichter Zielgruppen für Kultureinrichtungen ab und dies mit Hilfe unterschiedlicher Vermittlungsfunktionen (von Marketingmaßnahmen bis hin zu direkten Vermittlungs- und Bildungsmaßnahmen). Das Konzept der "Besucherorientierung" (in Anlehnung an das Bildungsverständnis der Teilnehmendenorientierung) spielt hierbei eine grundlegende Rolle.

Kulturelle Bildung und Kulturpädagogik

Beide Begriffe lösten ab Mitte der 1970er Jahre das bis dahin geltende, enger ausgelegte Konzept der musischen Bildung ab. Seit dieser Zeit hat sich nicht nur eine vielfältige kulturelle Praxis sondern auch eine professionstheoretische sowie kultur- und erziehungswissenschaftliche Fundierung dieser Konzepte entwickelt.

Mit **Kulturpädagogik** kann allgemein die Vermittlung von Kultur im Sinne ästhetischer Wahrnehmungsund Aneignungsprozesse insbesondere in der außerschulischen Praxis beschrieben werden. Dieser Ansatz weitete sich insbesondere in den 1980er und (abgeschwächt) 1990er Jahren aus (z.B. in Form von Jugendkunstschulen, theaterpädagogischen Werkstätten, medienpädagogischen Zentren oder Zirkusprojekten). Mittlerweile hat sich Kulturpädagogik als Teildisziplin der Kultur-/Erziehungswissenschaften etabliert, wozu auch eine Verankerung an wissenschaftlichen Hochschulen gehört.

Bezogen auf **Kulturelle Bildung** hat sich in den Fachdiskursen mittlerweile das Verständnis etabliert, sie als integralen Bestandteil der Allgemeinen Bildung zuzuordnen. Sie ist demnach auf die Gewinnung von Grund- oder Schlüsselkompetenzen in möglichst allen Bereichen des Lebens mit den Mitteln künstlerisch-ästhetischer Medien und Ausdrucksformen ausgerichtet. (Dieser Ansatz wurde u. a. intensiv von der BKJ mit entwickelt.) Unter theoretischer Betrachtung kann "Kulturelle Bildung" der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Kulturpädagogik zugeordnet werden. Im Hinblick auf ihre fachpolitische Anbindung sind insbesondere die Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik zu nennen.

⁹ Die Auswertung der Mitgliederbefragung ist im folgenden 3. Kapitel beschrieben.

¹⁰ Im Verlaufe der Qualitätsstudie traf sich ein Expertenforum zu einem Fachaustausch. Darüber hinaus haben verschiedene Teilnehmende dieses Forums schriftliche Beiträge zu der Studie beigesteuert, die im 2. Teil dieser Dokumentation enthalten sind.

¹¹ Drei Expertenbeiträge im 2. Teil befassen sich ausführlicher mit performativen Evaluationsansätzen (siehe hierzu die Artikel von Hill, Domkowsky und Kamp/Eickhoff).

¹² Erste Überlegungen dazu sind im 7. Kapitel enthalten.

¹³ Es gibt mittlerweile eine Reihe von Fachpublikationen zu diesen Fragestellungen. In der Materialiensammlung auf der Subdomain "Qualitätsentwicklung" steht unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de exemplarisch ein ausführlicher Beitrag von Max Fuchs als Download zur Verfügung.

¹⁴ Die Beschreibung ist einem Text zu einem Symposion des Instituts für Kulturpolitik im Studiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis der Universität Hildesheim unter Leitung von Dr. Birgit Mandel im Februar 2005 entnommen, http://www.kulturmanagement.net/downloads/symposium-hildesheim.doc.

¹⁵ Diese Website stellt eine "Fundgrube" für Forschungs- und Evaluationsaktivitäten zur Kulturvermittlung/Kulturellen Bildung dar, die auch unter dem Qualitätsthema interessant sind. (Adresse: siehe Linkverzeichnis im Anhang unter 2.5 zu diesem Kapitel).

¹⁶ Die Ausführungen sind verschiedenen Quellen entnommen. Neben der bereits angeführten Internetplattform der Universität Hildesheim bietet auch die Website der Bundeszentrale für Politische Bildung ein umfassendes Dossier zur Kulturellen Bildung an (Adresse siehe: Linkverzeichnis im Anhang unter 2.5 dieses Kapitels). Und auch die BKJ-Website enthält eine Fülle von Grundlageninformationen und -materialien zum Konzept Kultureller Bildung.

12 2. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER KULTURELLEN BILDUNG 2. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER KULTURELLEN BILDUNG 13

Gesetzliche und förderrechtliche Rahmenbedingungen

Wie bereits erwähnt, spiegelt sich die Vielfalt der Handlungsfelder Kultureller Bildung auch in ihrer (förder-)politischen Anbindung wider. Es sind für die Bundesebene vor allem drei Politikfelder zu nennen, die an dieser Stelle nur insoweit erwähnt werden, wie sie für das Thema Qualitätssicherung eine

Jugendpolitik: Für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen bis zum 27. Lebensjahr ist Kulturelle Bildung als ein eigenständiger Schwerpunkt der Jugendarbeit im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) als Teil des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§ 11 KJHG-SGB VIII) ausgewiesen, was sich auch in vielen Landesgesetzen zur Kinder- und Jugendförderung wieder findet. Über den KJP werden bundeszentrale Fachund Trägerstrukturen in der Jugendarbeit gefördert, wozu u.a. die BKJ als Dachverband und zahlreiche ihrer Mitgliedsorganisationen zählen. 17 Für sie gelten die Bestimmungen zur Qualitätsentwicklung, wie sie in den Richtlinien vom 19.12.2000 in den Allgemeinen Grundsätzen I. Abs. 6 des KJP festgelegt sind: >> 1998 wurde das Amt des Bundesbeauftragten für Kultur

"6. Qualitätsentwicklung

Feststellung, Wahrung und Weiterentwicklung der Qualität der Kinder- und Jugendhilfe sind eine ständige Aufgabe der Zuwendungsempfänger und der Zuwendungsgeber. Bei der Beantragung von Fördermitteln sollen die Schwerpunkte der Maßnahmen des Antragstellers beschrieben und die verfolgten Ziele erläutert werden. Die Träger der Jugendhilfe entwickeln und nutzen spezifische Systeme der Selbstevaluation und der Evaluation der Praxis ihrer Tätigkeitsbereiche. Ziele, Praxis und Wirkungen sind regelmäßig zu prüfen."

In dieser Formulierung wird eindeutig das Gewicht auf Evaluationsmethoden gelegt.18

Die Kontrolle dieser Auflagen durch das zuständige Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erfolgt im Wesentlichen durch den Sachbericht, der als "Wirkungsbericht" angelegt ist und Aussagen über die Erreichung – der in der Beantragung beschriebenen – Ziele beinhalten muss. Eine Zielabweichung bzw. Zielanpassung an veränderte Rahmenbedingungen muss im laufenden Förderzeitraum mit dem BMFSFJ (bzw. einer anderen verantwortlichen Instanz wie einer Zentralstelle) abgestimmt werden. Aufgrund dieser Vorgabe müssen die Zuwendungsempfänger Projekte und Maßnahmen ergebnisorientiert planen. Dazu gehört u.a., nicht nur die Ziele, sondern auch Möglichkeiten der Zielerreichung (Indikatoren) und die dazu passende Umsetzung verbindlich zu benennen und ein angemessenes Controlling bzw. eine Prozessevaluation anzuwenden. Wie diese im Einzelnen aussehen können, ist den Zuwendungsempfängern jedoch freigestellt. Als einzige standardisierte Auflage für alle Zuwendungsempfänger ist die Berichterstattung nach einem einheitlichen Gliederungsraster zu den folgenden Punkten vorgeschrieben:

- >> Ziele und Schwerpunkte,
- >> Aktivitäten (Umsetzung),
- >> Erfahrungen und Ergebnisse,
- >> Schlussfolgerungen und Ergebnisse.

Darüber hinaus orientieren sich einige bundeszentrale Träger der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne einer Selbstverpflichtung an einem Katalog von fachlichen Qualitäts- und Leistungsmaßstäben, die von dem ehemaligen Förderausschuss des Bundesjugendkuratoriums gemeinsam von Trägern und Bundesiugendministerium entwickelt wurde. 19

Im Kulturbereich ist Kulturelle Bildung – wie weiter vorne bereits erwähnt - vor allem in den Handlungsfeldern und Einrichtungen der Kunst- und Kulturvermittlung verortet. Auf politischer Ebene ist auf zwei Bundesbehörden zu verweisen:

und Medien (BKM) geschaffen, um die diversen Aktivitäten zu bündeln, die vorher bei verschiedenen Ministerien angesiedelt waren (z.B. Film-/Medienförderung, Denkmalpflege, Kunst- und Künstlerförderung). Der Beauftragte (derzeit Kulturstaatsminister Bernd Neumann) ist Staatsminister mit Sitz im Bundeskanzleramt und zugleich Leiter einer obersten Bundesbehörde mit Standorten in Berlin und Bonn.

Kultureinrichtungen mit nationaler und/oder internationaler Bedeutung werden direkt durch den BKM gefördert. Darüber hinaus stellt die Behörde Fördermittel für Fonds und Organisationen zur Verfügung, die eigenverantwortlich mit diesen Geldern arbeiten wie beispielsweise in Form von Stipendien und Projekten (Literaturfonds, Deutscher Übersetzerfonds, Stiftung Kunstfond, Fonds Darstellende Künste, Fonds Soziokultur.]²⁰ Im Medienbereich werden vom BKM ebenfalls verschiedene Einrichtungen der kulturellen bzw. medienpädagogischen Bildung gefördert (z.B. Vision Kino oder ein Netz für Kinder).



17 Das Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe informiert u.a. über die gesetzlichen und förderrechtlichen Grundlagen der Jugendpolitik auf Bundesebene und führt darüber hinaus alle wichtigen Links der Landesbehörden und -gremien in den sechzehn Bundesländern auf. (Adresse: siehe Linkverzeichnis im Anhang unter

18 Dies hängt u.a. mit der Qualitätsoffensive des BMBSFJ ab Mitte der 90er Jahre zusammen, in der gemeinsam mit den Trägern der Jugendhilfe vor allem eine Ausrichtung auf sozialwissenschaftliche Evaluationsansätze vorgenommen wurde.

19 Sie sind im nachfolgenden 3. Kapitel zur Auswertung der BKJ-Mitgliederbefragung aufgeführt.

20 Die Fonds verfügen über ihre jeweiligen Förderrichtlinien, die im Rahmen dieses Berichts nicht weitergehend behandelt werden.

Seit circa zwei Jahren steht die Förderung Kultureller Bildung verstärkt im Fokus des BKM und zwar mit Blick auf die vom Bund geförderten Kultureinrichtungen. Sie sollen durch spezielle Angebote der Kulturellen Bildung neue Zielgruppen erschließen, die zu öffentlich geförderten Kultureinrichtungen keinen oder wenig Zugang finden. "Seit Herbst 2008 ist die Bundesförderung solcher Einrichtungen deshalb mit dem ausdrücklichen Ziel einer hochwertigen Vermittlungsarbeit verbunden. Ihre Qualität wird zukünftig regelmäßig in den Aufsichtsgremien thematisiert und ist Bestandteil der Erfolgskontrolle."21 Kulturelle Bildung wird also zu einem zentralen Qualitätsmerkmal von Kultureinrichtungen erhoben.

Außerdem vergibt der Kulturstaatsminister seit 2009 einen Preis für Kulturelle Bildungsprojekte mit dem Ziel, "... die Bedeutung der Vermittlungsarbeit als integraler Bestandteil der Aufgaben von Kunstinstitutionen herauszustellen und dabei für professionelle Qualität zu sensibilisieren. Sowohl die kulturellen Einrichtungen selbst als auch ihre Zuwendungsgeber, Kooperationspartner und weitere potentielle Nutzer sollen dadurch das Thema guter Vermittlungsarbeit und das Potential der Kunst stärker in ihren Fokus nehmen."22

>> Für internationale Bildungs- und Kulturförderung ist das Auswärtige Amt (AA) zuständig. Die Förderung kultureller Programmarbeit in den Bereichen Bildende Kunst und Ausstellungen, Musik, Theater, Tanz, Buch, Literatur und Film gehört traditionell zum Kernbereich der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Etwa 85 % der verfügbaren Fördermittel stellt das Auswärtige Amt den Mittlerorganisationen der Auswärtigen Kulturpolitik (vor allem dem Goethe-Institut in München und dem Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart) sowie dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Frankfurt, zur eigenverantwortlichen Durchführung ihrer Programme zur Verfügung. Des Weiteren fördert das Auswärtige Amt das Berliner Künstlerprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD), der ausländischen Künstlern (Bildende Kunst, Literatur, Musik und Film) Stipendien für einen meist einjährigen Aufenthalt in Berlin gewährt. Die beim Auswärtigen Amt verbleibenden Mittel dienen primär der Förderung größerer Kulturvorhaben von erheblicher außenkulturpolitischer Bedeutung mit internationaler Ausstrahlung. Hierbei legt das Auswärtige Amt neben der künstlerischen Qualität besonderen Wert auf regionale Schwerpunktbildung, Nachhaltigkeit sowie partnerschaftliche Kooperation mit Institutionen und Persönlichkeiten im Gastland.²³

Seit 2009 wird der Freiwilligendienst "kulturweit" des Auswärtigen Amts in Kooperation mit der Deutschen UNESCO Kommission für junge Erwachsene angeboten. Er basiert auf den Regelungen für das Freiwillige Soziale Jahr (siehe hierzu weitere Informationen in dem Kapitel 2.3.3 zum FSJ Kultur).²⁴

Bildungspolitik

Dieser für die Kulturelle Bildung ebenfalls wichtige Politikbereich ist zu unterscheiden nach:

- >> Frühkindliche Bildung: Sie wird ist in einer eigenen Bestandsaufnahme ausführlich dargestellt (6. Kap.). Von der fachpolitischen Anbindung her ist Früherziehung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege jedoch dem Jugendressort zuzuordnen.
- >> Schule: Neben den verschiedenen künstlerischen Schulfächern spielt Kulturelle Bildung vor allem im Kontext der Ganztagsschule eine zunehmend tragende Rolle. Dieser Bereich wird daher gesondert betrachtet (5. Kap.). Weiterbildung: Hier ist besonders auf die allgemeine Weiter-/Erwachsenenbildung zu verweisen, in der Angebote zur Kulturellen Bildung (z.B. in Volkshochschulen und konfessionellen Bildungsstätten) einen festen Platz haben. Auch dieser Bereich wird (im 4. Kapitel) ausführlich behandelt.
 - Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ist in den Feldern Schule und Weiterbildung für die Rahmengesetzgebung verantwortlich. Die Hauptverantwortung liegt bei den Bundesländern.
- >> Kulturelle Bildung: auch auf die Förderung von überregional bedeutsamen Projekten, Studien und Modellvorhaben zur Kulturellen Bildung legt das Bildungsministerium seit vielen Jahren einen Schwerpunkt, was sich u.a. in einem eigenen Fachreferat, angesiedelt in der Abteilung Berufliche Bildung/Lebenslanges Lernen, ausdrückt. Dabei widmete sich das Referat auch immer wieder Verfahren eines möglichst effektiven Qualitätsnachweises dieser Fördermaßnahmen, wobei die Fragen nach den Bildungseffekten und -wirkungen kulturellästhethischer Angebote einen wichtigen Raum einnahmen. Ausdruck fanden diese Initiativen u.a. in einem Antrags- und Sachberichtsverfahren, das den Fokus besonders auf die Zielbeschreibung und Ergebnisverwertung legt.

Länderebenen

Die Situation in den sechzehn Bundsländern gestaltet sich in den drei Politikfeldern sehr unterschiedlich und kann daher in diesem Rahmen nicht im Einzelnen beschrieben werden.²⁵

Für die Förderung der Träger- und Fachorganisationen in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung werden von einer Reihe der zuständigen Landesministerien bzw. -behörden Auflagen zur Qualitätssicherung im Rahmen so genannter Ziel-

²¹ So nachzulesen auf der Website des BKM (www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragterfuerKulturundMedien/Kulturpolitik/ KulturelleBildung/kulturelle-bildung.html)

²² Zu entnehmen der aktuellen Ausschreibung für 2010. [Bezugsquelle: siehe Fußnote 21].

²³ Diese Informationen sind der Website des AA entnommen (www.auswaertiges-amt.de).

²⁴ Ausführliche Informationen zum internationalen Freiwilligendienst sind auf der Website erhältlich (www.kulturweit.de).

²⁵ Die BKJ aktualisiert zurzeit eine Ländersynopse über die förderpolitische Anbindung und strukturelle Vernetzung Kultureller Kinder- und Jugendbildung in den einzelnen Bundesländern. Sie wird voraussichtlich im Spätsommer 2010 veröffentlicht.

oder Kooperationsvereinbarungen festgelegt. Die BKJ-Mitgliederbefragung ergab, dass (zum Zeitpunkt der Erhebung in den von Landesvereinigungen repräsentierten Ländern) sechs Bundesländer derartige Verfahren anwenden.²⁶

Diese Vereinbarungen enthalten in der Regel Auflagen zur (Selbst-)Evaluation und einer ergebnis- bzw. wirkungsorientierten Berichterstattung von Seiten der Zuwendungsempfänger. Sie können relativ unspezifisch sein (wie z. B. in Schleswig-Holstein) oder eine exakte Zieldefinition, Indikatorenbildung und Nachweisführung der Zielerreichung einschließlich einer Prüfung durch den Landesrechnungshof (wie in Niedersachsen) beinhalten. In Sachsen-Anhalt gilt außerdem eine weitere Besonderheit: Das dortige Musikschulgesetz schreibt für die staatliche Anerkennung von Musikschulen die Anwendung eines Qualitätsmanagementsystems vor. (Das Qualitätssystem >> Qualitätskriterien mit Empfehlungscharakter für Musikschule des Verbands deutscher Musikschulen wird vom zuständigen Landesministerium als Verfahren anerkannt.)

Ein besonders ausdifferenziertes und mittlerweile etabliertes System der Qualitätssicherung stellt der "Wirksam- >> kulturelle Wettbewerbe als Instrument der Qualitätssikeitsdialog NRW" dar. Mit ihm wurde bereits 1999 ein förderrechtlich verpflichtendes Selbstevaluations- und Berichtswesen in den Landesjugendplan eingeführt, das darauf abzielt, Anregungen für Veränderungen und Weiterentwicklungen der Förderung zu geben und den wirksamen Mitteleinsatz zu überprüfen. Es ist also genau genommen ein Qualitätsinstrument des zuständigen Landesministeriums, an dem die Zuwendungsempfänger teilnehmen müssen. Allerdings konnten die geförderten Träger unter Beachtung von Eckpunkten wie a) Berichtswesen, b) Dialogstruktur und c) Ergebnissicherung die jeweiligen Instrumente in Eigenregie entwickeln, und sie haben auch in der Umsetzung ein relativ hohes Maß an Autonomie.27

Die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung NRW (LKJ) hat als Dachverband der Kulturellen Jugendarbeit ein flächendeckendes Berichtswesen konzipiert hat, das drei Komponenten umfasst:

- 1. Eine Struktur- und Angebotsdatenerhebung zu sämtlichen Aktivitäten innerhalb der LKJ, die auch Eckdaten zum Wirkungsradius (Zugänglichkeit, regionale Verbreitung, Schwerpunkte der Landespolitik) bereitstellt und Elemente einer standardisierten Nutzerbefragung einschließt. Drei Kompletterhebungen liegen vor, eine vierte auf der Datenbasis 2009 wird 2010 veröffentlicht.
- 2. Exemplarische, im Modus teilnehmender Beobachtung reflektierte Wirkungsbeobachtungen zu spezifischen Handlungsschwerpunkten, die 2007 auch durch flankierende Zielvereinbarungen mit einzelnen Trägerbereichen ergänzt wurden (u.a. Genderaspekte, Interkulturelle Arbeit, Bildungsbenachteiligte).
- 3. Eine Qualitätsanalyse zur Evaluation von Bildungswirkungen von Werner Lindner, der ausgewählte Träger und Projekte in einer "experimentierenden Evaluation",

sozusagen auf Tuchfühlung, begleitet hat (Lindner 2003) und die Erträge auch in den fachwissenschaftlichen Wirkungsdiskurs der Jugendarbeit (Lindner Hrsg. 2008) hat einfließen lassen.28

2.2 Kulturpädagogisch orientierte Verfahren zur Qualitätssicherung

Unter der Bezeichnung "kulturpädagogisch" sollen ausgewählte Ansätze zur Qualitätssicherung vorgestellt werden. die spezifische fachliche Aspekte Kultureller Bildung aufgreifen. Dazu wurden drei unterschiedliche Umsetzungsvarianten

- Mitgliedsorganisationen von Dach- bzw. Trägerverbänden,
- >> auf der persönlichen Wirkungsebene angesiedelte kulturelle Bildungspässe und

Einige der nachfolgenden Beispiele beziehen sich auf umfassende kulturpädagogische Ansätze. Für sie gilt, dass sie nur in kleinen Ausschnitten beschrieben werden, soweit sie für das hier behandelte Qualitätsthema relevant sind.²⁹

2.2.1 Qualitätskataloge/Qualitätsrahmen

Die Entwicklung und Bündelung von Qualitätskriterien (z.B. in Form von Katalogen, Broschüren oder "Qualitätsrahmen") ist eine klassische Aufgabe von Fachinstituten oder von Dach- und Fachorganisationen, um ihren Mitgliedseinrichtungen eine Orientierungshilfe zur Qualitätssicherung an die Hand zu geben. Wie die Begriffe bereits nahe legen, handelt es sich vorrangig um konzeptionelle Strukturierungs- und Orientierungshilfen bezogen auf spezifische Einrichtungstypen, Handlungs- und Kooperationsfelder. Sie zeichnen sich besonders durch eine "Orientierungsqualität" aus, da sie zunächst ein umfassendes Anforderungsprofil beschreiben, ohne im Einzelnen auf weiterführende Handreichungen für die konkrete Umsetzung einzugehen. Als fachlicher Rahmen können sie wichtige Grundlage für die Entwicklung weiterführender Qualitätssicherungsverfahren sein. Die folgende Auswahl gibt Einblick in verschiedene Kernbereiche der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung unter Betonung verschiedener Anwendungs- bzw. Geltungsbereiche.

Für Einrichtungen: Der Deutsche Museumsbund e.V. hat 2006 eine Zusammenstellung von Standards für Museen in Anlehnung an die Kernaufgaben des Museums (Sammeln, Bewahren, Forschung, Vermitteln bzw. Ausstellen) herausgegeben. Bei den "Standards für Museen" handelt es sich ausdrücklich nicht um Mindeststandards. Es wird angestrebt, den Museen Orientierungspunkte vorzulegen, die einen ständigen Entwicklungsprozess fördern sollen. Dass die Museen hierfür über unterschiedliche personelle und finanzielle Voraussetzungen verfügen, wurde berücksichtigt. Die Sammlung versteht sich als Diskussionsvorschlag zur Weiterentwicklung und als Ausgangspunkt für weiterführende Verfahren (wie beispielsweise einer "Museumsregistrierung"). Die Bereiche, auf die sich die hen. 32 Standards beziehen, lauten:

- >> einrichtungs- und managementbezogene Ebene: Dauerhafte institutionelle und finanzielle Basis. Leitbild und Museumskonzept, Museumsmanagement, Qualifiziertes Personal
- >> museumspädagogische Ebene: Sammeln, Bewahren, Forschen und Dokumentieren, Ausstellen und Vermitteln. 30

Für Vermittlungsprozesse: In Anlehnung an das Vorgehen des Deutschen Museumsbundes wurden vom Bundesverband Museumspädagogik e.V. gemeinsam mit den Fachverbänden in Österreich und in der Schweiz "Qualitätskriterien für Museen in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit" entwickelt und 2008 veröffentlicht. Sie beschreiben Qualitätsstandards für die Bereiche: Inhalte, Zielgruppen, Methoden, Personal, Partner und Rahmenbedingungen. Dieser Katalog hat zurzeit Empfehlungscharakter, u. a. um die museumspädagogische Arbeit in den Mitgliedseinrichtungen nach innen und außen stärker zu profilieren. Die Entscheidung und die Aufgabe, daraus verbindliche Qualitätsstandards zu entwickeln, deren Nachweis beispielsweise mit der Mitgliedschaft verbunden sind, wären weitere Schritte hin zu einem "museumspädagogischen Qualitätssiegel". (Anregungen kann das Verfahren der "Museumsregistrierung" geben, das unter Kap. 2.3.1 behandelt wird.)31

Für Ausbildungsangebote: Der Bundesverband Theaterpädagogik hat bereits Mitte der neunziger Jahre eine Bildungskonzeption für die Aus-, Fort- und Weiterbildung zu Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen erarbeitet, die zurzeit aktualisiert wird. Sie definiert u.a. Standards, welche Kompetenzen Teilnehmende der Ausbildungsgänge und Kurse erwerben sollen (Lernziele) und wie die entsprechenden konzeptionellen, methodischen und strukturellen Rahmenbedingungen ausgestaltet sein müssen. Aus- und Fortbildungseinrichtungen, die nach diesem Konzept arbeiten und die entsprechende Zertifikate des Bundesverbandes vergeben wollen, müssen die Umsetzung bzw. Einhaltung dieser Standards nachweisen. Damit können diese teilnehmerbezogenen Zertifikate in gewisser Weise als "Gütesiegel" für eine inhaltliche und professionelle Qualität des jeweiligen Anbieters gelten.

Für Praxisfelder: Die "ständige Konferenz Tanz" des Deutschen Bundesverbandes Tanz stellt als Orientierung für seine Mitglieder zehn so genannte Handlungsmaxime auf, die sich auf künstlerische und tanzpädagogische Qualitätskriterien, darüber hinaus aber auch auf die Stärkung der kultur- und bildungspolitischen Relevanz von Tanz und Tanzpädagogik bezie-

Auf eine weitere Variante aus einem anderen Feld – der Soziokultur – kann am Beispiel des Bundeslandes Sachsen hingewiesen werden. Der Landesverband Soziokultur Sachsen e.V. hat einen Kriterienkatalog erarbeitet, der neben Grundprinzipien soziokultureller Arbeit auch Mindeststandards für soziokulturelle Projekte und Einrichtungen definiert. 33

Für die Mitgliedschaft in einem Fachverband: Die fachlichen und strukturellen Qualitätsstandards für Musikschulen des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) sind in einem "Strukturplan" dokumentiert. Ihr Nachweis ist Voraussetzung für eine Mitgliedschaft im Verband, die damit zum Ausdruck eines bestimmten Qualitätsniveaus wird.34

Für Stadtentwicklung/Stadtteilkultur: Der Verein "Stadtkultur Hamburg e.V." – ein Zusammenschuss soziokultureller und bürgerschaftlicher Kulturinitiativen – ist zurzeit dabei, für seine rund 130 Mitglieder einen Rahmen für ein modernes "soziokulturelles" Qualitätsmanagement zu entwickeln, das die Anforderungen eines modernen Qualitätsmanagements ebenso wie die spezifischen Belange stadtteilorientierter und bürgerschaftlicher Kulturarbeit berücksichtigt.35

Für die Kooperation mit Ganztagsschulen: In diesem Kontext liegen mittlerweile eine ganze Reihe von Ansätzen vor, auf die im 5. Kapitel noch ausführlicher eingegangen wird. An dieser Stelle sollen kurze Hinweise genügen: 36

- >> Der von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des Projekts "Themenatelier Kulturelle Bildung" erarbeitete Qualitätsrahmen für Kooperationen ist besonders auf die Entwicklung pädagogischer und künstlerisch-ästhetischer Qualitätsmerkmale unter Beachtung der unterschiedlichen Werthaltungen der Kooperationspartner und der strukturellen Rahmenbedingungen von Schule ausgerichtet.
- >> Ebenfalls um Qualitätsmaßstäbe für das Gelingen von Kooperationen mit Ganztagsschulen geht es in der Arbeitshilfe des BKJ - Netzwerks "Kultur macht Schule", in der 50 Einzelkriterien ausdifferenziert nach elf Qualitätsbereichen aus Sicht der außerschulischen Träger Kultureller Bildung identifiziert werden konnten.

²⁶ Nähere Angaben zu diesen Bundesländern sind im 3. Kapitel im Rahmen der Auswertung der Mitgliederbefragung enthalten.

²⁷ In der Materialiensammlung auf der Subdomain unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de ist die Dokumentation einer Regionalkonferenz Weiterbildung zur Evaluation des Wirksamkeitsdialogs aus dem Jahr 2005 aufgeführt.

²⁸ Diese Angaben sind dem Fachbeitrag von Kamp, P., Eickhoff, M. aus dem 2. Teil der Dokumentation entnommen. Die beiden Autor/innen gehen auch auf weitere Aspekte des Wirksamkeitsdialogs aus Sicht der Praxis von Jugendkunstschulen ein. Die unter Punkt 1. angesprochenen Veröffentlichungen zu den Struktur- und Angebotsdaten können bei der Geschäftsstelle der LKJ bezogen werden. Auf die unter Punkt 3. erwähnte Qualitätsanalyse von Lindner wird in diesem Kapitel unter dem Stichpunkt "Evaluationsvorhaben" noch verwiesen.

²⁹ Für vertiefende Informationen sind Hinweise auf weiterführende Quellen (z.B. in Form von Downloads oder Links) aufgeführt.

³⁰ Die Angaben sind der Broschüre des Deutschen Museumsbundes (2006): Standards für Museen, Berlin entnommen. Die Broschüre steht in der Materialiensammlung auf der Subdomain unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de zur Verfügung.

³¹ Die Broschüre mit den Qualitätskriterien ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

³² Die zehn Regeln sind auf der Website des Dachverbands nachzulesen (www.dachverband-tanz.de/handlungsmaxime).

³³ Dieser Kriterienkatalog ist auf folgender Website nachzulesen [www.soziokultur-leipzig.de/soziokultur-kulturpolitik/kriterienkatalog-soziokultur].

³⁴ Der Strukturplan ist auf der Website des VdM nachzulesen (www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan). Der VdM hat darüber hinaus das Qualitätssystem Musikschule (QsM) als Branchenversion des EFQM-Modells entwickelt. Es wird unter Kap. 2.3.2 vorgestellt.

³⁵ Informationen dazu stehen auf der Internetseite (www.stadtkultur-hh.de/Projekte/Qualitätsmanagement).

³⁶ Angaben zu weiterführenden Quellen- und Literaturhinweisen zu den nachfolgenden Beispielen sind im 5. Kapitel "Ganztagsschule" aufgeführt.

- >> Der Ansatz der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW zielt darauf ab, Kulturelle Bildung als einen von insgesamt elf pädagogischen Arbeitsbereichen (im Rahmen des Projektes "Qualitätsentwicklung in der Ganztagsschule" der nordrhein-westfälischen Serviceagentur "ganztätig lernen") unter Aspekten der Qualitätsentwicklung systematisch zu erschließen und mit praktischen Arbeitshilfen abzusichern.
- >> Einen anderen Weg verfolgt die BKJ unter der Zielsetzung einer "kulturellen Schulentwicklung" (Stichwort "KulturSchule"). Kultur ist nicht nur ein projekt- oder programmbezogener Baustein, sondern versteht sich als konzeptionelle Grundlage für eine kulturell orientierte Organisationsentwicklung von Schulen.

2.2.2 Bildungs-/Kulturpässe

Diese auf der subjektiven Wirkungsebene angesiedelten Verfahren berühren besonders die Qualitätsebenen der Outputund (in der Tendenz) Outcome-Qualität, da sie auf den Nachweis nachhaltiger Bildungseffekte und angestrebter längerfristiger Bildungswirkungen ausgerichtet sind.

Kompetenznachweis Kultur (KNK)

Der Kompetenznachweis Kultur der BKJ ist – gefördert im Rahmen eines mehrjährigen Modellvorhabens durch das BMBF – als Bildungspass angelegt, der an Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 12 und 27 vergeben wird, die aktiv an künstlerischen und kulturpädagogischen Angeboten teilnehmen. Er ist besonders auf den "stärkenorientierten" Nachweis über personale, soziale, methodische und künstlerische Kompetenzen ausgerichtet, die Jugendliche im Rahmen ihrer Aktivitäten in der kulturellen Bildungsarbeit gezeigt bzw. weiterentwickelt haben. ³⁷ Zu den besonderen Merkmalen des KNK gehört, dass er sich in einem längerfristigen dialogischen Reflexionsprozess zwischen der pädagogischen Fachkraft und der bzw. dem Jugendlichen entfaltet. Beide tauschen sich über Lernerfahrungen sowie über die Wirkungen künstlerischen Schaffens auf andere persönliche Bereiche aus.

Der KNK kann unter der Perspektive von Qualitätssicherung als ein ausgereiftes und mehrfach evaluiertes Verfahren bezeichnet werden. Es bietet sich daher eine Bewertung unter Beachtung der verschiedenen Qualitätsdimensionen an. Neben der bereits erwähnten Ausrichtung auf die Output- bzw. Outcome-Qualität werden weitere Dimensionen einbezogen:

Input-/Orientierungsqualität: Für die Anwendung des KNK stellt die BKJ umfangreiche Arbeitsmaterialien zur Verfügung. Um die kulturpädagogischen Fachkräfte für ihre Aufgabe zu qualifizieren, werden von der BKJ und ihren Mitgliedsorganisationen mehrphasige Schulungen zur bzw. zum KNK-Berater/ in angeboten (auch hierzu sind weitere Informationen im Beitrag von Wolf enthalten – siehe Fußnote 37.)

Prozessqualität-/Gestaltungsqualität: Der KNK ist in einen längerfristigen kulturpädagogischen Schaffensprozess eingebettet und auf einen intensiven Austausch zwischen Fachkraft und Teilnehmende(n) ausgerichtet. Dieser dialogische Ansatz hat Rückwirkungen auf den kulturpädagogischen Vermittlungs- und Aneignungsprozess. Der KNK kann daher auch als ein formatives Evaluationsverfahren bezeichnet werden.

Strukturqualität: Die BKJ hat ein bundesweites Netzwerk mit elf so genannten KNK -Servicestellen geschaffen. Diese bilden KNK-Berater/innen aus, sind für Informationen und Publikationen für Eltern, Jugendliche und Kooperationspartner sowie für weitere Vernetzungsaktivitäten zuständig.

Ergebnis-/Outputqualität: das Kernprodukt besteht in einem umfassenden und aussagekräftigen schriftlichen Zertifikat über erworbene "Schlüsselkompetenzen", das die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen u.a. bei ihren weiteren schulischen, ehrenamtlichen oder beruflichen Aktivitäten unterstützen soll.

Angestrebte Langzeitwirkung (Outcome): Wie bereits erwähnt, ist der KNK vor allem auf die "Sichtbarmachung" von Bildungseffekten und nicht auf den Nachweis längerfristiger Bildungswirkungen ausgerichtet. Er ist jedoch dazu geeignet, den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen eine intensive Selbsterfahrung über eigene kreative, persönliche und soziale Kernkompetenzen zu vermitteln, die für ihren weiteren Lebensweg positive Bedeutung haben kann. Die Interviews mit jugendlichen Teilnehmenden im Rahmen der Evaluation des KNK bekräftigen diese Aussage. Beispielsweise konnten sie im Verlaufe des Prozesses zu wesentlich differenzierteren Selbsteinschätzungen über ihre Stärken (und mögliche Schwächen) gelangen.

Kontextqualität: Als schriftlich dokumentiertes Zertifikat soll der KNK Jugendliche und junge Erwachsenen beispielsweise bei Bewerbungen unterstützen. Um die Bekanntheit und den Nutzen des KNK bei Unternehmen zu evaluieren, führte das Deutsche Jugendinstitut (DJI) 2007 im Auftrag der BKJ eine Unternehmensbefragung durch. Diese zeigte u.a., dass der KNK von Personalverantwortlichen (soweit bekannt) grundsätzlich als sinnvoll erachtet wird, das schriftliche Dokument jedoch als zu umfangreich und die Sprache als zu fachspezifisch und daher für Laien als zu unverständlich eingeschätzt wird ³⁸

Es zeigt sich, dass eine "Schwachstelle" des KNK in der Kontextqualität liegt. Es ginge demnach darum, das schwierige Spannungsverhältnis zwischen einer fachlich differenzierten Bewertung und einer aussagefähigen "Kurzversion" für die bessere Integration in andere "bereichsfremde" gesellschaftliche Bezüge in den Blick zu nehmen.

Kompetenznachweis International

Der KNK bildete die fachliche Vorlage für den Kompetenznachweis im Kontext der Internationalen Jugendarbeit. Zuständig ist die Fachstelle für internationale Jugendarbeit in der BRD e.V. (IJAB). Dieser Kompetenznachweis initiiert und dokumentiert außerschulische Bildungsprozesse in der internationalen Jugendarbeit.³⁹

Kultur-Pass des Berliner Vereins für Kinder- und Jugendkultursozialarbeit – Zirkus Internationale e.V.

Ein kleinerer – aber nicht minder kreativer und interessanter sowie mehrfach ausgezeichneter – "Bruder" des KNK ist das Anerkennungsverfahren des Kinder- und Jugendkulturprojekts "Zirkus Internationale e.V." in Kooperation mit Grund- und Hauptschulen in Berlin Wedding. Dieser Kultur-Pass ist einer neben anderen Bausteinen Teil eines mehrjährigen Modellvorhabens zur früh ansetzenden Prävention im Rahmen des Bundesprogramms "VIELFALT TUT GUT gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. 40 Da der Verein vorwiegend als offenes Angebot mit "Straßenkids" unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft im Alter von fünf bis siebzehn Jahren arbeitet, ist der Einsatz eines komplexen Instruments nicht anwendbar. Daher hat der Verein ein Anerkennungsverfahren entwickelt, das in den Kursen Erlerntes auf angemessene Weise sichtbar macht. Um den Kultur - Pass zu erwerben, begeben sich die Kinder und Jugendlichen in eine prüfungsähnliche Trainingssituation. Dabei werden spartenspezifische künstlerische und kulturelle Kompetenzen auf unterschiedlichen Leistungsebenen getestet.

Die Ergebnisse werden an Schulen im Stadtteil präsentiert und ggf. im Schulzeugnis vermerkt. In dem Projekt geht es um Selbständigkeit, eigene Kreativität und Vorbildfunktion der Jugendlichen gegenüber anderen. Wer die höchste Stufe des Kulturpasses erreicht hat und älter als 14 ist, kann sich zum Co-Trainer bzw. zur Co-Trainerin qualifizieren und erworbene Fähigkeiten an andere weitergeben.⁴¹

2.2.3 Kulturelle Wettbewerbe

Wettbewerbe als ein Verfahren zur Qualitätssicherung auszuweisen, mag auf den ersten Blick überraschen. Wenn man sich jedoch ihre Zielsetzungen und Umsetzungsformen genauer vor Augen führt, dann sind sie nicht nur unter Aspekten der Ergebnisqualität interessant sondern auch im Hinblick auf andere Qualitätsdimensionen. Denn viele Wettbewerbe setzen sich neben der eigentlichen Auszeichnung aus weiteren flankierenden Maßnahmen und Qualifizierungsangeboten für Teilnehmende bzw. Preisträger/innen zusammen.

Kulturellen Wettbewerben liegen unterschiedliche Zielsetzungen zugrunde. Einige sind verstärkt auf die Prämierung von Kulturprodukten (z.B. bei Medien oder in der Bildenden Kunst), andere auf die Auszeichnung einer "guten Praxis" (z. B. in der Theater- oder Tanzpädagogik), wieder andere auf die Erschließung neuer Zielgruppen (wie z.B. in der Kooperation mit Schulen oder sozialpädagogischen Einrichtungen) ausgerichtet. Neben den seit vielen Jahrzehnten etablierten Wettbewerben im Kontext Kultureller Kinder- und Jugendbildung⁴² sind gerade in den letzten Jahren zahlreiche neue kulturelle Wettbewerbe hinzu gekommen. Eine als Broschüre veröffentlichte Sammlung der BKJ (2009) von Bundeswettbewerben in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung kommt allein auf beachtliche 34 Einzelbeispiele (siehe hierzu das Textfeld). Hinzu kommt, dass sich die Wettbewerbslandschaft ständig durch neue Angebote erweitert, wie an dem Beispiel des (bereits an anderer Stelle) erwähnten Preises zur Kulturellen Bildung des Bundesbeauftragten für Kultur und Medien gezeigt werden

Eine Zukunftsaufgabe für die Weiterentwicklung von Wettbewerben unter dem Aspekt der Qualitätssicherung, auf die u. a. auch einige Gesprächsteilnehmende der BKJ-Mitgliederbefragung hinwiesen, könnte in der Entwicklung vergleichbarer Standards für die "Produktqualität" der Wettbewerbsbeiträge im europäischen bzw. internationalen Kontext liegen. Dazu bieten sich einzelne Sparten wie z. B. der Medienbereich besonders an. Diese Maßnahmen wären auch unter dem Aspekt interkultureller Bildung von Bedeutung.⁴³



³⁷ Der KNK wird im Beitrag von Wolf, B. im 2. Teil der Dokumentation insbesondere auch im Hinblick auf seine Anwendung im schulischen Kontext behandelt. Die Autorin beschreibt außerdem, wie der KNK als zentraler Bestandteil in das dreistufige "Thüringen-Kultur-Zertifikat" zur Anerkennung kultureller Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen integriert wurde. (Weiterführende Informationen sind auf einer eigenen Website enthalten (siehe Linkverzeichnis unter 2.5 im Anhang) – ein Flyer zum Thüringer-Kultur-Zertifikat ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de zu beziehen.

Der KNK ist außerdem vielfach dokumentiert und evaluiert worden. Auf der BKJ-Website stehen alle Informationen und weiterführende Materialien (teilweise als Downloads) zur Verfügung (www.bkj.de/projekte/knk/evak).

³⁸ Die Unternehmensbefragung ist Teil einer umfassenden Evaluation des KNK (siehe weitere Angaben zur Bezugsquelle: Fußnote 37.) Der Evaluationsbericht ist darüber hinaus in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de zu beziehen.

³⁹ Weitere Informationen zu den Inhalten und zum Nachweisverfahren sind auffolgender Website enthalten: www.open-the-world.de/kompetenznachweisinternational.
40 Der Kulturpass ist Bestandteil einer (anonymisierten) wissenschaftlichen Evaluation, die programmbegleitend jährlich regelmäßig durchgeführt wird.

Der Bericht für das Jahr 2009 ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten, da er als gutes Anschauungsbeispiel für eine aufwendige wissenschaftliche Begleitevaluation gelten kann.

⁴¹ Für den "Kultur-Pass" hat der Verein für Kinder- und Jugendkultursozialarbeit Zirkus Internationale e. V. einen Lichtpunkt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung bekommen und gehört darüber hinaus zu den Preisträgern des PlusPunkt KULTUR-Projektwettbewerbes 2009 der BKJ.

⁴² Zu verweisen ist u. a. auf die zahlreichen Musikwettbewerbe zur Nachwuchsförderung auf Bundes- und Landesebene (z. B. "Jugend musiziert") des Deutschen Musikrats oder auf die verschiedenen Medienpreise des Kinder und Jugendfilmzentrums in Deutschland.

⁴³ Bezogen auf die interkulturelle Bildung gibt es verschiedene Wettbewerbe wie z.B. der von der Herbert-Quandt-Stifung ausgelobte Trialog-Schulenwettbewerb. Er bietet Schülern/innen und Lehrern/innen die Möglichkeit, Verbindendes und Trennendes in Judentum, Christentum und Islam zu entdecken, die Antworten dieser Religionen auf existentielle Fragen zu reflektieren und ihre interkulturellen Kompetenzen zu erweitern. (Weitere Infos unter www.herbert-quandt-stiftung.de).

2. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER KULTURELLEN BILDUNG 19

Übersicht:

Bundeswettbewerbe für Kinder und Jugendliche

- // Deutscher Jugendfotopreis
- // Jugendvideopreis
- // Bundeswettbewerb Video der Generationen
- // up-and-coming Internationales Film Festival Hannover & Deutscher Nachwuchsfilmpreis
- // mb21 mediale Bildwelten Deutscher Kinderund Jugendmultimediapreis
- // Jugend musiziert
- // Jugend jazzt
- // Deutscher Jugendorchesterpreis
- // Bundeswettbewerb Komposition
- // Bundeswettbewerb Treffen Junge Musik-Szene
- // Dein Song
- // Bundesweiter Literaturwettbewerb für junge Autorinnen und Autoren
- // Ohr liest mit Der Wettbewerb für kreatives Lesen und Hören
- // Bundeswettbewerb Treffen Junger Autoren
- // Bundeswettbewerb Theatertreffen der Jugend
- // Deutscher Amateurtheaterpreis
- // Wettbewerb Jugend tanzt

2. Kulturelle Schülerwettbewerbe

- // Schooljam Schülerband Festival
- // »lyrix« Schülerwettbewerb für Dichter mit Klasse
- // Vorlesewettbewerb
- // Festival Schultheater der Länder

3. Wettbewerbe für gute Kulturprodukte für Kinder und Jugendliche

- // Drehbuchpreis Kindertiger
- // Pädagogischer Interaktivpreis Pädi
- // TOMMI aktuelle Kindersoftware
- // LEOPOLD empfehlenswerte Musikmedien für Kinder
- // junge ohren preis Gute Konzerte für junge Ohren
- // Deutscher Jugendliteraturpreis
- // Deutscher Kindertheaterpreis und Deutscher Jugendtheaterpreis

4. Wettbewerbe für gute Praxis

- // Dieter-Baacke Preis für medienpädagogische Projekte
- // Bundeswettbewerb Klassenmusizieren: Arrangieren für Schulklassen
- // AusLese
- // Spielmobilepreis
- // MIXED UP Wettbewerb für Kooperationen zwischen Kultur und Schule
- // Kinder zum Olymp

Neben einer Kurzbeschreibung der o.g. einzelnen Wettbewerbe enthält die Broschüre auch eine Zusammenstellung allgemeiner (sparten- und zielgruppenübergreifender) Qualitätskriterien von Wettbewerben. Sie werden nachfolgend den verschiedenen Qualitätsdimensionen zugeordnet. (Die als

Zitate gekennzeichneten Passagen sind der BKJ-Broschüre entnommen):44

Input-/Orientierungsqualität: Zu vielen Wettbewerben werden Begleitmaterialien in Form von Arbeitshilfen oder Fachbroschüren veröffentlicht oder Fortbildungen und Tagungen z.B. für kulturpädagogische Fachkräfte angeboten. Die Wettbewerbe bilden also ein mehrdimensionales Maßnahmepaket. Dazu gehört auch, dass Kulturelle Bundeswettbewerbe oftmals aktuelle gesellschaftspolitische Themen aufgreifen und wesentlich dazu beitragen, sie ins (fach-)öffentliche Bewusstsein zu bringen. Wettbewerbe erfüllen somit eine "seismographische" Funktion für die ständige Weiterentwicklung der innovativen kulturellen Bildungspraxis. Beispiele sind: "der demografische Wandel, der Ausbau der Ganztagsbildung oder die immensen Veränderungen jugendlicher Lebenswelten

Prozessqualität-/Gestaltungsqualität: Zu vielen Wettbewerben gehören zusätzliche Begleitveranstaltungen. "Workshops und Seminare mit Experten sind konzeptueller Bestandteil vieler Wettbewerbe. In entsprechenden Foren und Beratungsgesprächen wird die eigene künstlerische Arbeit reflektiert ... "Sie regen an zur kreativen – und kritischen – Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Medium und im weiteren Sinne mit sich und der Welt. Sie stärken die Entwicklung eigener Ausdrucksformen."

Ergebnis-/Outputqualität: Kulturelle Wettbewerbe sind auf die Auszeichnung von "Bestleistungen" auf Grundlage fachlicher Standards (unter Beachtung der jeweiligen Zielgruppen und Handlungsfelder) ausgerichtet. Sie leisten "Anerkennung und Wertschätzung und schaffen öffentliche Plattformen für die künstlerischen Leistungen und kulturellen Weltsichten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Mit großen, öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen, Festivals und Preisverleihungen, aber auch durch Internet - Foren und Publikationen machen Bundeswettbewerbe die vielfältigen Potenziale junger Menschen eindrucksvoll erlebbar." Sie liefern außerdem "Anregung und Inspiration für Beteiligte und Publikum: über das eigene Tun hinaus und im Zusammenklang mit vielen anderen Musik-, Theater-, Tanz- oder Filmbegeisterten. Wettbewerbe sind ein kreatives Kraftfeld, gespeist aus dem gemeinsamen Enthusiasmus der Teilnehmer/innen, Experten, Jurymitglieder und Organisatoren/innen."

Angestrebte Langzeitwirkungen (Outcome): Durch die Teilnahme an einem kulturellen Wettbewerb werden die Teilnehmenden zu "Höchstleistungen" angespornt. "Und dabei steht nicht im Mittelpunkt, besser zu sein als die Anderen, sondern seine persönliche Bestleistung zu erzielen – über sich selbst hinaus zu wachsen, zu experimentieren und Neuland zu betreten." Damit verdichten sich die "guten Nebenwirkungen" aller Praxisformen der Kulturellen Bildung: Freude und Begeisterung am künstlerischen Tun, das Erlernen von Lebenskunst und die Stärkung von Schlüsselkompetenzen sowohl im sozialen wie im persönlichen Bereich."

Strukturqualität: Kulturelle Bundeswettbewerbe schaffen Netzwerke und Austausch. Sie "sind wichtige Foren für Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit. Die Praxis erhält wichtige Impulse, Infrastrukturen Kultureller Bildung werden gestärkt. Träger und Verbände kooperieren bei der Durchführung kultureller Bundeswettbewerbe und schaffen wertvolle Synergieeffekte."

Kontextqualität: Gute "ausgezeichnete" Kulturkonzepte entwickeln eine größere Strahlkraft. Neben der (bereits unter der Orientierungsqualität) angesprochenen Stärkung des öffentlichen Bewusstseins für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen sprechen sie auch "professionelle Autoren/innen, Regisseuren/innen, Produzenten/innen und Verleger/innen zu >> geeignete Vorkehrungen für die Sammlungspflege, sehr guten Kulturprodukten für junge Publikumsgruppen" an.

Ein weiterer Aspekt ist, dass einige Kulturelle Wettbewerbe vor allem auf die Teilhabe von eher "bildungsfernen" Zielgruppen ausgerichtet sind. "Sie motivieren zur aktiven Mitgestaltung des kulturellen Lebens in Deutschland. Sie sind für jede/n offen. Einige Bundeswettbewerbe sind Schülerwettbewerbe. Über die Schulen werden auch Jugendliche erreicht, in deren Lebensumfeld der Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten erschwert ist. Mit Stipendien und Seminaren werden viele Teilnehmer/innen auch nach dem Wettbewerb weiter gefördert."

2.3 Einrichtungs-/trägerbezogene Qualitätssicherungs- und Zertifizierungsverfahren

Im Folgenden werden drei ausgewählte Verfahren dargestellt, die bei aller Unterschiedlichkeit über die Gemeinsamkeit verfügen, dass sie mit einem externen Prüf- und Anerkennungsver- >> das Museum erreicht die Kriterien noch nicht fahren verbunden sind. Dieses zu erwerbende Zertifikat oder Gütesiegel bezieht sich auf eine einzelne Einrichtung wie z.B. ein Museum, eine Musikschule oder eine Einsatzstelle für das Freiwillige Soziale Jahr in der Kultur (FSJ Kultur).

2.3.1 Museumsregistrierung (Museumsgütesiegel)⁴⁵

Die Museumsverbände in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen haben in Anlehnung an Vorbilder aus den Niederlanden und Österreich ein Registrierungsverfahren für ihre Mitgliedsmuseen vorgelegt. Unter dem Begriff "Registrierung" ist dabei ein freiwilliges Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation zu verstehen, in welchem die Museen anhand eines zur Verfügung gestellten Fragebogens prüfen, ob sie die zugrunde liegenden Standards der Museumsarbeit erreichen. Mit einem ausgefülltem Fragebogen und weiteren erläuternden Dokumenten bewirbt sich das Museum dann um die Registrierung. Eine unabhängige Kommission prüft die Unterlagen.

Das Museumsregister bezeichnet das Verzeichnis der Museen, die erfolgreich am Registrierungsverfahren teilgenommen haben. In den Niederlanden gibt es ein zentrales Register (Museumregistratie) ebenso wie in Österreich (Museumsgütesiegel). In Deutschland sind sie bei den jeweiligen Museumsverbänden angesiedelt.

Das freiwillige Registrierungsverfahren in Rheinland-Pfalz basiert auf Minimalstandards zur Ermittlung, ob ein Museum entsprechend der Art, der Struktur und der Lage des Hauses angemessene Qualitätsstandards erfüllt. Dazu gehören

- >> eine rechtlich einwandfreie Satzung,
- >> eine eindeutige Formulierung der Hauptziele des Museums für alle Aufgabenfelder (Museumskonzept und Leitlinien) und einen daraus ableitbaren Maßnahmeplan,
- für die Art, die Größe und die Lage des Museums angemessene Serviceangebote für die Besucher/innen,
- >> eine abgesicherte finanzielle Basis. 46

Das Registrierungsverfahren in Niedersachsen ist 2008 auf Basis eines Pilotprojektes entwickelt worden, reicht über den Nachweis von Minimalstandards hinaus und ist vorrangig auf die kontinuierliche Qualitätsverbesserung ausgerichtet. Es wird flankiert durch Handreichungen, Beratungen und Weiterbildungen. Ziel der Registrierung ist es, dass die beteiligten Museen sich zur Einhaltung von gemeinsam entwickelten Standards und zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung verpflichten und sich einer regelmäßigen externen Überprüfung unterziehen. Die wesentlichen Verfahrensschritte sind:

- >> das Museum erfüllt die Kriterien und wird registriert (für die Dauer von 7 Jahren).
- in allen Punkten und erhält
- >> die Gelegenheit, dies innerhalb einer bestimmten Frist, dies aufzuholen,
- >> bei erheblichen Defiziten wird die Registrierung abgelehnt.47

2.3.2 Qualitätssustem Musikschule (OsM)

Bereits im Jahr 1997 erklärte der Bundesvorstand des Verbands Deutscher Musikschulen (VdM) die Qualitätssicherung und -entwicklung der Musikschularbeit zu einem strategischen Schwerpunkt der Verbandsarbeit. Dabei orientierte man sich nicht an den damals vorherrschenden Evaluationsverfahren sondern an einem aus der Wirtschaft stammenden Qualitätsmanagementsystem.

Das ausgewählte "EFQM-Modell" stellte ursprünglich den Beurteilungsrahmen eines Wettbewerbs für Wirtschaftsunternehmen in Form einer Selbstanalyse dar. Mittlerweile ist es zu einem umfassenden mehrstufigen Qualitätsmanagementsystem auch für Dienstleistungsunternehmen auf Basis eines spezifischen Strukturmodells und der Leitidee der "lernenden Organisation" weiter entwickelt worden. Es beinhaltet u.a. eine Selbstbewertung mit Hilfe umfassender Selbstbewertungsbögen und eines objektivierten Punkteverfahrens sowie die Möglichkeit einer externen Zertifizierung und die Beteiligung an dem Wettbewerb des "Europäischen Qualitätspreises". 48

⁴⁵ Das Grundmodell des Gütesiegelverfahrens ist ausführlicher in Kap. 4.2.3.2 zur Weiterbildung beschrieben.

⁴⁶ Die Angaben sind der Website des Museumsverbandes RLP entnommen (Adresse: siehe Linkverzeichnis unter 2.5 im Anhang). Der Fragebogen zur Ermittlung der Standards ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

⁴⁷ Die Beschreibungen sind dem Abschlussbericht über das Pilotprojekt Museumsregistrierung in Niedersachsen und Bremen 2006/2007 [S. 16–23] entnommen. Er steht in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de zur Verfügung. Weitere Informationen zum Verfahren sind auf der Website des Museumsverbandes enthalten (siehe Linkverzeichnis unter 2.5 im Anhang).

⁴⁸ EFOM steht für "European Foundation for Quality Management". Das Grundmodell ist in Kap. 4.2.3.3 zur Weiterbildung beschrieben. Das Qualitätssystem Musikschule wird in dem Beitrag von Krüger/Wanner im 2. Teil der Dokumentation behandelt, in dem auch auf das EFOM-Modell ausführlich Bezug genommen wird. Die o.g. Ausführungen orientieren sich u.a. an diesem Beitrag.

2. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER KULTURELLEN BILDUNG 21

Das Qualitätssystem Musikschule (QsM) stellt eine Branchenversion des EFQM-Ansatzes dar, in dem es eine musikschulspezifische Übersetzung des Grundmodells mit zwei Schwerpunkten vornimmt: "In seinem ersten Teil bietet QsM über 500 Merkmale guter Arbeit an der Musikschule an, wobei jedes Teilkriterium fünf Qualitätsstadien für die Selbsteinschätzung unterscheidet. In einem zweiten Teil werden vielfältige Aspekte, zusammengefasst in Ergebnisfeldern, bewertet. Am Ende verfügt die Musikschule über eine Selbsteinschätzung mit konkreten Belegen, Dokumenten und Nachweisen. 49 Darüber hinaus werden verschiedene Serviceangebote und Arbeitshilfen für die Implementierung des Verfahrens angeboten.

Ohne auf dieses ausdifferenzierte und in der konkreten Umsetzung aufwendige Qualitätssystem im Einzelnen einzugehen, kann dazu die allgemeine Einschätzung abgegeben werden, dass es insbesondere auf betriebsförmig organisierte Einrichtungen der Kulturellen Bildung mit komplexen Organisations- und Mitarbeiterstrukturen ausgerichtet ist. Für kommunale bzw. im kommunalen Umfeld tätige Musikschulen ist ein extern zertifiziertes Qualitätssystem vor dem Hintergrund einer dienstleistungs- und managementorientierten öffentlichen Verwaltung außerdem von strategischem Interesse.

2.3.3 Qualitätssicherung für das FSJ Kultur/Quifd-Gütesiegel

Seit 2001 können Jugendliche ein Jahr lang im Rahmen eines "freiwilligen sozialen Jahres in der Kultur" (FSJ Kultur) tätig sein. Grundsätzlich haben sich alle Freiwilligendienste einem "strukturierten Qualitätsentwicklungsprozess" nach einheitlichen Qualitätsstandards zu unterziehen. Diese Auflage gilt auch für das FSJ Kultur, für das die BKJ die Gesamtverantwortung trägt bzw. für den bereits an anderer Stelle erwähnten "Freiwilligendienst kulturweit", der unter Federführung des Auswärtigen Amtes und der Deutschen UNESCO-Kommission steht. Bezogen auf diese Qualitätsauflagen können die am FSJ beteiligten Einrichtungen nach erfolgreicher externer Zertifizierung das "Quifd-Gütesiegel" erwerben.

Für das FSJ Kultur wird – wie auch für das soziale oder ökologische freiwillige Jahr – zwischen Einsatzstellen und Trägerorganisationen unterschieden. Als Einsatzstellen werden die Einrichtungen oder Initiativen bezeichnet, in denen Jugendliche tätig werden. Die Träger übernehmen zum einen übergeordnete Aufgaben für die Einsatzstellen (Beratung in finanziellen und pädagogischen Fragen sowie zu Qualitätsauflagen, Weiterbildung, Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit). Zum anderen beraten sie interessierte Jugendliche und vermitteln diese an geeignete Einsatzstellen. Diese Trägerfunktion wird im Kontext des FSJ Kultur durch die Landesvereinigungen Kulturelle Jugendbildung übernommen (siehe hierzu auch die Ausführungen im 3. Kapitel zur Mitgliederbefragung.)

Unter der Vorgabe des allgemeinen Instrumentariums des FSJ stellt die BKJ den am FSJ Kultur beteiligten Trägern und Einsatzstellen ein umfangreiches Paket an Qualitätssicherungsinstrumenten zur Verfügung gestellt. Dazu gehören im Finzelenn.

- >> ein Leitbild und allgemeine Qualitätsziele des FSJ Kultur,
- >> eine p\u00e4dagogische Rahmenkonzeption u.a. mit Aussagen zum Menschenbild und Demokratieverst\u00e4ndnis Kultureller Bildung sowie zu den Wirkungs- und Bildungszielen des FSJ Kultur.
- >> Qualitätsstandards und ein Qualitätshandbuch für Träger und Einsatzstellen, das verschiedene Qualitätskriterien nach Handlungszielen, Handlungsschritten und Indikatoren ausdifferenziert.⁵⁰

Die Agentur für Qualität in Freiwilligendiensten (Quifd) – eine Einrichtung des Fördervereins für Jugend und Sozialarbeit e.V. – hat gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung das Verfahren zum Erwerb des Quifd-Gütesiegels entwickelt, bei dem analog zum generellen Verfahren ebenfalls zwischen Einsatzstellen und Trägerorganisationen unterschieden wird. Es untergliedert sich in drei Schritte:⁵¹

- >> Selbstevaluation mit dem Quifd-Arbeitsordner, der alle notwendigen Unterlagen für eine Selbstbewertung der Qualität bei der Organisation und Gestaltung von Freiwilligendiensten enthält. Ein großer Teil der vorgegebenen Qualitätskriterien benennt Mindeststandards, die verpflichtend einzuhalten sind. (Es können aber plausible Alternativen begründet werden, die sich in der Projektpraxis bewährt haben.)
- >>> Externe Begutachtung durch unabhängige Experten auf Basis der ausgefüllten Selbstbewertungsbögen und weiterer Unterlagen. Eine so genannte "Zertifizierungsgruppe" mit neun unabhängigen Experten bzw. Expertinnen entscheidet über die Vergabe der Qualitätssiegel. Jede Bewerbung wird von mindestens zwei Gutachtern/innen analysiert und bewertet. Die Entscheidung über die Vergabe des Qualitätssiegels wird durch ein ausführliches schriftliches Gutachten erläutert, das außerdem Empfehlungen für die Weiterarbeit enthält.
- >> Mit der erfolgreichen Anerkennung erhält die Einrichtung für den Zeitraum von zunächst einem Jahr das Quifd-Qualitätssiegel mit dem Recht, dieses in der Öffentlichkeitsarbeit zu nutzen. Nach Ablauf der Frist muss das Anerkennungsverfahren bestätigt werden und gilt dann für jeweils zwei Jahre. Für die Zertifizierung nach Quifd wird eine Teilnahmegebühr erhoben, die sich nach der Anzahl der betreuten Freiwilligen durch die Einsatzstellen bzw. Trägerorganisationen richtet.⁵²

2.4 Evaluationsvorhaben als Verfahren der Qualitätssicherung

Dem zu Beginn des Kapitels skizzierten Verständnis einer "gegenstandsangemessenen" Qualitätssicherung Kultureller Bildung folgend, soll abschließend auf die Bedeutung von Evaluationsvorhaben als Verfahren der Qualitätssicherung eingegangen werden. (Hinweise auf ausgewählte Evaluationsprojekte dienen der Veranschaulichung dieser Verfahren. Eine ausführliche Darstellung der Inhalte und Ergebnisse der einzelnen Studien würde den Rahmen des Berichts jedoch sprengen. Ziel der folgenden Ausführungen ist es, Einblicke in die aktuelle Evaluationsforschung zu unterschiedlichen Handlungsfeldern oder Fragestellungen in der Kulturellen Bildung zu geben.)

Aus der Fülle verschiedener konzeptioneller und methodischer Evaluationsansätze sollen im Rahmen der Studie vier verschiedene methodologische Zugänge vorgestellt werden, die sich in Bezug auf die Themenstellung "Qualitätssicherung" als interessant erweisen, da sie sich aus unterschiedlicher Perspektive mit Wirkungsfragen Kultureller Bildung befassen. Es sind im Einzelnen die Konzepte der a) Selbstevaluation, b) explorativen Evaluation, c) empirischen Forschung und d) "performativ" orientierten Evaluation.

Selbstevaluation internationaler Jugendbegegnungen

Selbstevaluation zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie von den verantwortlichen Personen selbst durchgeführt und ausgewertet wird. Untersuchungssubjekt und Untersuchungsobjekt liegen also in einer Hand. Das Ziel von Selbstevaluationen ist es für gewöhnlich, die berufliche Praxis aufgrund systematisch gewonnener Daten zu verbessern. Wie mit diesen Daten umgegangen wird, ob sie beispielsweise veröffentlicht werden und welche Handlungskonsequenzen daraus gezogen werden, wird von den Beteiligten entschieden.

Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) und das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPWJ) haben ein – auf computergestützte Fragebögen – basierendes Instrumentarium für die Selbstevaluation von internationalen Jugendbegegnungen in den folgenden Einsatzfeldern entwickelt: Bilaterale (deutschfranzösische und deutsch-polnische) Jugendkulturbegegnungen, trilaterale Jugendbegegnungen und Pädagogische Ausund Fortbildungsseminare. Für diese Einsatzfelder wurden verschiedene Fragebögen entwickelt:

- >> ein Fragebogen zu den Zielen der Mitarbeitenden (auszufüllen kurz vor oder zu Beginn des Programms),
- >> ein Fragebogen zu Aussagen der Teilnehmenden (auszufüllen am Ende des Programms)
- >> ein Fragebogen zu den Rahmenbedingungen der Begegnung bzw. des Seminars. 54

Das Instrumentarium ist zuvor unter dem Begriff der "Freizeitenevaluation" für Kinder- und Jugendfreizeiten entwickelt worden und gilt hier als bundesweiter Standard. Die Grundidee beider Ansätze ist es, selbst gesteckte Ziele einer Maßnahme zu überprüfen und mit anderen Einschätzungen vergleichen zu können. Die Zielüberprüfung wird durch die Gegenüberstellung der Gewichtung von Zielen der Mitarbeitenden zu Beginn einer Maßnahme mit der Bewertung der Teilnehmenden am Ende ermöglicht. Der Vergleich wird durch die Verwendung standardisierter Fragebögen ermöglicht, die jedoch Platz für eigene Fragestellungen lassen.

Das Instrumentarium für den internationalen Jugendaustausch wurde in einer Pilotstudie entwickelt und getestet. Die dazu vorliegende Veröffentlichung aus dem Jahr 2008 (siehe Fußnote 45) beinhaltet u.a. eine präzise Anleitung, wie die einzelnen Fragebögen eingesetzt, an die jeweiligen Rahmenbedingungen angepasst und ausgewertet werden können.

Es bleibt abzuwarten, ob dieses Instrumentarium in der Zukunft nachhaltig zum Einsatz kommen wird. Die bisherigen Erfahrungen aus den zurückliegenden zwei Jahren zeigen, dass es bisher relativ selten genutzt wird.

Explorative Evaluation im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs

Bei explorativen Evaluationsansätzen handelt es sich um eine analytische Vorgehensweise, die auf die Entdeckung neuer Erkenntnisse abzielt, ohne jedoch strengen methodologischen Regeln (wie beispielsweise bei der hypothesenprüfenden Forschung) zu unterliegen. Die Ergebnisse haben aus wissenschaftlicher Sicht zunächst vorläufigen Charakter. Dies schmälert jedoch nicht ihren Nutzen als qualitatives Instrument der Qualitätssicherung.

Im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs NRW führte Werner Lindner eine Qualitätsanalyse mit explorativem Charakter über die Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit durch. Er definiert seinen methodischen Ansatz als "deutendinterpretatives" Verfahren der Wirkungsbeobachtung. Bei der methodischen Umsetzung konnte er auf umfangreiche Datenquellen aus dem Wirksamkeitsdialog zurückgreifen (u.a. auf so genannte Selbstbildungsprotokolle), die zunächst für die Identifizierung von rund 20 Bildungseffekten ausgewertet wurden, um daran anschließend in die Leitfäden von 50 Interviews über "Bildungs- und Lerneffekte" mit Kindern und Jugendlichen und Kulturprojekten einzufließen.

⁴⁹ Krüger, C., Wanner, C. (2010): Das "Qualitätssystem Musikschule" des Verbandes deutscher Musikschulen. Allgemeine konzeptionelle und methodische Grundlagen. Hinweise zur Umsetzung und praktische Erfahrungen aus Sicht von Musikschulen. In: 2. Teil der Dokumentation der Qualitätsstudie. Remscheid, ebd. S. 142–148.

⁵⁰ Zu diesen Punkten stehen umfangreiche Materialien (u.a. das Handbuch) auf der BKJ Website zur Verfügung (www.bkj.de/projekte/fsjkultur/projekte).

 $[\]textbf{51} \ \text{Diese Angaben sind im We sentlichen der Website von Quifd entnommen} \big(www.quifd. de/zertifizierung/zertifizierungsverfahren \big).$

⁵² Die Berechnungstabellen stehen ebenfalls auf der Quifd-Website zur Verfügung. Die Preise bewegen sich von 200,00 Euro für 1–5 Freiwillige bis zu 1.500,00 Euro bei mehr als 200 Freiwilligen – bezogen auf das erste Geltungsjahr.

⁵³ Auf der Subdomain unter unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de gibt es eine Unterseite "gegenstandsangemessene Evaluation" mit weiterführenden Informationen. Darüber hinaus wird die demnächst aktualisierte BKJ-Website einen Themenschwerpunkt Wirkungsstudien/Evaluation beinhalten.

⁵⁴ Dubiski, J./llg, W. [Hrsg.] (2008): Evaluation Internationaler Jugendbegegnungen. Ein Verfahren zur Auswertung von Begegnungen. Berlin/Potsdam, S. 13. Für beide Einsatzbereiche (Freizeit/internationale Begegnungen) gibt es Websites, die umfangreiche Informationen und Materialien zu den Instrumentarien enthalten. (Adressen: siehe Linkverzeichnis unter 2.5 im Anhang).

⁵⁵ Lindner, W. (2003): "Ich lerne zu leben". Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Dortmund.

Lindner (2003) kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass Kulturelle Kinder- und Jugendarbeit nachweisliche Bildungseffekte verzeichnen kann, die u.a. zur persönlichen Ich-Stärke, sozialen Sensibilität und zur Förderung der ästhetischen Ausdruckskraft beitragen. Gleichzeitig verweist er auch auf die Grenzen seiner Evaluationsstudie:

"Die Ergebnisse der Evaluation sind fotografischen Schnappschüssen vergleichbar. Inwiefern diese Bildungseffekte zu einem in der Person bleibenden Ergebnis führen, mithin eine tiefer gehende Verankerung von Selbsttätigkeit, Verinnerlichung, Aneignung und damit persönlichkeitsbildende Langzeitwirkungen erzielen, … war nicht zu evaluieren und wird insbesondere im Hinblick auf die Spezifik lebenslangen Lernens auch nicht zu evaluieren sein." ⁵⁶

Empirische Studie zu Qualitätsmerkmalen von Kulturprojekten

Empirische Evaluationsmethoden sind auf den zielorientierten, planmäßigen und systematischen Versuch ausgerichtet, wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen. Zu den wichtigsten empirischen Methoden zählen die (teilnehmende/nichtteilnehmende) Beobachtung, das Experiment, die (schriftliche/mündliche) Befragung und die Inhaltsanalyse. Wichtig ist es außerdem, dass das Zustandekommen der Ergebnisse – auch gegenüber der wissenschaftlichen "Community" – transparent und nachvollziehbar dargestellt wird.

Das Zentrum für Kulturforschung führte 2006 im Auftrag der PwC-Stiftung eine aufwendige empirische Untersuchung zu Qualitätsmerkmalen von Kinder- und Jugendkulturprojekten durch. Unter der Leitfrage "Wann ist ein Projekt erfolgreich?" wurden Umsetzung und Rahmenbedingungen erfolgreicher Projektarbeit untersucht. Ziel war es, positive Potentiale unterschiedlichster Kinder- und Jugendkulturprojekte herauszuarbeiten und zu systematisieren, u.a. um Anregungen für die Planung von Projekten zu geben und längerfristig die Rahmen- und Förderbedingungen für erfolgreiche Projektarbeit zu verbessern. 57

Die Auswertung von insgesamt 104 Qualitätsmerkmalen aus 60 "Best-Practise-Projekten" führte u.a. zu der Entwicklung einer Projekttypologie, die für die Planung und Durchführung von Projekten herangezogen werden kann:

- >> Nachhaltige Strukturprojekte: breit angelegte Vorhaben für eine vergleichsweise hohe Anzahl von Kindern/
 Jugendlichen über einen längeren Zeitraum.
- >> **Projekte mit Zielgruppenfokus:** auf eine bzw. mehrere Zielgruppe(n) konzentrierte Vorhaben mit für diese Gruppen spezialisierten Konzepten.
- >> Innovative Wegweiserprojekte: neuartige bzw. experimentelle Konzepte, mit denen Kinder/Jugendliche zu kreativen Aktivitäten und künstlerischer Partizipation angeregt werden.

Obwohl die Grenzen zwischen den drei Projektformen als fließend einzuschätzen sind (z.B. kann ein als innovatives Wegweiserprojekt angelegtes Projekt sich im weiteren Verlauf zu einem nachhaltigen Strukturprojekt wandeln), beinhaltet die Studie viele weiterführende Hinweise, was bei der Planung und Durchführung der verschiedenen Projektformen jeweils zu beachten ist. Damit bietet sie u.a. eine Orientierungshilfe für die konzeptionelle und methodische Planung sowie für die Durchführung von Kinder- und Jugendkulturprojekten und kann als Argumentationshilfe bei der Verhandlung mit Zuwendungsgebern hinzugezogen werden, wenn es beispielsweise um die Begründung für zeit- und/oder kostenintensivere Inhalte geht (wie z.B. bei innovativen Wegweiserprojekten).

Performative Evaluationsansätze

Zur Grundidee performativer Evaluationsansätze gehört es, sich Interaktionen und Handlungen sowie dem körperlichen Ausdruck und sinnlich-ästhetischen Aneignungsprozessen von Personen nicht vorrangig unter verstehender (hermeneutischer) sondern unter beobachtender (phänomenologischer) Perspektive zu nähern. Da sich der Einsatz traditioneller empirischer Methoden in kulturellen Vermittlungsprozessen nur begrenzt eignet, geht es um die Nutzung bzw. Weiterentwicklung von angemessenen Methoden wie der aus der Ethnographie stammenden "dichten Beschreibung" oder der Videoanalyse.

Diese o.g. Annäherung an diesen – im Vergleich zur traditionellen empirischen Sozialforschung – noch relativ jungen Evaluationsansatz verdeutlicht, dass er sich als besonders "gegenstandsangemessen" für ästhetische und kreative Inhalte in der Kulturellen Bildung auszeichnet. Er eignet sich darüber hinaus auch für die Evaluation interkultureller Bildungsarbeit, wenn es zum Beispiel um die Beobachtung, Erfassung und Deutung nonverbaler (z.B. körpersprachlicher) oder kulturell unterschiedlich definierter Handlungsmuster geht.

Im zweiten Teil der Dokumentation sind zwei Beiträge enthalten, die sich ausführlich mit Praxisbeispielen performativer Evaluationsprojekte befassen. Romi Domkowsky beschreibt, wie mittels Evaluationsmethoden der "Beobachtung" und "dichten Beschreibung" untersucht wird, ob und wie bestimmte Lernziele im Unterricht "Darstellendes Spiel" erreicht werden. 58

Burkhard Hill gibt Einblicke in wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen einer performativen (kultur-)pädagogischen Forschung und beschreibt am Beispiel der Ethnografie und Videoanalyse performative Evaluationsansätze in kulturpädagogischen Projekten.⁵⁹

Abschließend soll anhand eines Textauszugs aus dem Beitrag von Hill ein Einblick in die konkrete methodische Umsetzung gegeben werden:

56 Lindner, W. (2003), ebd., S. 79.

Im Münchner "Praxisforschungsprojekt Leben-lernen", in dem Tanz- und Theaterprojekte an Schulen in Kooperation mit außerschulischen Trägern Kultureller Bildung durchgeführt wurden, führte ein Forschungsteam über zwei Jahre parallel zur Videodokumentation teilnehmende Beobachtungen durch, die in Form von "Dichten Beschreibungen" dokumentiert wurden. Für beide Verfahren wurden die Mitarbeiter/innen eigens eingewiesen, wie ihre Beobachtungen strukturiert und Fokussierungen methodisch kontrolliert werden können. Als Grundregel galt, der sich "natürlich" ergebenden Aufmerksamkeit nachzugehen, z.B. Störungen und unerwartete Interaktionsdynamiken zu beachten, andererseits nicht den Blick für die Hauptaktivitäten zu verlieren. Zum Teil wurden vom Team einige Kinder ausgewählt, die aufgrund ihrer bisher sichtbar gewordenen Aktivitäten und Entwicklungen besonders beobachtet werden sollten. Die Beobachter/innen wurden darin bestärkt, den sich ihnen quasi aufdrängenden Aufmerksamkeiten nachzugehen, diesen Prozess aber zu reflektieren und die Auswahl zu begründen. Sie mussten insbesondere lernen, mit ihren Wahrnehmungsgewohnheiten und den damit verbundenen Bewertungen reflektierend umzugehen. Diese Arbeitsanweisungen galten für beide Beobachtungsformen (Videografie und Protokollierung) gleichermaßen. Beim Schreiben von Beobachtungsprotokollen wurde die Möglichkeit eingeräumt, Kommentare einzufügen und als solche kenntlich zu machen. Die Kameraleute hielten entsprechende Kommentare in eigenen Forschungstagebüchern fest. Dies führte bei allen Beteiligten offenbar deutlich zu einer Schärfung der Wahrnehmung und ihrer verschiedenen Modi (beobachten, beschreiben, bewerten, kommentieren).

Ein Experiment zeigte, dass die anhand eines schriftlichen Beobachtungsprotokolls durchgeführte strukturelle Analyse einer Theaterprobe nach ihrem Ablauf und den stattgefundenen Interaktionen eine relativ detaillierte Rekonstruktion des Geschehens ermöglichte. Eine anschließende Kontrolle des Ergebnisses anhand des Videomaterials ergab keine wesentlichen Veränderungen, führte jedoch zu detaillieren Analysen einzelner Handlungssequenzen. Daraus wurde für die weitere Arbeit eine grundsätzliche Vorgehensweise abgeleitet: Die schriftlichen Beobachtungsprotokolle, die eine erste strukturierte Rekonstruktion der Ausgangssituation in Textform darstellen, bieten den Schlüssel zum weiteren Datenmaterial.



⁵⁷ Keuchel, S./Aescht, P., Zentrum für Kulturforschung (2007): Potentialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten. Die Studie steht in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bki.de als Download zur Verfügung.

⁵⁸ Domkowsky, R. (2010): Ist Theaterspielen in der Schule "evaluierbar"? Einblicke in die Evaluationspraxis des Unterrichts "Darstellendes Spiel" an Berliner Schulen. In: 2. Teil der Dokumentation. Remscheid, ebd., S. 130–136.

⁵⁹ Hill, B. (2010): Performative Pädagogik und gegenstandsadäquate Forschung. Möglichkeiten der performativen Evaluation ästhetischer Qualität in kulturpädagogischen Prozessen. In: 2. Teil der Dokumentation. Remscheid, ebd., S. 116–124.

24_ 2. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER KULTURELLEN BILDUNG

3. AUSWERTUNG DER BKJ-MITGLIEDERBEFRAGUNG _25

2.5 Anhang Abkürzungsverzeichnis

und -entwicklung		
EFQM European Foundation		
for Quality Management		
FSJ Kultur Freiwilliges Soziales Jahr in der Kultur		
KNK Kompetenznachweis Kultur		
Quifd Qualität in Freiwilligendiensten		
(Quifd-Gütesiegel)		
QsM Qualitätssystem Musikschule		

Verzeichnis wichtiger Links und Downloads Internetportale und Websites im Kulturbereich

- >> Universität Hildesheim//www.kulturvermittlung.de Sehr informative Website zur Kulturwissenschaft und Kulturpädagogik
- >> Deutscher Kulturrat//www.kulturrat.de
 Auf der Website des Spitzenverbandes der Bundeskulturverbände steht eine Fülle von Studien, Daten und weiterführenden Materialien zur Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung zu Verfügung.
- >> Zentrum für Kulturforschung//www.kulturforschung.de Auch dieser Website sind wesentliche Beiträge zur Kulturforschung auch in Bezug auf Kulturelle Bildung zu entnehmen. Neben vielen anderen Beispielen ist auf die regelmäßig durchgeführten Nutzerbefragungen dem so genannten Kulturbarometer zu verweisen.
- >> Kulturpolitische Gesellschaft/Institut für Kulturpolitik www.kupoge.de Veröffentlichungen wissenschaftlicher Studien und

Praxisprojekte sind auf der Website zu beziehen.

Weitere Bereiche

- >> Bundeszentrale Politische Bildung/ Dossier Kulturelle Bildung www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_ Bildung.html
- >> Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe www.jugendhilfeportal.de
- >> Deutsche Gesellschaft für Evaluation www.degeval.de/Arbeitskreise/Kultur und Kulturpolitik

Museumsregistrierung

- >> www.museumsverband-rlp.de/museumsberatung/
- >> Museumsregistrierung www.mvnb.de/museumsregistrierung

Thüringer-Kultur-Zertifikat

>> www.kulturpass-thueringen.de

Selbstevaluation Freizeiten/internationale Jugendbegegnungen

- >> www.freizeitenevaluation.de
- >> www.jugendbegegnung-evaluation.de

Übersicht der Materialiensammlung

Folgende Dokumente und Materialien stehen als Download auf der Subdomain unter (http://qualitaetsentwicklung.bkj.de) zur Verfügung:

- 1. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2008): Bericht über die Evaluation des Kompetenznachweises Kultur. Remscheid
- 2. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (2009): Vielseitig, lebendig und voller Ideen. Bundeswettbewerbe in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Remscheid
- Bundesverband Museumspädagogik (2008): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Berlin
- 4. Deutscher Museumsbund (2006): Standards für Museen,
- Dokumentation der Regionalkonferenz Weiterbildung zur Evaluation der Wirksamkeit des Wirksamkeitsdialogs (April 2005)
- 6. Evaluationsbericht VIELFALT TUT GUT 2009: Wissenschaftliche Ergebnisse zu Modellrprojekten zur früh einsetzenden Prävention. (Univation, Institut für Evaluation, Köln)
- 7. Flyer zum Thüringer Kulturpass: Kulturelle Bildung macht kompetent!
- 8. Fuchs, M. (2005): Aufbaukurs Kulturpädagogik, Bd. 3: Kulturelle Bildung und die Bildungsreform Remscheider Arbeitshilfen – digital
- 9. Keuchel, S/Aescht, P., Zentrum für Kulturforschung (2007): Potentialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten
- 10. Museumsverband Rheinland-Pfalz: Qualitätsstandards für die Museen in RLP. Antrag auf Registrierung
- 11. von Oerten, S. (2008): Abschlussbericht über das Pilotprojekt zur Museumsregistrierung in Niedersachsen und Bremen 2006/2007

3. AUSWERTUNG DER BKJ-MITGLIEDERBEFRAGUNG

Im Rahmen der Qualitätsstudie führte die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) im Sommer 2009 eine qualitative Bestandsaufnahme zum Stand der Qualitätssicherung im Mitgliederspektrum der BKJ durch. Bei dieser in Form von Telefoninterviews angelegten Befragung der Mitgliedsorganisationen standen drei Aspekte im Mittelpunkt des Interesses:

- Erhebung der bis zum Interviewzeitraum angewandten Verfahren zur Evaluation und Qualitätssicherung in den verschiedenen Arbeitsfeldern bzw. Sparten Kultureller Bildung.
- 2. Bündelung der bisherigen Erfahrungen und Einschätzungen zu verschiedenen Formen von Qualitätssicherung und zur Einschätzung von Aufwand und Nutzen.
- 3. Erschließung des Informations-, Qualifizierungs- und Beratungsbedarfs zum Thema Qualitätssicherung.

Da die BKJ ein nationaler Dachverband ist, besteht der überwiegende Teil ihrer Mitglieder wiederum aus korporativen Mitgliedsverbänden, beispielsweise aus Landesvereinigungen bzw. regionalen Vertretungen oder Fachorganisationen und Dachverbänden auf nationaler und/oder internationaler Ebene. Weitere Mitglieder sind Einzeleinrichtungen mit bundesweiter und/oder internationaler Ausstrahlung wie beispielsweise Fortbildungsakademien, die Internationale Jugendbibliothek oder die Stiftung Lesen.

Der überwiegende Teil der 54 Mitgliedsorganisationen ist als eingetragener Verein (e.V.) organisiert. Es gelten folgende Ausnahmen:

- >> zwei Stiftungen (Deutsche Jugendbibliothek und Stiftung Lesen),
- >> eine gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung (Vision Kino gGmbH Netzwerk für Film- und Medienkompetenz),
- >> zwei Einrichtungen in anderer Rechtsträgerschaft, fachlich jedoch selbständig tätig (Kinder- und Jugendfilmzentrum Deutschland in der Trägerschaft der Akademie Remscheid und das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der BRD in Trägerschaft von ASSITEJ),
- >> zwei (rechtlich unselbständige) Jugendabteilungen von gemeinnützigen Bundesverbänden (Deutsche Bläserjugend und Jugend im Bund Deutscher Zupfmusiker).

Bei der Telefonbefragung handelt es sich im Prinzip um eine Vollerhebung mit zwei Ausnahmen. (Der derzeit nicht aktiv tätige Deutsche Verband für Fotografie wurde nicht interviewt ebenso wie die zum Zeitpunkt der Interviews gerade neu geründete Landevereinigung Kulturelle Jugendbildung Hessen.) Für die Auswertung ist daher von 52 Mitgliedsorganisationen auszugehen. Die folgende Übersicht enthält alle Mitglieder der BKJ – aufgelistet nach künstlerischen Sparten bzw. inhaltlichen Arbeitsbereichen:

Sparten/ Arbeitsbereiche	Name des Mitglieds
Bildende Kunst/ Jugendkunstschulen/ Museumsarbeit	 » BDK, Fachverband für Kunstpädagogik » Bundesverband der deutschen Kinder- und Jugendmuseen » Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen » Bundesverband Museumspädagogik
Fortbildung/ Bundesakademien	 >> Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung >> Bundesakademie für musi- kalische Jugendbildung, Trossingen
Landesvereinigungen	 >> Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendkultur Hamburg >> Kulturbüro Rheinland-Pfalz der LAG Soziokultur und Kulturpädagogik >> Landesvereinigung Kulturelle Bildung Bayern >> Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden- Württemberg (LKJ) >> LKJ Berlin >> LKJ Brandenburg >> LKJ Hessen >> LKJ Niedersachsen >> LKJ Nordrhein-Westfalen >> LKJ Sachsen >> LKJ Sachsen-Anhalt >> LKJ Thüringen

26 3. AUSWERTUNG DER BKJ-MITGLIEDERBEFRAGUNG 3. AUSWERTUNG DER BKJ-MITGLIEDERBEFRAGUNG 27

Sparten/ Arbeitsbereiche	Name des Mitglieds
Literatur	 >> Arbeitskreis für Jugendliteratur >> Bundesverband Friedrich- Bödecker-Kreise >> Deutscher Bibliotheks- verband >> Internationale Jugendbibliothek >> Stiftung Lesen
Medien	 >>> Bundesverband Jugend und Film >> Bundesweites Schülerfilmund Videozentrum >>> Deutscher Verband für Fotografie >>> Förderverein Deutscher Kinderfilm >>> Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur >>> Kinder- und Jugendfilmzentrum Deutschland >>> Vision Kino gGmbH – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz
Musik	 >> Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik >> Arbeitskreis Musik in der Jugend >> Bundesvereinigung Deutsche Orchesterverbände >> Deutsche Bläserjugend (in der Bundesvereinigung Deutscher Musikverbände) >> Deutscher Musikverbände) >> Deutscher Musikrat >> Internationaler Arbeitskreis für Musik >> Jeunesses Musicales Deutschland >> Jugend im Bund Deutscher Zupfmusiker >> Verband Deutscher Musikschulen >> Werkgemeinschaft Musik

Sparten/ Arbeitsbereiche	Name des Mitglieds	
Spiel & Theater/ Kulturarbeit/ Zirkuspädagogik	 >> ASSITEJ – Sektion Bundesrepublik Deutschland >> Bund Deutscher Amateurtheater >> Bundesarbeitsgemeinschaft Spielmobile >> Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater >> Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik >> Bundesverband Theater in Schulen >> Bundesverband Kulturarbeit in der Evangelischen Jugend >> Bundesverband Theaterpädagogik >> Katholische Arbeitsgemeinschaft Spiel & Theater >> Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der BRD 	
Tanz	>> Deutscher Bundesverband Tanz >> Bundesverband Tanz in Schulen	

3.1 Methodische Umsetzung und Schwerpunkte der Befragung

Die Bestandsaufnahme zur Qualitätssicherung im Mitgliedsspektrum der BKJ wurde durch eine telefonische Befragung mit Hilfe eines Interviewleitfadens durchgeführt. 60 Diese Vorgehensweise war für die Mitglieder der BKJ mit weniger Aufwand verbunden als etwa eine schriftliche Befragung. Sie hat zur Folge, dass es sich nicht um "harte" quantitative Daten der Institutionen handelt, sondern vielmehr um "weiche" Daten in Form persönlicher Einschätzungen und Angaben der verschiedenen Interviewpartner/innen, die entweder Vertreter/innen der Leitungsebene oder für Qualitätsfragen zuständige Mitarbeiter/innen waren. Die Telefoninterviews dauerten im Schnitt 20 – 30 Minuten und wurden direkt im Anschluss protokolliert. Für die Zielsetzung der Bestandsaufnahme, fundierte Einblicke in die derzeit angewandten Verfahren zur Qualitätssicherung und Evaluation zu erhalten, hat sich diese Form der Datenerhebung – flankiert durch eine zusätzliche Material- und Internetrecherche – bewährt.

In den Telefoninterviews wurden sowohl intern als auch extern orientierte Verfahren der Qualitätssicherung behandelt, denen – wie in der Einführung zur Qualitätsstudie begründet – sowohl inhaltlich-fachliche Standards als auch verfahrensbezogene Ausrichtungen zugrunde liegen können:

Intern orientierte Ansätze: Formen der (Selbst-)Evaluation, Instrumente der Qualitätssicherung in der Management- und Führungstätigkeit bzw. die Arbeit mit einem Qualitätsmanagementsystem (ohne externe Überprüfung), verbandsinterne Qualitätsstandards

Extern orientierte Ansätze: Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren, Auflagen zur Qualitätssicherung oder Evaluation durch Zuwendungsgeber (z.B. Ministerien, Stiftungen), wissenschaftliche Wirkungsstudien oder andere Formen der Fremdevaluation.

3.2 Auswertung der einzelnen Interviewfragen

Die Auswertung der folgenden Fragen erfolgt in Form qualitativer Zusammenfassungen und Bewertungen von 52 Telefoninterviewprotokollen:

Frage: Welche Auflagen zur Qualitätssicherung/Evaluation erfüllen die Einrichtungen/Organisationen Kultureller Bildung für verschiedene Zuwendungsgeber?

Die verschiedenen Antworten auf die erste Frage geben einen Einblick, welche Anforderungen zur Qualitätssicherung und Evaluation von Seiten ministerieller oder anderer öffentlicher Zuwendungsgeber an die BKJ-Mitglieder derzeit gestellt werden. Die Frage zielt nicht auf die üblichen Auflagen im Rahmen >> Tätigkeiten, welche die Theorie und Praxis der Kindereiner Projekt- oder Maßnahmeförderung (z.B. Verwendungsnachweise, Teilnehmerstatistiken, Projektdokumentation) sondern auf weiterreichende Maßnahmen wie beispielsweise >> Maßnahmen, die Mädchen und Jungen helfen, ihre Pereine systematische Form der Berichterstattung, eine spezielle Evaluation oder den Nachweis eines bestimmten Qualitätssiegels o.ä. Für die Auswertung dieser Frage bietet sich eine Be- >> Maßnahmen, die für das Bundesgebiet als Ganzes von trachtung der Bundes- und Landesebenen an.

Der überwiegende Teil der 39 bundesweit und/oder international tätigen Mitgliedsorganisationen der BKJ wird über den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) gefördert. Für sie gelten die Bestimmungen zur Qualitätsentwicklung, wie sie in den Richtlinien vom 19.12.2000 in den Allgemeinen Grundsätzen des KJP festgelegt sind:

"6. Qualitätsentwicklung

Feststellung, Wahrung und Weiterentwicklung der Qualität der Kinder- und Jugendhilfe sind eine ständige Aufgabe der Zuwendungsempfänger und der Zuwendungsgeber. Bei der Beantragung von Fördermitteln sollen die Schwerpunkte der Maßnahmen des Antragstellers beschrieben und die verfolgten Ziele erläutert werden. Die Träger der Jugendhilfe entwickeln und nutzen spezifische Systeme der Selbstevaluation und der Evaluation der Praxis ihrer Tätigkeitsbereiche. Ziele, Praxis und Wirkungen sind regelmäßig zu prüfen."

Die Kontrolle dieser Auflagen durch das zuständige Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFS-FJ) erfolgt im Wesentlichen durch den Sachbericht, der als "Wirkungsbericht" angelegt ist und Aussagen über die Erreichung der in der Beantragung beschriebenen Ziele beinhalten muss. Eine Zielabweichung bzw. Zielanpassung an veränderte Rahmenbedingungen muss im laufenden Förderzeitraum mit dem BMFSFJ (bzw. einer anderen verantwortlichen Instanz wie einer Zentralstelle) abgestimmt werden. Aufgrund dieser Vorgabe müssen die Zuwendungsempfänger Projekte und Maßnahmen ergebnisorientiert planen. Dazu gehört, nicht nur die Ziele sondern auch Möglichkeiten der Zielerreichung (Indikatoren) und die dazu passende Umsetzung verbindlich zu benennen und ein angemessenes Controlling bzw. eine Prozessevaluation anzuwenden. Wie diese aussehen können, ist

den Zuwendungsempfängern jedoch freigestellt. Als einzige standardisierte Auflage für alle Zuwendungsempfänger ist die Berichterstattung nach einem einheitlichen Gliederungsraster zu den folgenden Punkten vorgeschrieben:

- >> Ziele und Schwerpunkte,
- >> Aktivitäten (Umsetzung),
- >> Erfahrungen und Ergebnisse,
- >> Schlussfolgerungen und Ergebnisse.

Qualitätsmaßstäbe für bundeszentrale Infrastrukturen

Darüber hinaus orientieren sich einige bundeszentrale Träger der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne einer Selbstverpflichtung an einem Katalog von fachlichen Qualitäts- und Leistungsmaßstäben, die von dem ehemaligen Förderausschuss des Bundesjugendkuratoriums gemeinsam von Trägern und Bundesjugendministerium entwickelt wurde. Die BKJ legt diesen Rahmen beispielsweise als Orientierung ihrer jährlichen Arbeitsplanung zugrunde:

- und Jugendhilfe anregen und fördern und die Rahmenbedingungen für eine leistungsfähige Infrastruktur sichern,
- sönlichkeit zu entfalten, ihre Rechte wahrzunehmen, ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden,
- Bedeutung sind oder Projekte von bundesweiter, gesamtstaatlich repräsentativer Bedeutung,
- >> Entwicklung, Erprobung und Auswertung innovativer Modelle und neuer Wege und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe von überregionaler Bedeutung,
- >> Programmspezifische Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe über Modellprojekte, Wettbewerbe, zentrale Arbeitstagungen, Kurse, Publikationen,
- >> Information und Beratung,
- >> Internationale Maßnahmen und Vorhaben zum Zusammenwachsen in Europa,
- >> Maßnahmen, die den Dialog der Generationen fördern,
- >> Maßnahmen, die die Integration ausländischer Mitbürger unterstützen,
- >> Maßnahmen zum Abbau von Benachteiligungen (Mädchen, Behinderte ...),
- >> Qualifizierung: Fort- und Weiterbildung von ehrenund hauptamtlichen Mitarbeiter/innen in Fach-, Finanz-, Struktur-, Organisationsfragen,
- >> Evaluation und Qualitätssicherung,
- >> Kooperation, Vernetzung, Infrastrukturentwicklung,
- >> Partnerschaftliches Zusammenwirken und Einflussnahme auf die Weiterentwicklung von Aufgaben der Jugendhilfe und Jugendpolitik des Bundes,
- >> Interessenvertretung/Lobby/Öffentlichkeitsarbeit.

Die Auflagen des KJP werden von den Interviewpartner/innen überwiegend als nützliche Planungs- und Berichtsinstrumente bewertet, zumal den Trägern eine große Gestaltungsfreiheit bei der konkreten Ausgestaltung gelassen wird. Die Anforderungen zur Qualitätssicherung für andere Zuwendungsgeber auf Bundesebene (z. B. Auswärtiges Amt, Bundesbeauftragter für Kultur und Medien, Bundesministerium für Bildung und Forschung) werden im Vergleich als weniger aufwendig einge28_ 3. AUSWERTUNG DER BKJ-MITGLIEDERBEFRAGUNG _29

Von den Mitgliedsorganisationen auf Bundesebene geben 13 Interviewpartner/innen an, regelmäßig für andere Zuwendungsgeber Auflagen zur Qualitätssicherung/Evaluation zu erfüllen, die über die üblichen Abrechnungs- und Dokumentationspflichten hinaus reichen. Zu den genannten Beispielen gehören insbesondere:

- Nachweis eines zertifizierten Qualitätsmanagementsystems (LQW – Lernerorientierte Qualitätstestierung) als Förderauflage des nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetztes,
- >> Erfüllung der Qualitätsstandards im Rahmen des FSJ Kultur (Quifd-Qualitätssiegel),
- >> Vorgaben der Agentur für Arbeit (Bildungsgutscheine, Bildungsurlaub),
- >> Besondere Evaluationsmaßnahmen in Modellprojekten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBF),
- >> Auflagen zur Qualitätssicherung für das Auswärtige Amt (AA) und für Fördermaßnahmen des Bundesbeauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM),
- >> Evaluationsauflagen im Rahmen einer EU-Förderung (ESF-Mittel),
- >> umfassende Selbstevaluation im Rahmen einer Projektförderung der Stiftung Jugendmarke.

Bezogen auf die Bundesebene kann die Zwischenbilanz gezogen werden, dass bisher eine kleine Gruppe an Mitgliedsorganisationen aufwendige Verfahren der Qualitätssicherung für ministerielle oder andere öffentliche Zuwendungsgeber nachweisen muss. Allerdings ist davon auszugehen, dass diese Zahl steigen wird, wenn kulturelle Bildungsangebote und Kooperationsvorhaben noch intensiver als bisher in andere Politik- und Praxisfelder integriert werden, wie das folgende Beispiel des Freiwilligen Sozialen Jahres zeigt:

Freiwilligendienste haben sich einem "strukturierten Qualitätsentwicklungsprozess" nach einheitlichen Qualitätsstandards zu unterziehen. Diese gelten auch für das seit 2001 mögliche "Freiwillige Soziale Jahr in der Kultur" (FSJ Kultur). An der Entwicklung dieser Standards und an pädagogischen Rahmenrichtlinien hat die BKJ federführend mitgearbeitet. Zusätzlich zu diesen Qualitätssicherungsauflagen können Träger und Einsatzstellen des FSJ Kultur das "Quifd"-Qualitätssiegel erwerben, soweit sie eine externe Zertifizierung erfolgreich absolviert haben (siehe hierzu auch die nachfolgenden Ausführungen zur Länderebene).

Landesebene

Von den 13 Landesvereinigungen Kulturelle Jugendbildung (bzw. vergleichbaren Organisationen auf Landesebene) verweisen 6 Interviewpartner/innen explizit auf spezielle Zielvereinbarungen mit dem für Kulturelle Kinder- und Jugendbildung zuständigen Landesministerium bzw. mit der zuständigen Landesbehörde:

- >> Mecklenburg-Vorpommern: Zielvereinbarung mit dem Ministerium für Soziales und Gesundheit mit Auflagen zur Evaluation auf Basis der Zielvereinbarung.
- Niedersachsen: Zielvereinbarung mit dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur u.a. mit der Auflage der regelmäßigen Selbstevaluation selbst gesetzter Ziele und Indikatoren mit Beschreibung der Zielerreichung. Überprüfung durch den Landesrechnungshof.
- Nordrhein-Westfalen: Wirksamkeitsdialog (im Rahmen des Kinder- und Jugendfördergesetzes) mit Zielvereinbarungen und Auflagen zur (Selbst-)Evaluation für das Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit sowie Rahmenvereinbarung mit Verpflichtung zur Qualitätsentwicklung mit dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder für die Zusammenarbeit in der offenen Ganztagsgrundschule.
- >> Sachsen-Anhalt: Qualitätsvereinbarung mit dem Landesjugendamt auf Ebene der Landesvereinigung. In diesem Bundesland gibt es eine weitere Besonderheit: Das Musikschulgesetz schreibt für die staatliche Anerkennung von Musikschulen die Anwendung eines Qualitätsmanagementsystems vor. Das Qualitätssiegel des VdM wird vom zuständigen Landesministerium als Verfahren anerkannt.
- >> **Schleswig-Holstein:** Zielvereinbarungen mit dem Sozialministerium (mit einem geringem Anteil von Selbstevaluation).
- >> **Thüringen:** Kooperationsvereinbarung mit dem Kultusministerium ab Sommer 2009. (Es lagen zum Zeitpunkt des Interviews noch keine Erfahrungen vor.)

Die Einschätzung dieser Instrumente ist unterschiedlich. Aus Sicht der LKJ Niedersachsen wird u.a. positiv bewertet, dass sie zur Profilklärung und zur zielgerichteten Umsetzung von Kernaufgaben beitragen. Die LKJ Nordrhein-Westfalen sieht neben nützlichen Erkenntnissen für die kulturpädagogische Praxis in der Profilstärkung gegenüber der Politik und Landesregierung eine besondere Stärke. Wenn sich die Zielvereinbarung – wie in Schleswig-Holstein – jedoch nach einem längeren Entwicklungsprozess schließlich auf das Ausfüllen eines weiteren "Formulars" reduziert, wird der Nutzen als fraglich angesehen.

Für das FSJ Kultur sind die Landesvereinigungen i.d.R. als Träger bzw. Koordinierungsstelle tätig und müssen somit die trägerbezogenen Qualitätsstandards erfüllen. Drei LKJs (Niedersachsen, Sachsen und Sachsen-Anhalt) tragen derzeit das Quifd-Qualitätssiegel.⁶¹

Da viele der LKJs (und andere Organisationen) auf regionaler und überregionaler Ebene in zahlreiche trägerübergreifende Vernetzungs- und Projektaktivitäten eingebunden sind, müssen sie sich mit unterschiedlichen Qualitätsanforderungen in der Jugend- und Kulturarbeit oder anderen gesellschaftlichen Praxis- und Politikfeldern auseinandersetzen, die im Rahmen dieser Ausführungen nicht im Einzelnen behandelt werden können. Hingewiesen werden soll in diesem Zusammenhang beispielsweise auf die LKJ Niedersachsen, die auch im Bereich der politischen Bildung agiert, auf die LAG Kinder- und

Jugendkultur Hamburg, die sich als Partner in der "integrierten Stadtentwicklung" profiliert oder die LKJ Thüringen, die auch als Träger des "Mehrgenerationen - Netzwerkes" (Mehrgenerationenhaus) tätig ist. In diesem Kontext hat sie verschiedene Qualitätsanforderungen zu erfüllen.

Wie solche neue Formen trägerübergreifender Vernetzung strukturell und inhaltlich aussehen können, veranschaulicht das folgende Beispiel aus Nordrhein-Westfalen:

Seit dem 1. April 2009 ist die Akademie Remscheid Rechtsträger einer neuen, landesweiten Arbeitsstelle für "Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW". In gemeinsamer Abstimmung haben das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW), das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) und die Akademie Remscheid (ARS) diesen neuen Knotenpunkt im nordrheinwestfälischen Netz Kultureller Bildung ins Leben gerufen. Aufgabe der Arbeitsstelle "Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW" ist es, die zahlreichen Initiativen der Kulturellen Bildung im Land noch enger miteinander zu vernetzen, qualifizierte Praxis zu kommunizieren und die Bedingungen für Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit zu optimieren. Im daraus entstehenden Netzwerk mit Anbietern und Trägern aus Schule und Jugendarbeit soll das Angebot Kultureller Bildung aufeinander abgestimmt und nachhaltig weiterentwickelt werden.

Dabei erfüllt die Arbeitsstelle ihren Auftrag in enger Abstimmung mit anderen Trägern, insbesondere mit der Staatskanzlei NRW, den beiden Landesmedienzentren als Trägern der Vorhaben "Bildungspartner NRW" und "Film+Schule NRW", der Serviceagentur Ganztägig Lernen NRW sowie den Verbänden, mit denen MSW und MGFFI Rahmenvereinbarungen zur Zusammenarbeit in Ganztagsschulen und Ganztagsangeboten abgeschlossen haben. Diese Träger sind in einer von den Ministerien berufenen Koordinierungsgruppe vertreten, in der regelmäßig über die Arbeitsschwerpunkte der Arbeitsstelle, über gemeinsame Veranstaltungen und Perspektiven beraten wird.

Einige Interviewpartner/innen gehen davon aus, dass es für Landesvereinigungen und andere Fachorganisationen bzw. Einrichtungen zukünftig verstärkt darum gehen wird, die unterschiedlichen Qualitätsanforderungen in ein Gesamtsystem der Qualitätssicherung zu integrieren.

der Qualitätssicherung zu integrieren. genannten Beispiele in **Frage:** Welche weiteren Instrumente bzw. Verfahren zur Qualitätssicherung/Selbstevalution werden regelmäßig angewen-

Die Telefoninterviews unterstreichen, dass einzelne Verfahren zur Qualitätssicherung und Selbstevaluation mittlerweile zum "Alltagsgeschäft" in den Einrichtungen und Organisationen der Kulturellen Bildung gehören. Die folgende Übersicht führt die genannten Beispiele in der Rangfolge ihrer Nennungen auf:

Rang	Verfahren	Inhaltliche Hinweise
1	Standardisierte schriftliche Teilnehmerbefragungen (Fragebögen)	Dieses Instrument findet in den verschiedenen Veranstaltungstypen Anwendung: Kurse, Fortbildungen, projektbezogene Veranstaltungen, Tagungen etc. Alle Mitgliedsorganisationen verfügen über auf die jeweiligen Veranstaltungen zugeschnittene Fragebögen mit Ausnahmen der Organisationen (wie z. B. Dachverbände), die selbst keine der o. g. Veranstaltungen durchführen.
2	Qualitative Veranstaltungsevaluationen (Feedback-Instrumente)	Dazu zählen die verschiedenen Methoden des Teilnehmer-Feedbacks zum Kurs- bzw. Veran- staltungsende, zu denen es mittlerweile etliche Methodensammlungen gibt. Teilnehmerbe- fragungen nach einem zeitlichen Abstand zur Fortbildung im Sinne einer Wirkungsevaluation werden nur in wenigen Fällen benannt.

⁶¹ Besondere Regelungen sind: Die LKJ Niedersachsen ist Koordinationsbüro für Norddeutschland (Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein). Die LKJ Berlin hat die Trägerschaft für das Land Brandenburg. Die LKJ NRW ist Kooperationspartner der LAG Arbeit Bildung Kultur NRW e.V., die als Träger für das FSJ tätig ist. Für Bayern ist die BAG Spielmobile Ansprechpartner.

30_3. AUSWERTUNG DER BKJ-MITGLIEDERBEFRAGUNG

Rang	Verfahren	Inhaltliche Hinweise
3	Qualitätssicherung der Referententätigkeit	Die Einbindung der Referent/innen (bzw. kulturpädagogischer Fachkräfte) bildet einen weiteren Schwerpunkt. Dazu gehört zum einen auf der Ebene der Ergebnisqualität ein regelmäßiges Feedback der Referent/innen zu den durchgeführten Veranstaltungen (z.B. in Form von Fragebögen oder strukturierten Gesprächen) oder auf der Inputebene die Vorgabe fachlichpädagogischer Qualitätsstandards (z.B. Anforderungsprofile, Richtlinien für die Ausbildung, Referenten-Empfehlungslisten).
4	Qualitätssicherung/Selbstevaluation als Führungs- und Managementaufgabe	Hierzu werden insbesondere folgende quali- tätssichernde Maßnahmen auf Leitungs- und Mitarbeiterebene angeführt: ein regelmäßiges Finanz- und Projektcontrolling, Auswertung der Presse- und Medienarbeit, die Schaffung von geregelten und transparenten Kommunikati- onsabläufen.
5	Mitgliederbefragungen, Erhebung von Strukturdaten	Zu unterscheiden ist hier zwischen regelmäßig zu erhebenden Strukturdaten (wie z.B. im Ver- band deutscher Musikschulen) oder einmalig bzw. sporadisch durchgeführte Mitgliederbefra- gungen oder vergleichbare Datenerhebungen im Mitgliederspektrum.

Es überrascht nicht, dass die Instrumente zur Veranstaltungsevaluation (Rang 1-3) am häufigsten genannt werden, da sie für die überwiegende Zahl an Mitgliedsorganisationen zum Kerngeschäft gehören. Was die Tabelle nicht abbilden kann, ist die unterschiedliche Gewichtung dieser Instrumente je nach Einrichtungs- bzw. Organisationstyp. Es liegt nahe, dass Fortbildungsstätten wie beispielsweise die Akademie Remscheid über ein vielfältiges Instrumentarium der Teilnehmer- und Kursevaluation verfügen, das nicht nur die pädagogische Arbeit im engeren Sinne sondern auch die Servicequalität des Tagungshauses erfasst. Kritische Rückmeldungen werden an die betroffenen Abteilungen für eine Klärung bzw. Lösungsfindung weitergeleitet. Damit wird der regelmäßig eingesetzte und ausgewertete Fragenbogen zur Teilnehmerzufriedenheit u.a. zu einem Instrument der internen Qualitätskontrolle und Organisationsentwicklung.

Einige Interviewpartner/innen führen an, dass sie die Fragebögen nicht mehr oder nur punktuell einsetzen, da entweder die Ressourcen für die Auswertung fehlen oder der Nutzen der ermittelten Ergebnisse nicht überzeugt. Dies ist insbesondere dort der Fall, wo etablierte Kursangebote für mehr oder weniger vergleichbare Zielgruppen durchgeführt werden.

Auch der Einsatz von Verfahren wie Finanz- und Projektcontrolling oder anderen Managementinstrumenten sind von der Größe und Beschaffenheit der jeweiligen Einrichtung/Organisation abhängig. Die Stiftung Lesen führt beispielsweise zur Zeit 45 Projekte durch und muss sich daher in besonderer Weise um ein professionelles Projektmanagement kümmern. Da die Stiftung auch über ein eigenes Forschungsinstitut verfügt, kann sie sich intensiv für wissenschaftliche Formen der Evaluation einsetzen.

Frage: Wenden Einrichtungen/Organisationen bestimmte Qualitätsmanagementsysteme bzw. vergleichbare Qualitätssicherungsverfahren an?

Zu dieser Frage bietet sich eine Unterscheidung danach an, ob Mitgliedsorganisationen

- a) Qualitätsmanagement systematisch⁶² anwenden
- b) über Qualitätssysteme/Qualitätsstandards für ihre Mitglieder bzw. für bestimmte Praxisfelder verfügen.

Zu a) ergibt sich folgende Verteilung (für die Bundesebene⁶³):

>>> 5 Einrichtungen/Organisationen wenden Qualitätsmanagement in dem hier beschriebenen Sinne systematisch an. Bis auf eine Ausnahme sind es größere Einrichtungen bzw. Verbände wie die Akademie Remscheid, der Deutsche Musikrat oder die Stiftung Lesen. Es sind selbst entwickelte QM-Systeme ohne externe Zertifizierung und keine standardisierten Regelwerke wie EFQM oder die ISO-Normenreihe. (Eine Ausnahme bildet der offene Programmbereich in der Akademie Remscheid, der über das Weiterbildungsgesetz NRW gefördert wird. Die Akademie bereitete zum Zeitpunkt des Interviews auf die externe Testierung nach LQW vor.)

- >> 4 Bundesverbände geben an, dass sie zwar nicht selbst aber einige ihrer Mitgliedseinrichtungen Qualitätsmanagement systematisch anwenden. Dies betrifft insbesondere Jugendkunstschulen, Museen, theaterpädagogische Zentren und Musikschulen.
- >> 3 Mitgliedsorganisationen der BKJ erwähnen, dass sie ein QMS gerne einführen würden, es jedoch an den zu knappen Personalressourcen und den zu hohen Kosten bisher scheitert.

Abschließend ist zu diesem Themenkomplex zu sagen, dass die aus anderen Bildungsbereichen – wie z.B. der Allgemeinen Weiterbildung – festzustellenden Trends, nach (extern zertifizierten) Qualitätsmanagementsystemen zu arbeiten, im Mitgliederspektrum der BKJ nur selten anzutreffen sind. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die Fachabteilungen in Ministerien wie dem BMFSFJ oder BMBF andere Ansätze der Qualitätsentwicklung verfolgen, was wiederum Auswirkungen auf die einrichtungs- bzw. verbandsinternen Verfahren hat.

Zu b) Verbandliche Qualitätssysteme/Qualitätsstandards: Hierzu ist anzumerken, dass die Entwicklung und Sicherung inhaltlich-fachlicher und professioneller Standards ohnehin zum Kerngeschäft der Fachorganisationen in der BKJ sowohl auf Bundes- als auch Landesebene gehören. Daher verfügen sie i. d. R. über vielfältige Instrumente in ihren jeweiligen Fachgebieten wie z. B. Rahmenrichtlinien für Aus- und Fortbildung, Empfehlungslisten für hochwertige Filme, Videos, Computerspiele und Bücher oder die zahlreichen Wettbewerbe, die in den unterschiedlichen künstlerischen Sparten durchgeführt werden. Auf diese im Einzelnen einzugehen, würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen. Es folgen daher einige ausgewählte Beispiele, die unter dem Gesichtspunkt von Qualitätssicherung besonders interessant erscheinen:

- >>> Neben den Rahmenrichtlinien des Verbands deutscher Musikschulen (VdM), welcher die Mitgliedschaft im Verband mit infrastrukturellen und fachlichen Qualitätsanforderungen verbindet, hat der VdM das Qualitätssystem Musikschule (QsM) als Branchenversion des EFQM-Modells entwickelt. Dieses Verfahren kann von einzelnen Musikschulen im Sinne einer umfassenden Selbstbewertung/Selbstevaluation angewendet werden. Der VdM würdigt Mitgliedseinrichtungen, die sich diesem Prozess unterziehen, durch eine Qualitätsplakette.
- >> Der VdM bietet darüber hinaus das Instrument des interkommunalen Leistungsvergleichs EduR in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung für Musikschulen in kommunaler Trägerschaft an. (Es werden 25 so genannte Wirkungskennzahlen in den Bereichen "Auftragserfüllung", "Kundenzufriedenheit", "Mitarbeiterzufriedenheit" und "Wirtschaftlichkeit" erhoben und in den interkommunalen Vergleich einbezogen.)⁶⁴
- Der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) hat bereits Mitte der neunziger Jahre eine Bildungskonzeption für die Aus-, Fort- und Weiterbildung zu Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen erarbeitet, die zurzeit aktualisiert wird. Sie definiert u.a. Standards, welche Kompetenzen Teilnehmende an den Ausbildungsgängen und

Kursen erwerben sollen (Lernziele) und wie die entsprechenden konzeptionellen, methodischen und strukturellen Rahmenbedingungen ausgestaltet sein müssen. Aus- und Fortbildungseinrichtungen, die nach diesem Konzept arbeiten und die entsprechenden Zertifikate des BuT vergeben wollen, müssen die Umsetzung bzw. Einhaltung dieser Standards nachweisen. Damit können diese teilnehmerbezogenen Zertifikate in gewisser Weise auch als "Gütesiegel" für eine inhaltliche und professionelle Qualität des ieweiligen Anbieters gelten.

Vom Deutschen Verband Museumspädagogik wurden gemeinsam mit den Fachverbänden in Österreich und in der Schweiz "Qualitätskriterien für Museen in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit" entwickelt. Sie beschreiben Qualitätsstandards für die Bereiche: Inhalte, Zielgruppen, Methoden, Personal, Partner und Rahmenbedingungen. Dieser Katalog hat zurzeit Empfehlungscharakter, u.a. um die museumspädagogische Arbeit in den Mitgliedseinrichtungen nach innen und außen stärker zu profilieren. (Die Entscheidung und der Prozess, daraus verbindliche Qualitätsstandards zu machen, deren Einhaltung beispielsweise mit der Mitgliedschaft verbunden ist, wären weitere Schritte hin zu einem Qualitätssystem bzw. Qualitätssiegel.)

Frage: Beteiligen sich Einrichtungen/Organisationen an Fremdevaluationen [z. B. wissenschaftliche Wirkungsstudien]?

Neben den verschiedenen Verfahren zum Qualitätsmanagement und zur Selbstevaluation geht es um eine Einschätzung, welchen Stellenwert externe Forschungsvorhaben bzw. wissenschaftliche Untersuchungen im Mitgliedsspektrum der BKJ gegenwärtig haben. Aufgrund der Rückmeldungen lassen sich vier Kategorien aufzeigen:

- Relativ häufig werden Mitgliedsorganisationen insbesondere in den Sparten Medien, Musik und Theater um Mithilfe bei Abschlussarbeiten eines Studiums oder zur Erlangung eines wissenschaftlichen Grades gebeten, z.B. in Form von Interviews oder statistischen Daten bzw. anderen Informationen und Materialien.
- 2. Des Weiteren sind Untersuchungen und Forschungsprojekte von Universitäten oder Wissenschaftsinstituten zu nennen, in die Träger Kultureller Bildung bzw. die von ihnen vertretenen Praxisfelder und Projekte eingebunden sind. Diese stammen nicht unbedingt aus dem kulturpädagogischen und künstlerischen Kontext sondern auch aus anderen Disziplinen.
- Anzutreffen sind des Weiteren wissenschaftliche Begleitstudien oder Fremdevaluationen, die beispielsweise an die Förderung eines bestimmten Modellprojektes bzw. an die Teilnahme an Aktionsprogrammen geknüpft werden
- 4. Einige Mitgliedsorganisationen geben gelegentlich selbst wissenschaftliche Untersuchungen oder empirische Forschungsprojekte in Auftrag und beteiligen sich als Kooperationspartner daran. Etliche Interviewpartner/innen führen an, dass sie solche Vorhaben durchaus öfter durchführen würden, wenn sie die dafür erforderlichen Mittel einwerben könnten. Ausgewählte Beispiele sind:

^{62 &}quot;Systematisch" bedeutet in diesem Zusammenhang, dass QM regelmäßig u. a. unter Beachtung folgender Regeln angewendet wird: Grundverständnis von Qualitätsmanagement festlegen bzw. Arbeit nach einem bestimmten QM-System, schriftliche Dokumentation (Handbuch), Klärung von Zuständigkeiten für QM (z. B. Qualitätsbeauftragte), Transparenz von Abläufen und Verfahren für alle Mitarbeitenden.

⁶³ Bezogen auf die Landesvereinigungen Kulturelle Jugendbildung sind entsprechende Hinweise bereits unter der ersten Fragestellung gegeben worden.

32 3. AUSWERTUNG DER BKJ-MITGLIEDERBEFRAGUNG 3. AUSWERTUNG DER BKJ-MITGLIEDERBEFRAGUNG 33

- // BAG Spiel & Theater: Strukturanalyse der Mitglieder in Kooperation mit der Universität Hannover,
- // Förderverein Kinder- und Jugendfilm Berlin: Kooperationsprojekt mit Hochschulabsolventen über Kinobetreiber von Kinder- und Jugendfilmen (Laufzeiten von bestimmten Filmen, pädagogische Begleitmaßnahmen etc.),
- // VdM: Wirkungsstudie musikalischer Früherziehung,
- // LKJ NRW: verschiedene critical-friend-Evaluationen im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs und die so genannte Lindnerstudie.
- // LKJ Niedersachsen: Strukturanalyse der Mitgliedsverbände – geplant mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung Hannover,
- // Evaluation internationaler Begegnungen.

Frage: Wie wichtig werden Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Evaluation in der Kulturellen Bildung aus Sicht der Interviewpartner/innen generell eingeschätzt?

Die Interviewpartner/innen wurden gebeten, dazu eine Bewer- // Es handelt sich hierbei letztlich um ein "Glasperlenspiel" tung zwischen 1 und 4 abzugeben (1 = sehr wichtig; 2 = wichtig; 3 = weniger wichtig; 4 = nicht wichtig)

Bezogen auf die 52 erfassten Mitgliedsorganisationen ergibt // sich das folgende Stimmungsbild⁶⁵:

- 46 % (24) bezeichnen die Themen Qualitätssicherung und Evaluation als sehr wichtig,
- 40% (21) bezeichnen sie als wichtig,
- 12 % [6] bezeichnen sie als weniger wichtig.
- 2% [1] bezeichnen sie als nicht wichtig.

Diese Verteilung unterstreicht, welche hohe Bedeutung die Interviewpartner/innen mit insgesamt 86 % (sehr wichtig bzw. wichtig) dem Qualitätsthema geben, was nicht in jedem Fall mit einer grundsätzlich positiven Einstellung einhergehen muss. Viele Gesprächsteilnehmer/innen haben ihre Bewertungen mit inhaltlichen Kommentaren ergänzt. Die wichtigsten Aussagen sind nachfolgend in gebündelter Form zusammengefasst:

Interviewpartner/innen, die Qualitätssicherung und Evaluation als sehr wichtig bzw. wichtig bewerten, führen u. a. aus:

- // Es kommt stark auf die Methoden an. Selbstevaluation im Sinne einer "Hilfe zur Selbsthilfe" kann nützlich sein – "Erbsen zählen" als Legitimation gegenüber Anderen
- // Qualitätssicherung sollte nicht zu sehr formalisiert bzw. standardisiert werden, damit wird sie in der Kulturellen Bildung kontraproduktiv. Die Frage nach dem "Erfolg" in der Kulturellen Bildung lässt sich nicht immer durch Zahlen oder Kennziffern ausdrücken.
- Qualitätssicherung muss früh und auf allen Ebenen ansetzen, um mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen das Beste umzusetzen.
- // Qualitätssicherung und Evaluation sind vor allem wichtig für die Außenwahrnehmung und für die Verhandlung auf (förder-)politischer Ebene, sie bringen weniger für die inhaltliche Arbeit.

- // Qualitätssicherung und Evaluation sind Bestandteil wachsender Professionalisierung in der Kulturellen Bildung. Sie gehören mittlerweile zum professionellen Handwerkszeug dazu. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass nicht alles über den "selben Kamm geschert wird". An ehrenamtliche oder sehr kleine Einrichtungen/Organisationen können nicht dieselben Ansprüche gestellt werden wie an größere.
- Stichwort Zertifizierung/Qualitätssiegel: mit den externen Überprüfungen ist ein zu hoher Aufwand verbunden. die eigentliche Arbeit leidet darunter.
- // In Hinblick auf tatsächliche Wirkungen sind die Instrumente von Qualitätssicherung und Evaluation nur sehr begrenzt einzusetzen. Hier ist eine wissenschaftliche Fremdevaluation notwendig.

Interviewpartner/innen, die Qualitätssicherung und Evaluation als weniger wichtig bzw. als nicht wichtig bewerten, geben u.a.

- ohne konkreten Nutzen für die eigentliche Arbeit. Diese muss sogar oftmals vernachlässigt werden, um den Auflagen nachzukommen.
- Qualitätssicherung eignet sich nicht für den kulturellen Kontext. Es wird dadurch auf die "falschen" Kriterien geschaut (Stichworte: Wettbewerb, Kundenorientierung, Wirtschaftlichkeit). Damit bleibt zu wenig Raum für Experimentelles und Innovationen.

Frage: Welchen Informations- und Qualifizierungsbedarf gibt es zu Fragen von Qualitätssicherung/Evaluation und was kann die BKJ dazu ggf. anbieten?

Die Interviewpartner/innen unterbreiten zahlreiche Vorschläge zu dieser Frage. Die verschiedenen Einzelvorschläge können zu vier thematischen Schwerpunkten zusammengefasst

A. Profilierung von Qualität Kultureller Bildung als inhaltlich-fachliche Kategorie

Zahlreiche Interviewpartner/innen schätzen es als ausgesprochen wichtig ein, fachliche und inhaltliche Aspekte von Qualität und Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung intensiver als bisher ins Bewusstsein der Träger und kulturpädagogischen Fachkräfte zu bringen, um sie u.a. auch überzeugend gegenüber der Politik, den Zuwendungsgebern und der Öffentlichkeit zu vertreten. Die Entwicklung gemeinsamer Positionsbestimmungen und Argumentationshilfen zur Verwendung in verschiedenen fachpolitischen Diskursen wird als hilfreich eingeschätzt – verbunden mit der Hoffnung, dass fachspezifische Standards Kultureller Bildung stärker als bisher gegenüber Ministerien und anderen Geldgebern als Alternative zu den oftmals geforderten quantitativen Standards durchgesetzt werden können.

Zu einer solchen inhaltlichen Standortbestimmung gehört auch die Verständigung darüber, was unter Qualität Kultureller Bildung alles gefasst werden kann bzw. sollte. Es wird zum Beispiel die Frage aufgeworfen, ob und in welcher Form Wettbewerbe dazu gehören oder welche Bedeutung der Kompetenznachweis Kultur (KNK) in diesem Kontext hat.

Der KNK wird von einigen Einrichtungen/Organisationen, die mit diesem Konzept arbeiten, als große Hilfestellung bewertet. Er ermöglicht es u.a., das Bewusstsein der kulturpädagogischen Fachkräfte für die Wirkung Kultureller Bildung auf die Kompetenzentwicklung junger Menschen zu stärken und dieses auch überzeugend gegenüber Dritten (z.B. Politik und Wirtschaft) darzustellen.

B. Wegweiser zu verschiedenen Verfahren von Qualitätssicherung/Evaluation und deren Anwendungsmöglichkeiten

Unter diesem Aspekt geht es den Mitgliedern in der BKJ vor allem darum, mehr "Durchblick" zu gewinnen, angefangen von Fragen zur Selbstevaluation, über Belange des Qualitätsmanagements bis hin zur Wirkungsforschung. Hinweise auf "praktikable" Methoden und Forschungsinstrumente werden als besonders hilfreich eingeschätzt. Dazu sollte auch eine Systematik gehören, zu welchen Fragestellungen welche Methoden der (Selbst-) Evaluation passen, zum Beispiel wann standardisierte und wann qualitative Verfahren sinnvoll sind.

Des Weiteren werden Hilfestellungen zum Thema Qualitätsmanagement und Zertifizierung gewünscht. Fragen, die dazu beantwortet werden sollten, sind beispielsweise: Was gibt es in diesem Bereich, welche Verfahren sind für die Kulturelle Bildung geeignet, was muss bei der Umsetzung beachtet werden, in welchen Bereichen/Programmen ist eine Zertifizierung erforderlich und was ist dafür zu tun?

C. Handreichungen für Instrumente und Methoden

Konkrete Vorschläge beziehen sich darauf, Instrumente und Methoden zur Qualitätssicherung/(Selbst-) Evaluation aus dem Kontext der BKJ-Mitglieder und darüber hinaus im Sinne einer "best-practice-Sammlung zusammen zu stellen. Diese könnte sich zum einen auf klassische Evaluationsinstrumente wie Teilnehmerbefragungen beziehen, zum anderen auf Verfahren zum Qualitätsmanagement wie beispielsweise auf die Ziel- und Indikatorenbildung, die Entwicklung von Kennziffern oder auf Vorlagen für Mitarbeitergespräche usw. Berücksichtigt werden sollten dabei auch Instrumente und Verfahren, die sich besonders für kleinere und ehrenamtlich strukturierte Einrichtungen/Organisationen eignen.

D. Austausch und Vernetzung innerhalb der BKJ

Viele Mitgliedsorganisationen der verschiedenen künstlerischen Sparten bzw. Arbeitsbereiche in der BKJ sehen durchaus die Notwendigkeit, Kulturelle Bildung als übergreifende Kategorie unter dem Qualitätsaspekt zu untersuchen. Darüber hinaus müssen jedoch sparten- bzw. arbeitsbereichspezifische Anstrengungen unternommen werden. Diese Aufgabe muss in erster Linie von den Fachorganisationen geleistet werden. Die BKJ könnte dazu ein Forum für Austausch und Vernetzung

Eine konkrete Hilfestellung wird darin gesehen, eine aktuelle Übersicht aller Mitgliederaktivitäten zum Thema Qualitätssicherung zusammen zu stellen, u.a. damit Kontakte für einen kollegialen Austausch schnell geknüpft werden können, wenn beispielsweise konkreter Handlungsbedarf aufgrund politischer Vorgaben entsteht.

Ein weiterer Vorschlag besteht darin, innerhalb der BKJ Möglichkeiten zu schaffen, einen Blick von außen auf die eigene Arbeit werfen zu lassen (z.B. in Form von critical-friend-Ansätzen), um der "Betriebsblindheit" vorzubeugen und neue Anregungen für die Arbeit zu gewinnen.

Darüber hinaus wird der "Blick über den Tellerrand" als interessant eingeschätzt, wenn beispielsweise Synergien mit anderen Fachgebieten (z.B. Gesundheitsförderung, Familienpolitik, Stadtentwicklung) hergestellt werden, um die Qualität und Wirkung Kultureller Bildung auf andere Praxisfelder zu entwickeln bzw. zu sichtbar zu machen.

3.3 Ausblick

Die Ergebnisse der Interviews lassen sich in drei Thesen zu-

- >> Obwohl Träger und Einrichtungen in der Kulturellen Bildung – zumindest im Mitgliederspektrum der BKJ – bisher vergleichsweise weniger als Einrichtungen in anderen Bildungsbereichen mit kosten- und arbeitsaufwendigen Auflagen zur Qualitätssicherung konfrontiert werden (wie z.B. extern zertifizierte Qualitätsmanagementsysteme), nimmt dieser Handlungsdruck auch im Trägerspektrum der BKJ zu.
- Dieser Trend hängt u.a. damit zusammen, dass viele Mitgliedsorganisationen in mehreren Politik- und Praxisfeldern strukturell und fachlich verankert sind. Für sie sind – je nach (förder-)politischer Zuordnung – Ressorts wie Jugend, Kultur, Soziales, Familie, Politische und Allgemeine Bildung oder Stadtentwicklung relevant. Hinzu kommen weitere bundesweite und internationale Förderprogramme. Viele dieser Bereiche/Programme verfügen über spezifische Verfahren zur Qualitätssicherung oder sind dabei, verbindliche Auflagen zu entwickeln. Damit es mittelfristig nicht zu einer Überforderung kommt. wird es um die Schaffung eines Rahmens gehen, der die verschiedenen Anforderungen zur Qualitätssicherung möglichst weitgehend in einem Rahmensystem zusammenführt.
- Nachdrücklich wurde in den Interviews darauf verwiesen, dass neben den zurzeit vorwiegend quantitativen und organisationsbezogenen Verfahren inhaltlich-fachliche und professionelle Qualitätsstandards mehr Beachtung finden müssen. Das Meinungsbild reicht hier von der Einschätzung, dass Kulturelle Bildung grundsätzlich aus dieser Art Qualitätssicherung herausgehalten werden sollte bis hin zu der geforderten "Selbst-Verpflichtung", die inhaltliche Spezifik Kultureller Bildung stärker als bisher in den Qualitätsdiskurs einzubringen. Es gibt viele wichtige Vorarbeiten dazu, die bisher allerdings weniger unter dem Aspekt der Qualitätssicherung sondern eher unter künstlerischen und pädagogischen Gesichtspunkten behandelt wurden. Umso wichtiger erscheint vor diesem Hintergrund die Entwicklung eines Qualitätsrahmens zu sein, der die verschiedenen Dimensionen von Qualität in der Kulturellen Bildung zusammen führt.

3. AUSWERTUNG DER BKJ-MITGLIEDERBEFRAGUNG 3. AUSWERTUNG 3.

3.4 Anhang: Gesprächsleitfaden für die telefonische Befragung der BKJ-Mitglieder

Allgemeine Daten	Projektinterne Angaben	
Name der Einrichtung: Sparte/Bereich: Name Gesprächsteilnehmer/in: Kontakt (Tel./E-Mail): Datum des Telefongesprächs:	Einrichtung wendet QS regelmäßig an schickt Unterlagen zu führt(e) Maßnahmen der Selbstevaluation durch schickt Unterlagen zu hat sich an Fremdevaluationen beteiligt schickt Unterlagen zu würde für ein Interview zur Verfügung stehen Wichtigkeit für Studie: [1 = sehr hoch; 2 = hoch; 3 = gering]	
Anmerkungen	Anmerkungen	
Erfüllt die Einrichtung Auflagen zur Qualitätssicherung für bestimmte Zuwendungs-/Auftraggeber – auch über KJP-Vorgaben hinaus? (Die Fragestellung wird bei Landesvereinigungen entsprechend modifiziert)		
nein	Wenn ja: Für welche (z.B.EU, Arge, BAMF, Weiterbildungsgesetz etc.)? Welche Maßnahmen sind dies im Einzelnen? Wie werden diese dokumentiert? Wie hoch ist der Nutzen dieser Maßnahmen für die Einrichtung einzuschätzen? Welche Unterlagen können der BKJ zur Verfügung gestellt werden?	
Wendet die Einrichtung (über die o.g. Vorgaben hinaus) Maßnahmen zur Qualitätssicherung bzw. Selbstevaluation an (z.B. TN-Befragungen, Erhebung pädagogischer Qualität, Überprüfung der fachlichen Qualität von Referent/innen, Finanzcontrolling)?		
nein	Wenn ja: Welche? Wie regelmäßig? Wer ist für die Durchführung verantwortlich? Wie hoch ist der Nutzen dieser Maßnahmen für die Einrichtung einzuschätzen? Welche Unterlagen können der BKJ zur Verfügung gestellt werden?	
Arbeitet die Einrichtung/Organisation nach einem bestimmte	n Qualitätsmanagementsystem?	
nein	Wenn ja: Welches? Ist die Einrichtung extern zertifiziert? Wie hoch ist der Nutzen dieser Maßnahmen für die Einrichtung einzuschätzen? Welche Unterlagen können der zur Verfügung gestellt werden?	

Beteiligt sich die Einrichtung an Fremdevaluationen oder hat sie sich in der Vergangenheit daran beteiligt (z.B. wissenschaftliche Wirkungsstudien)?		
nein	Wenn ja: Welche? Welche interessanten Ergebnisse hat es ggf. gegeben; wie könnte die Einrichtung von den Ergebnissen profitieren? Welche Unterlagen können der BKJ zur Verfügung gestellt werden?	
	edsspektrum der Einrichtung oder bei anderen Kooperationspartnern führt werden bzw. durchgeführt wurden?	
nein	Wenn ja: Ansprechpartner/innen/Kontaktadresse	
Welche weiteren Hinweise zu interd "Qualität in der kulturellen Bildung	essanten Maßnahmen und/oder Literaturtipps zum Thema " können ggf. gegeben werden?	
Welchen Informations-/Qualifizieru im Rahmen der BKJ-Studie aufgegr	ingsbedarf gibt es zu Fragen von QS/SE? , die beispielsweise iffen werden sollten?	
Wie wichtig werden Maßnahmen zu der/des Interviewpartner/in gener	r QS/SE/FE in der Kulturellen Bildung aus Sicht ell eingeschätzt?	
[1= sehr wichtig; 2 = wichtig; 3 = weniger wichtig; 4 = nicht wichtig]		

36_ 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 37

REFERENZBEREICHE: WEITERBILDUNG, GANZTAGSSCHULE UND KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG: RAHMENBEDINGUNGEN, AUSGEWÄHLTE KONZEPTE UND VERFAHREN

Die folgenden Abhandlungen erheben – wie auch die anderen Bausteine der Dokumentation – keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ziel der Ausführungen ist es, die unterschiedlichen Zugänge und Umsetzungsformen von Qualitätssicherung, wie sie sich in den letzten Jahren in diesem Praxisfeld entwickelt haben, systematisch darzustellen. Aus formaler Sicht reichen die Ansätze von staatlichen Zulassungsverordnungen bis hin zu privatwirtschaftlich orientierten Verfahren. Unter inhaltlicher Perspektive geht es um Formen des Verbraucherschutzes, um die Akkreditierung einzelner Bildungsmaßnahmen oder um die Zertifizierung von umfassenden Qualitätsmanagementsystemen.

4.1 Formale und gesetzliche Rahmenbedingungen

4.1.1 Zur Differenzierung von beruflicher, allgemeiner und politischer Weiterbildung

In kaum einem anderen öffentlich geförderten Bereich haben Systeme der Qualitätssicherung und Zertifizierung eine vergleichbare Erfolgsgeschichte zu verzeichnen wie in der Weiter- oder Erwachsenenbildung.

Hintergrundinformation

zum Begriff Weiter-/Erwachsenenbildung:

In der Praxis oft synonym verwandt, sind die beiden Begriffe im wissenschaftlichen Sprachgebrauch mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt. Erwachsenenbildung ist die umfassendere und ältere Wortschöpfung, die in der Tradition des humanistischen Bildungsgedankens u.a. auf die Volksbildung der Weimarer Zeit zurück reicht. Das Aufkommen des Begriffs Weiterbildung hängt eng mit den seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts einsetzenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen zusammen, in dem das Primat des "lebenslangen Lernens" an Bedeutung gewann. Im Strukturplan für das Bildungswesen des deutschen Bildungsrats von 1970 wird Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase verstanden. (In diesem Beitrag wird der auch in der öffentlichen Diskussion gebräuchliche Begriff Weiterbildung verwendet.) Der Gesamtbereich der Weiterbildung gilt neben Schule, Ausbildung und Hochschule als gleichberechtigter Teil des Bildungswesens. Wie in anderen Politikfeldern gelten die Prinzipien der Pluralität und Subsidiariät, die zu einer vielfältigen, mitunter heterogenen und für Außenstehende unübersichtlichen Angebots- und Trägervielfalt führen. Der Bereich differenziert sich in die berufliche, allgemeine und politische Weiterbildung aus. Allerdings sind in der Praxis – insbesondere unter der programmatischen Zielsetzung des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens – die Grenzen zwischen diesen Bereichen in den vergangenen Jahren immer fließender geworden.

Es gelten jedoch unterschiedliche gesetzliche Vorgaben und Förderbestimmungen, die auch für die Auflagen zur Qualitätssicherung von Bedeutung sind. Im Hinblick auf die Gesetzgebung ist der Bund für die berufliche Weiterbildung, und die Bundesländer sind für die allgemeine Weiterbildung zuständig. Die Verantwortung für die politische Bildung ist aufgeteilt zwischen Bund und Ländern (insbesondere über die Bundeszentrale und die jeweiligen Landeszentralen für Politische Bildung). Wichtige gesetzliche Richtlinien für die Weiterbildung sind 66:

Berufliche Weiterbildung

- >> Berufsbildungsgesetz (BBiG)
- >> Sozialgesetzbuch (SGB), Arbeitsförderungsgesetz (AFG)
- >> Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG)

Allgemeine Weiterbildung

- >> Weiterbildungsgesetze der Länder
- >> Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungsgesetze der Länder

Politische Weiterbildung

>> Richtlinien zur F\u00f6rderung von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung durch die Bundeszentrale f\u00fcr politische Bildung (BpB)

In der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung geht es um die Vertiefung und Ergänzung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten. Es werden u.a. staatlich anerkannte Abschlüsse erworben. Unterschieden wird zwischen Umschulung, Aufstiegsförderung und Anpassungsfortbildung. Gesetzliche Regelungen werden insbesondere in der Sozialgesetzgebung (Buch II und III) und im Bundesbildungsgesetz vorgenommen. Über die Bundesagentur für Arbeit (bzw. die örtlichen Agenturen für Arbeit) wird ein Großteil dieser Maßnahmen gefördert. Dies betrifft die individuelle Förderung von Teilnehmenden wie auch die der institutionellen Anbieter beruflicher Fortbildungsmaßnahmen, zu denen privatwirtschaftlich und gemeinnützig arbeitende Institutionen (wie z. B. Berufsbildungszentren) gehören.

In der öffentlich geförderten allgemeinen Weiterbildung steht der Erwerb bzw. die Vertiefung von Kompetenzen im Mittelpunkt, die nicht in einem unmittelbaren beruflichen Kontext stehen, aber selbstverständlich auch in diesem Kontext zur Wirkung kommen können. Auch Angebote Kultureller Bildung spielen bei den verschiedenen Weiterbildungsanbietern eine Rolle. Für die gesetzliche Regelung und öffentliche Förderung sind die jeweiligen Bundesländer zuständig (im Rahmen der so genannten Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze). Zu den Anbietern gehören neben den in kommunaler und freier Trägerschaft organisierten Volkshochschulen (und Heimvolkshochschulen) vor allem Institutionen in kirchlicher und gewerkschaftlicher Trägerschaft wie beispielsweise überregional tätige Akademien und Tagungsstätten oder regionale Bildungswerke bis hin zu lokal organisierten Bildungsangeboten (z. B. in Kirchengemeinden).

Hauptziel der öffentlich geförderten politischen Weiterbildung ist die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, die insbesondere zu einem Leben in einer demokratischen Gesellschaft und zur aktiven Teilhabe am sozialkulturellen Gemeinwesen befähigen. Die Grenzen zur allgemeinen Weiterbildung können nicht eindeutig gezogen werden, zumal viele Weiterbildungseinrichtungen Angebote in beiden Programmbereichen durchführen. Zuständig für Maßnahmen zur politischen Bildung sind in besonderer Weise die Bundeszentrale für Politische Bildung und die jeweiligen Landeszentralen. Sie führen eigene Veranstaltungen durch und sind darüber hinaus als Zentralstellen zur Förderung von Maßnahmen anderer Anbieter zuständig.

Darüber hinaus gibt es den (im Hochschulrahmengesetz des Bundes und den Hochschulgesetzen der Länder) gesetzlich verankerten Weiterbildungsauftrag von Hochschulen. Er umfasst berufliche, allgemeine und politische Bildungsmaßnahmen mit einer wissenschaftlichen Ausrichtung. Die Angebote sind nicht allein für Studierende und Hochschulabsolventen offen, sondern grundsätzlich für alle.⁶⁷



4.1.2 Formale Rahmenbedingungen in der allgemeinen Weiterbildung

Die Ausführungen des Berichts legen den Schwerpunkt auf die allgemeine Weiterbildung, wie sie beispielsweise in kommunalen Volkshochschulen oder Einrichtungen in kirchlicher und gewerkschaftlicher Trägerschaft stattfindet. Dies hängt mit der Länderzuständigkeit zusammen, die eine entsprechende Vielfalt an Auflagen und Verfahren zur Qualitätssicherung mit sich gebracht hat. Soweit es jedoch für das Praxisfeld der Kulturellen Bildung bedeutsam ist, werden auch Einblicke in die Bereiche der beruflichen und politischen Bildung gegeben, so wie es beispielsweise bei den so genannten AZWV-Auflagen der Bundesagentur für Arbeit oder bei den Regelungen zur Qualitätssicherung der Bundeszentrale für Politische Bildung der Fall ist

Da es keine gesetzliche Rahmenordnung zur Weiterbildung auf Bundesebene gibt, ist die Situation in den Bundesländern recht heterogen und unübersichtlich. Gegenwärtig gilt, dass in der überwiegenden Zahl der 16 Bundesländer formale Regelungen zur Qualitätssicherung existieren, die von Vorgaben mit Empfehlungscharakter bis zu gesetzlich verankerten Zertifizierungsauflagen für Einrichtungen und Fachorganisationen in der Weiterbildung reichen. Diese Regelungen sind im Einzelfall jedoch sehr unterschiedlich:

- >> Drei Bundesländer haben verbindliche Auflagen zur Qualitätssicherung und Zertifizierung als Fördervoraussetzung in ihre Weiterbildungsgesetze bzw. entsprechenden Landesverordnungen aufgenommen (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen).
- Zwei Bundesländer sind derzeit dabei, verbindliche Regelungen im Rahmen der Novellierung ihrer Weiterbildungsgesetzgebung zu treffen (Bayern und Saarland).
- Als einziges Bundesland schreibt Bremen per Gesetz ein eigenes Qualitätsmanagementsystem vor, das regelmäßig von externen Gutachter/innen geprüft wird (das so genannte Bremer Qualitätssiegel).
- Vier Bundesländer verfügen zwar über keine gesetzlichen Auflagen, fördern jedoch die "organisierte Form" der Selbstverpflichtung zur Qualitätssicherung der Weiterbildungsträger, zum Beispiel durch eine Mitgliedschaft in einem Qualitätsverbund oder durch eine staatliche Akkreditierungsstelle (Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein).
- >> In den verbleibenden sechs Bundesländern gibt es bisher keine formalen Regelungen zur Qualitätssicherung/ Zertifizierung von gesetzlicher Seite. Zahlreiche Weiterbildungsträger wurden in den vergangenen Jahren jedoch staatlich gefördert, um Qualitätssicherungsverfahren zu entwickeln bzw. in der Bildungsarbeit zu erproben (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt).

67 Zu beachten ist ferner, dass sich neben der staatlich geförderten Weiterbildung über viele Jahrzehnte hinweg ein riesiger privatwirtschaftlicher Weiterbildungsmarkt entwickelt hat.

38 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 39

Die folgende Tabelle gibt einen genauen Überblick über die derzeitige Situation in den verschiedenen Bundesländern im Rahmen der Weiterbildungsgesetzgebung 68:

Bundesland	Gesetzliche Vorgaben/Landesverordnungen zur Qualitätssicherung	Hinweise auf Verfahren zur Qualitätssicherung (Auswahl)
Baden-Württemberg	Keine Verpflichtung zur Qualitätssicherung und Zertifizierung von gesetzlicher Seite.	VHS: eigenes Prozessmodell zur Qualitätsentwicklung alle kirchlichen Träger arbeiten nach QVB
Bayern	Novellierung des WBG ist seit Jahren im Gange; Auflage für ein zertifiziertes QMS ist vorgesehen. Viele Träger sind bereits zerti- fiziert.	VHS: u. a. EFQM Ev.Erwachsenenbildung: QVB DGB-Bildungswerk: EFQM
Berlin	Keine Verpflichtung zur Qualitätssicherung und Zertifizierung von gesetzlicher Seite.	Arbeit und Leben: QVB
Brandenburg	Keine Verpflichtung zur Qualitätssicherung und Zertifizierung von gesetzlicher Seite.	VHS: u.a. LQW Ev.Erwachsenenbildung: QVB
Bremen	Der Senat gibt ein "eigenes" zertifiziertes QM-System für eine staatliche Anerkennung vor.	Bremer Qualitätssiegel, geprüft durch externe Gutachter/innen ("Bremer Qualitätssiegel")
Hamburg	Keine Verpflichtung von gesetzlicher Seite; freiwilliger Zusammenschluss von Weiter- bildungseinrichtungen: Mitgliedschaft ist mit dem Nachweis vorgegebener Qualitäts- standards verbunden (Qualitätssiegel).	Qualitätssiegel Weiterbildung Hamburg e.V.; Prüfung durch Gutachter/innen VHS: ISO Arbeit und Leben: QVB
Hessen	Keine Verpflichtung von gesetzlicher Seite; freiwilliger Zusammenschluss von Weiter- bildungseinrichtungen (Qualitätssiegel).	Qualitätssiegel Weiterbildung Hessen e.V.; Prüfung durch Gutachter/innen
Mecklenburg-Vorpommern	Keine Verpflichtung von gesetzlicher Seite; freiwilliger Zusammenschluss von Weiterbil- dungseinrichtungen (Qualitätssiegel).	Zentralverband Aus- und Weiterbildung e.V.; eigenes Qualitätssiegel oder Nachweis eines anderen QM-Zertifikats
Niedersachsen	Weiterbildungsträger müssen ein zertifizier- tes QMS nachweisen. Die Wahl des Systems bleibt den Einrichtungen überlassen.	VHS: LQW Ev. Erwachsenenbildung: LQW Arbeit und Leben: LQW
Nordrhein-Westfalen	Weiterbildungsträger müssen ein zertifiziertes QMS nachweisen. Die ISO-Norm, das Gütesiegel NRW und LQW sind von vornherein "anerkannt"; andere Verfahren werden einer Einzelprüfung unterzogen.	VHS: u.a. LQW QVB ist gutachterlich geprüft und anerkannt
Rheinland-Pfalz	Keine Verpflichtung zur Qualitätssicherung und Zertifizierung von gesetzlicher Seite.	VHS: u. a. LQW Ev. Erwachsenenbildung: QVB Arbeit und Leben: LQW
Saarland	Eine Novellierung des WBG mit Auflagen zur Qualitätssicherung und Zertifizierung ist derzeit in Erarbeitung.	VHS: u. a. LQW Katholische Erwachsenenbildung: QVB
Sachsen	Keine Verpflichtung zur Zertifizierung von gesetzlicher Seite.	VHS: u. a. LQW Ev. Erwachsenenbildung: QES plus Arbeit und Leben: LQW
Sachsen-Anhalt	Keine Verpflichtung zur Zertifizierung von gesetzlicher Seite.	VHS: u. a. LQW

	und Zertifizierung von gesetzlicher Seite.	Ev. Erwachsenenbildung: QVB Arbeit und Leben: LQW
Saarland	Eine Novellierung des WBG mit Auflagen zur Qualitätssicherung und Zertifizierung ist derzeit in Erarbeitung.	VHS: u. a. LQW Katholische Erwachsenenbildung: QVB
Sachsen	Keine Verpflichtung zur Zertifizierung von gesetzlicher Seite.	VHS: u. a. LQW Ev. Erwachsenenbildung: QES plus Arbeit und Leben: LQW
Sachsen-Anhalt	Keine Verpflichtung zur Zertifizierung von gesetzlicher Seite.	VHS: u. a. LQW
	nderen Stellen verwendeten Abkürzungen werden in dem Abkürzu n lediglich Einzelbeispiele an, u. a. um die Vielfalt an Verfahren zu v	

Bundesland	Gesetzliche Vorgaben/Landesverordnungen zur Qualitätssicherung	Hinweise auf Verfahren zur Qualitätssicherung (Auswahl)
Schleswig-Holstein	Keine Verpflichtung zur Zertifizierung von gesetzlicher Seite. Auf freiwilliger Basis können sich Weiterbildungsträger im Sinne eines Qualitätssiegels beim zuständigen Landesministerium akkreditieren lassen.	VHS: u.a. LQW + eigenes Qualitätssiegel des Landesverbandes
Thüringen	Weiterbildungsträger müssen ab 2010 ein zertifiziertes QMS nachweisen. Die Wahl des Systems bleibt den Einrichtungen über- lassen.	VHS: u. a. LQW Arbeit und Leben: QVB/ISO DGB Bildungswerk: QVB Bildungswerk ver.di: QVB

Selbst in Bundesländern ohne gesetzliche Auflagen zur Qualitätssicherung arbeiten zahlreiche Weiterbildungsträger nach einem (teilweise zertifizierten) Qualitätsmanagementsystem. Dies ist u.a. darin begründet, dass es einen wachsenden "Wettbewerbsdruck" zwischen den verschiedenen Anbietern gibt und man sich gewisse Vorteile von einem Qualitätssiegel bzw. Zertifikat verspricht. Hinzu kommt, dass die Mehrzahl der Träger in der allgemeinen Weiterbildung nicht ausschließlich über das jeweilige Weiterbildungsgesetz gefördert wird. Sie verfügen in der Regel über eine so genannte Mischfinanzierung aus unterschiedlichen Quellen wie beispielsweise aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit, des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge zur Durchführung von Sprachkursen oder verschiedenen landesspezifischen Förderprogrammen, die jeweils mit speziellen Auflagen zur Qualitätssicherung verbunden sind.

Als Zwischenfazit ist also festzuhalten: Unabhängig von den jeweiligen gesetzlichen Rahmenbedingungen besteht für viele Einrichtungen in der allgemeinen Weiterbildung ein hoher Handlungsdruck in Fragen der Qualitätssicherung und Zertifizierung. In Bundesländern mit einer gesetzlich verankerten Zertifizierungspflicht kommt unter ordnungspolitischer Perspektive hinzu, dass der Staat sich teilweise aus seiner Kontrollverantwortung zurückzieht und diese an die Privatwirtschaft in Form von Zertifizierungsagenturen oder vergleichbaren Institutionen delegiert.

4.1.3 Europäischer Qualifikationsrahmen/ Deutscher Qualifikationsrahmen

Nach dem ausführlichen Blick auf die Ländergesetze und die Bedingungen in den verschiedenen Bundesländern ist noch auf Entwicklungen im europäischen Kontext hinzuweisen, die seit einigen Jahren für alle Akteure in der deutschen Bildungspolitik und Bildungsarbeit eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Es handelt sich um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der nach einer mehrjährigen Entwicklungsphase im April 2008 durch das Europäische Parlament in Kraft gesetzt wurde. An die Mitgliedsstaaten erging die Empfehlung, auf diesen Referenzrahmen zugeschnittene nationale Qualifikationsrahmen bis 2010 zu entwickeln, diese mit den nationalen gesetzlichen Rahmenbedingungen abzustimmen und bis 2012 alle Zertifikate bzw. Zeugnisse mit einem entsprechenden Verweis zu versehen.

Bereits im Jahr 2006 haben sich das Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf verständigt, einen mit dem EQR abgestimmten "Deutschen Qualifikationsrahmen Lebenslanges Lernen" [DQR] zu entwickeln, der auf dem gemeinsamen Internetportal folgendermaßen beschrieben wird: 69

"Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen wird erstmals ein umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil der in Deutschland erworbenen Kompetenzen vorgelegt. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen soll er die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen und zur angemessenen Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen. Zunächst werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssustems in den Bereichen Schule, Berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung einbezogen. In zukünftigen Schritten sollen auch Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden."

Der DQR befindet sich zurzeit in der Erprobungsphase. Besonders erwähnenswert im Hinblick auf das hier behandelte Qualitätsthema ist die mit dem DQR verbundene Zielsetzung, bildungsbereichsübergreifende Fachstandards als verbindlichen Orientierungsrahmen zu entwickeln. Der DQR-Entwurf unterscheidet im Sinne einer Bildungshierarchie acht universelle "Niveaustufen", die sich jeweils in zu erwerbende fachliche und personale Kompetenzen untergliedern. Dabei umfasst "Fachkompetenz" das im Rahmen einer Aus- oder Weiterbildung erworbene Fachwissen sowie die zu erwerbenden Fertigkeiten. "Personale Kompetenz" umfasst Sozialkompetenz (z. B. Team-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit) und Selbstkompetenz (im Sinne von selbständigem und verantwortungsvollem Han-

⁶⁹ Auf der Website (www.deutscherqualifikationsrahmen.de) sind alle relevanten Informationen und Unterlagen zum DQR und EQR zu beziehen. Der Diskussionsvorschlag für den DDR (Stand: Februar 2009) ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten. (Der DOR kann im Rahmen der Studie nicht ausführlich behandelt werden. Es soll an dieser Stelle lediglich auf seine Relevanz im Hinblick auf das Qualitätsthema hingewiesen werden.)

40 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 41

4.2 Beispiele für unterschiedliche Maßnahmen der Qualitätssicherung

eine Differenzierung nach drei Dimensionen an, die im Folgenden eingehender behandelt werden:

- >> Verbraucher/innen (Weiterbildungsinteressierte)
- >> Programme (Bildungsangebote)
- >> Susteme (Einrichtungen/Verbände)

Die Grenzen zwischen diesen Dimensionen sind in der Praxis fließend. So würden sich beispielsweise einige der dargestellten Verfahren sowohl der Verbraucher- als auch der Angebotsperspektive zuordnen lassen, und umfassende Qualitätsmanagementsysteme beinhalten sowohl die Angebotsqualität als auch den Teilnehmerschutz betreffende Instrumente. Die vorgenommene Differenzierung bietet sich vor allem unter systematischen Gesichtspunkten an, um die verschiedenen Zielsetzungen von Qualitätssicherung in der Weiterbildung zu veranschaulichen.

4.2.1 Verbraucherorientierte Ansätze

Checklisten für Weiterbildungsinteressierte

Eine mögliche Variante ist es, Weiterbildungsinteressierte darüber zu informieren, auf welche Qualitätsstandards diese bei der Auswahl eines bestimmten Angebots bzw. einer Einrichtung achten sollten, was vor allem bei längerfristigen und kostenintensiven Maßnahmen anzuraten ist.

Diese Listen beinhalten eine Zusammenstellung von wichtigen Qualitätskriterien zu verschiedenen Themenschwerpunkten, die grundsätzlich für alle Anbieter gelten und daher keine Aussage über die tatsächliche Qualität einer bestimmten Einrichtung machen können. Sie werden von verschiedenen regionalen und überregional tätigen Institutionen veröffentlicht. In die Entwicklung der Qualitätsstandards sind die Träger der Weiterbildung in aller Regel eingebunden (z.B. in Form gemeinsamer Arbeits- und Redaktionssitzungen). Neben ihrem Informationsgehalt für "Endverbraucher/innen" geben sie daher auch einen Überblick über den aktuellen Fachdiskurs zur Qualität in der Weiterbildung. Im Rahmen des Berichts werden exemplarisch zwei Checklisten⁷⁰ vorgestellt:

Checkliste "Qualität Beruflicher Bildung" des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Sechste überarbeitete Auflage 2008.

Da es sich hierbei um die Qualität beruflicher Weiterbildungen mit staatlich anerkannten Abschlüssen handelt, wird bei den Kriterien ein besonderes Gewicht auf formale Rahmenbedingungen gelegt. Dazu gehören insbesondere:

- >> persönliche formale Voraussetzungen
- >> Kosten und Auflagen der Maßnahme
- >> Vertragliche Vereinbarungen und Bestimmungen

- >> Veranstaltungsqualität (z.B. Ausstattung, Personal, Lehrmaterialien, Erhebung der Teilnehmerzufriedenheit und andere Formen des Teilnehmerschutzes)
- Im Hinblick auf Maßnahmen zur Qualitätssicherung bietet sich >> Qualitätssicherung durch die Weiterbildungseinrichtung
 - >> Formale Abschlüsse und Relevanz der Abschlüsse für den beruflichen Kontext

Checkliste für Weiterbildungsinteressierte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Herausaeaeben 2006.

Bei dieser Liste geht es um Angebote der allgemeinen Weiterbildung. Der Kriterienkatalog umfasst sowohl allgemeine Informationen zur Weiterbildungsförderung als auch Tipps, worauf Weiterbildungsinteressierte bei der Auswahl eines bestimmten Angebots bzw. Anbieters achten sollten, beispielsweise:

- >> Klärung persönlicher Motivation (Weiterbildungsberatung)
- >> Qualität des Angebots
- >> Qualität des Anbieters (insbesondere Gestaltung des Weiterbildungsvertrages)
- >> Kosten (einschließlich möglicher Nebenkosten)
- >> Möglichkeiten der individuellen Förderung (z. B. Bildungsgutscheine, Bildungsurlaub)

Beschwerde-/Schlichtungsverfahren

Bisher noch wenig entwickelt in der Weiterbildung ist das Instrument des Beschwerdemanagements bei einrichtungsübergreifenden Qualitätsgemeinschaften im Sinne von Schlichtungsstellen.⁷¹ Prinzipiell bieten diese Beschwerdestellen Verbraucher/innen die Möglichkeit. Kritik an Weiterbildungsveranstaltungen zu üben und Qualitätsschwächen anzuzeigen. Dies ist natürlich nur möglich, sofern der betreffende Bildungsanbieter über entsprechende Qualitätsauszeichnungen verfügt bzw. Mitglied in einer solchen Qualitätsgemeinschaft ist. Zwei Beispiele auf überregionaler bzw. regionaler Ebene

Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V.

Das Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. ist Träger des "Berufskodex für die Weiterbildung". Durch die Anerkennung des Berufskodex verpflichten sich die Mitgliedsorganisationen und deren Mitglieder zur Einhaltung bestimmter ethischer Grundsätze und zur permanenten qualitativen Weiterentwicklung. Bei Konfliktfällen/Beschwerden hilft das Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. weiter. Es verfügt über eine eigene Beschwerdestelle und eine besondere Beschwerdeordnung.72

Arbeitskreis Berufliche Weiterbildung der Region Köln

Bei Beschwerden über Bildungsanbieter, die im Arbeitskreis Berufliche Weiterbildung der Region Köln vertreten sind, ist die Geschäftsstelle des Arbeitskreises mit Sitz an der Industrieund Handelskammer zu Köln Ansprechpartner.

Bildungsgutschein/Bildungsscheck

Diese individuellen Fördermöglichkeiten durch die Bundesagentur für Arbeit bzw. die örtlichen "Argen" oder andere staatliche Stellen sind auch unter dem Aspekt der Qualitätssicherung von Bedeutung, denn Weiterbildungsträger, die zur Einlösung dieser Gutscheine berechtigt sind, müssen bestimmte Auflagen zur Qualitätssicherung erfüllen.⁷³

Der bundesweit zum Einsatz kommende Bildungsgutschein ist seit dem 1. Januar 2003 Bestandteil des deutschen Bildungssystems. Er dient dabei als Zusage der Bundesagentur für Arbeit über die Kostenübernahme einer Teilnahme an einer längeren beruflichen Weiterbildung (gem. § 77 Abs. 3 SGB III und § 16 Abs. 1 SGB II.) Die Einlösung eines Bildungsgutscheins ist nur für eine zugelassene Weiterbildungsmaßnahme bei einem zugelassenen Bildungsträger möglich, die entsprechende Auflagen zur Qualitätssicherung erfüllen. Die Zulassung erfolgt durch privatwirtschaftlich organisierte, von der Anerkennungsstelle der Bundesagentur für Arbeit anerkannte "fachkundige Stellen" (FKS oder Zertifizierungsstel-

Ein vergleichbares Beispiel auf Landesebene ist der Bildungsscheck NRW in Form eines Zuschusses bis zu 50 % der Maßnahmekosten und bis maximal 500 Euro. Er ist Teil eines staatlichen Förderprogramms des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales. Gefördert werden erwerbstätige Mitarbeiter/innen in kleinen und mittelständischen Betrieben (bis zu 250 Mitarbeitende), Selbständige in den ersten fünf Jahren der Selbstständigkeit, Berufsrückkehrer/innen und unter bestimmten Voraussetzungen auch geringfügig Erwerbstätige.

Der Weiterbildungsanbieter muss i.d.R. nach einem "anerkannten" Zertifizierungssystem (wie z.B. der ISO-Norm oder nach LQW) zertifiziert sein. Nur in begründeten Ausnahmefällen kann der Anbieter aber auch über andere Qualitätsnachweise (z.B. eine langjährige Tätigkeit in der Aus- und Weiterbildung) eine Berechtigung erhalten, Bildungsschecks annehmen zu können.

Bildungstest

Eine grundsätzlich andere und wesentlich aufwendigere Möglichkeit, die Interessen von Verbraucher/innen in der Weiterbildung in den Blick zu nehmen, ist der so genannte Bildungstest, der seit 2002 auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durch die STIFTUNG WARENTEST in der beruflichen Weiterbildung zum Einsatz kommt. Ziel ist es, den Markt mit ca. 25.000 Weiterbildungsanbietern und mindestens 400.000 unterschiedlichen Angeboten für Verbraucher/ innen transparenter zu gestalten und die Qualitätsbemühungen der Anbieter zu steigern. 75 Die Auswahl der einzelnen Tests trifft die STIFTUNG WARENTEST selbständig. In die Entscheidungen fließen verbraucherorientierte, methodische und

marktanalytische Kriterien sowie die Meinung von Expert/innen der jeweiligen Branchen ein.

Durch stichprobenartiges Überprüfen der Qualität von Bildungsmedien, -maßnahmen und -beratung erfahren die Verbraucher/innen, welche Qualität sie erwarten dürfen und wie sie gute Angebote finden bzw. erkennen. Sie werden außerdem über ihre Rechte und Pflichten als Weiterbildungsnutzer/innen informiert, so dass sie angemessene Qualität einfordern können. Die Tests geben gleichzeitig auch den Anbietern wichtige Anhaltspunkte darüber, wie sie die Qualität ihrer Kurse, Lernmedien und Beratung verbessern können. Auf diese Weise ergänzen Weiterbildungstests andere Instrumente der Qualitätssicherung, wie etwa Qualitätsringe und Zertifizierungs-

Durchgeführt wird der Test durch Gutachter/innen, die an einer bestimmten – im Rahmen einer Stichprobe zufällig ausgewählten – Veranstaltung teilnehmen bzw. eine andere Dienstleistung (wie z.B. eine Weiterbildungsberatung) in Anspruch nehmen. Der einzelne Anbieter wird nicht über diese verdeckte Überprüfung unterrichtet und erst im Nachhinein über die Ergebnisse informiert. Erfahrungen von Weiterbildungseinrichtungen, die erfolgreich an einem solchen Test teilgenommen haben, zeigen, dass sie durch das positive Testergebnis ihre Stellung auf dem "Weiterbildungsmarkt" festigen konnten. Dies dürfte u.a. damit zusammen hängen, dass die Testergebnisse der STIFTUNG WARENTEST generell über eine hohe Bekanntheit und Akzeptanz in der Bevölkerung verfügen.

4.2.2 Programmbezogene Ansätze

Unter diesem Aspekt werden Verfahren dargestellt, die in erster Linie auf die Qualitätssicherung von Bildungsangeboten wie Kurse und Seminare ausgerichtet sind. Zur Durchführungsqualität gehören neben den Inhalten und Methoden auch die fachlichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, die Erhebung der Teilnehmerzufriedenheit und der Lerneffekte bzw. Bildungswirkungen. An den ausgewählten Beispielen können nicht nur die verschiedenen praktischen Umsetzungsformen veranschaulicht werden, sondern auch die formalen Rahmenbedingungen, die von Prüfverfahren staatlicher Stellen bis hin zur Akkreditierung durch privatwirtschaftliche Agenturen liegen.76

Tagungsbetreuung durch die Bundeszentrale für Politische Bildung (BpB)

Die Bundeszentrale fördert als nachgeordnete Behörde des Bundesministeriums des Innern in erheblichem Umfang Angebote zur politischen Bildung, wovon bundesweit rund 300 Freie Träger der politischen Bildung (Akademien, Stiftungen, Vereine) profitieren. Neben den üblichen Auflagen im Rahmen der Antragstellung, der Mittelverwendung und des Verwendungsnachweises wurden die so genannte "Tagungsbetreuung" und die örtliche Prüfung der Qualitätssicherung bei den Trägern eingeführt. Während in den ersten Jahren diese Überprüfung nach vorheriger Absprache erfolgte, wird sie seit

⁷⁰ Um sich auf den Websites der verschiedenen Anbieter zu diesen und weiteren Materialien eingehender zu informieren bzw. entsprechende PDF-Dokumente herunterladen zu können, ist im Anhang des Kapitels [4.3] ein Linkverzeichnis aufgeführt.

⁷¹ Regelungen für ein einrichtungsinternes Beschwerdemanagement sind jedoch oftmals Bestandteil einer einrichtungsinternen Qualitätssicherung bzw.

⁷² Diese steht auf der Website des Vereins und ist ebenfalls in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de aufgeführt.

⁷³ Die individuellen Fördervoraussetzungen und Antragsbedingungen werden im Rahmen dieses Berichts nicht weiter behandelt.

⁷⁴ Dieses Verfahren wird ausführlicher im Unterkapitel 4.2.3.1 dargestellt. Ein Merkblatt der BA für Arbeit für Bildungsträger ist in der Materialiensammlung unter http://gualitaetsentwicklung.bki.de enthalten.

⁷⁵ Diese Angaben sind der Website des BMBF entnommen

⁷⁶ Nicht behandelt werden die individuell von den Teilnehmenden zu erwerbenden Zertifikate und Zeugnisse, die natürlich auch ein Qualitätskriterium von Weiterbildungsmaßnahmen darstellen, jedoch einen eigenständigen Themenschwerpunkt bilden und den Rahmen des Berichts sprengen würden.

4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG
4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG _43

2008 unangemeldet durchgeführt. Von der Bundeszentrale politische Bildung autorisierte Personen nehmen ohne vorherige Absprache mit dem jeweiligen Anbieter an einer Bildungsveranstaltung teil. (Sie können sich jedoch bei Bedarf durch ein Beauftragungsschreiben der BpB ausweisen.) Anhand einer Checkliste nehmen sie eine Bewertung vor und fertigen darüber einen Bericht an, der neben der Bundeszentrale politische Bildung auch dem betreffenden Träger zur Verfügung gestellt wird.⁷⁷

Dieser nicht öffentlich zugängliche Kriterienkatalog vergleicht u.a. die aus Sicht des Zuwendungsgebers nachvollziehbaren im Antrag beschriebenen Ziele und Inhalte der Veranstaltung mit der tatsächlichen Umsetzung. Es dürfte nicht überraschen, dass diese Form der Evaluation bei den betreffenden Trägern nicht unbedingt auf Begeisterung stößt. Neben der mit dieser unangemeldeten Prüfung entstehenden Verunsicherung werden auch methodisch-didaktische Bedenken geäußert, die sich beispielsweise auf die Verletzung des Vertrauensschutzes gegenüber den Teilnehmenden beziehen oder auf wichtige erwachsenenpädagogische Prinzipien wie das der Teilnehmerund Prozessorientierung. Letztere beinhalten u.a., dass die ursprüngliche Seminarplanung zugunsten der tatsächlichen Teilnehmerbedürfnisse während einer Veranstaltung modifiziert werden kann.⁷⁸

Akkreditierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Akkreditierung im Bildungsbereich ist vorrangig in Hochschulen verankert. Ein zentraler Bestandteil des "Bologna-Prozesses" – der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens bis zum Jahre 2010 – ist die Programmakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland hat den gesetzlichen Auftrag, das System der Qualitätssicherung in Studium und Lehre durch die Akkreditierung von Studiengängen zu organisieren.

Neben den studiengangsbezogenen Ansätzen gibt es natürlich auch auf die gesamte Hochschulstruktur bezogene Qualitätsmanagementansätze. Eine ausführliche Darstellung dieser Verfahren würde jedoch den Rahmen dieser Bestandsaufnahme sprengen. Verwiesen werden soll in diesem Zusammenhang daher exemplarisch auf die Hochschule Hildesheim, die ihre gesamten Qualitätsmanagementaktivitäten auf einer ausgesprochen informativen und umfangreichen Internetseite präsentiert.⁷⁹

Daneben gibt es seit einigen Jahren verstärkte Anstrengungen, Qualitätssicherung und Akkreditierung auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablieren. Eine Vorreiterrolle in dieser Frage übernimmt die "Foundation for International Administration Accreditation" (FIBAA), eine internationale Agentur zur Qualitätssicherung und Akkreditierung von Studiengängen mit ihrem deutschen Geschäftssitz in Bonn. Sie ist seit kurzem bestrebt, ihr Aufgabenspektrum zu erweitern und zukünftig auch hochschulbezogene Weiterbildungsangebote zu zertifizieren, welche nicht zu einem akademischen

Abschluss führen. Das vorgesehene Zertifizierungsverfahren orientiert sich dabei an dem Ablauf bei der Akkreditierung von Studiengängen. Es unterscheidet sich jedoch hiervon hinsichtlich seines wesentlich geringeren Aufwandes. Das Zertifizierungsverfahren soll den Hochschulen die Möglichkeit bieten, Weiterbildungsangebote einer besonderen Qualitätskontrolle zu unterziehen und zudem ein akademisches Niveau sicherzustellen.

Im Bereich des Fernstudiums zeichnen sich ähnliche Entwicklungen ab. Zum einen gibt es ohnehin das staatliche Anerkennungsverfahren durch die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU). Alle kostenpflichtigen Angebote für Fernunterricht und E-Learning haben sich einer Prüfung wie z.B. der Lehrgangsplanung, Lerninhalte, Studienmaterialien, Inhalte und Didaktik zu unterziehen, um das ZFU-Siegel zu erwerben. Zusätzlich können Bildungsanbieter für Fernlernen weiterführende Qualitätssiegel erwerben wie z.B. das QM-Stufenmodell nach PAS 1037: 2004. Darüber hinaus haben die Arbeitsgruppe Fernstudium in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) und das Forum Distance Learning einen "Leitfaden zur Qualitätssicherung im Fernstudium und zur Akkreditierung von Lehrangeboten im Fernstudium" entwickelt und im Jahr 2005 offiziell verabschiedet.

Der Erwerb solcher Qualitätssiegel bzw. Akkreditierungen erfolgt (ausgenommen des ZFU-Siegels) auf freiwilliger Basis. Das Prüfverfahren und die Vergabe entsprechender Zertifikate werden von privatwirtschaftlichen Agenturen vorgenommen. Erst die Zukunft kann zeigen, ob sich derartige Qualitätssiegel auf breiter Ebene durchsetzen werden, was u.a. davon abhängt, ob sich die betreffenden Hochschulen davon einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Anbietern versprechen.

4.2.3 Systembezogene Ansätze

Unter diesem Stichwort werden Verfahren vorgestellt, die ein umfassendes – also die Gesamtstruktur einer Einrichtung bzw. Organisation abdeckendes, Qualitätsmanagementsystem – beinhalten. Es bietet sich eine Unterscheidung in dreifacher Hinsicht an:

- >> Auflagen zur Qualitätssicherung im Rahmen einer staatlichen Trägerzulassung, wie sie durch Bundesbehörden im Rahmen einer öffentlichen Förderung erfolgen.
- >> Verbandseigene Qualitätssiegel oder Mitgliedschaften in Qualitätsverbünden, deren Vergabe bzw. Mitgliedschaft mit dem Nachweis eines spezifischen Qualitätsmanagementsystems verbunden sind.
- >> Branchenübergreifende und branchenspezifische Qualitätsmanagementsysteme, die von externen (und i. d. R.) privatwirtschaftlichen Agenturen zertifiziert werden.

4.2.3.1 Qualitätsauflagen im Rahmen von Trägerzulassungen

Kursträgerzulassung für Integrationskurse

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist eine Bundesoberbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Innern mit einer Zentrale in Nürnberg und Regionalstellen in allen Bundesländern. Das Bundesamt ist neben der Durchführung von Asylverfahren, der wissenschaftlichen Begleitforschung zu Fragen der Migration und Integration etc. auch für die Förderung und Koordinierung der sprachlichen. sozialen und gesellschaftlichen Integration von Zuwander/innen zuständig. Für diese "Integrationskurse" mit dem Schwerpunkt der Sprachförderung hat das BAMF im Herbst 2009 ein neues Konzept für die Trägerzulassung erlassen, welches das Qualitätsmanagement der Kursträger in den Mittelpunkt der Zulassungsprüfung stellt. Hierzu wurden Qualitätskriterien erarbeitet, die eine gerichtsfeste, bedarfsorientierte Kursträgerauslese ermöglichen sollen. Für eine Erstzulassung müssen die Träger neben dem Nachweis einer zweijährigen Erfahrung mit Sprachkursen ein Qualitätssicherungssystem mit Angaben zu folgenden Bereichen nachweisen:

- >> Führung als Steuerung von Prozessen in den Bereichen Finanzen, Personal und Ressourcen (sind Entscheidungsprozesse und -verfahren beschrieben und dokumentiert, sind Aufgaben-/Kompetenzprofile vorhanden und werden sie fortgeschrieben?) Bewertungsfaktor: 1.0
- Personaleinsatz (werden z. B. Personaleinsatz und Arbeitsabläufe koordiniert, wird eine systematische Fort- und Weiterbildung ermöglicht oder durchgeführt?) Bewertungsfaktor: 1.75
- >>> Kundenkommunikation (wird z. B. eine qualifizierte Beratung der Teilnehmenden durchgeführt, ist aussagekräftiges Informationsmaterial vorhanden?) Bewertungsfaktor: 2.0
- >> Organisation, Durchführung und Auswertung des Unterrichts (gestalten z.B. die Lehrenden den Unterricht nach den aktuellen Vorgaben des Bundesamtes, werten die Lehrenden den Unterricht aus?)
 Bewertungsfaktor: 2.5
- >>> **Evaluation** der Bildungsprozesse (werden z. B. Rückmeldungen über Zufriedenheit bezüglich der Lehr- und Lernprozesse und der Infrastruktur regelmäßig eingeholt und bewertet?)

Bewertungsfaktor: 1.5

>> **Controlling** (werden z. B: Abschluss- und Abbrecherquoten erhoben und ausgewertet?)

Bewertungsfaktor: 1.25

Diese Qualitätsauflagen gehen über Maßnahmen zur Durchführungsqualität von Veranstaltungen hinaus, weil sie alle Bereiche eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems enthalten. Die Bewertung und Auswahl versteht sich als "Bestenauslese". Sie erfolgt in der Weise, dass die einzelnen Qualitätskriterien durch Punkte von 1–10 bewertet werden und die jeweilige Punktzahl mit dem o.g. aufgeführten Bewertungs-

faktor der einzelnen Qualitätskriterien multipliziert wird. Somit sind insgesamt maximal 100 Punkte möglich. Wird nicht mindestens eine Gesamtpunktzahl von 75 Punkten erreicht, kann der Kursträger nicht zugelassen werden.⁸¹

AZWV-Auflagen der Bundesagentur für Arbeit

Um den Dienstleistungsgedanken in der Weiterbildungsförderung nach dem Sozialgesetzbuch (SBG III) zu stärken, hat die Bundesagentur für Arbeit (BA) durch eine neue Verordnung mehr Wettbewerb, Transparenz und eine besondere Auflage zur Qualitätssicherung geschaffen. Erfolgte die Qualitätskontrolle im Weiterbildungsbereich vorher auf Grundlage des so genannten Anforderungskataloges direkt durch die Bundesagentur, wird seit Inkrafttreten der AZWV (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung) im Jahr 2004 ein neuer Rahmen geschaffen. Die BA zieht sich (teilweise) bezüglich der Zulassung und Anerkennung zurück und hat diese Aufgabe an die Privatwirtschaft – genauer an Zertifizierungsagenturen, die Fachkundigen Stellen – abgegeben. Zertifizierungsagenturen, die fachkundige Stelle werden wollen, müssen sich einem "Kompetenzfeststellungverfahren" unterziehen, um ihre fachliche Kompetenz, Unparteilichkeit und Integrität zu gewährleisten. Diese Überprüfung wird durch die BA selbst vorgenommen.

Die AZWV unterscheidet zwischen der Maßnahmenzulassung, bei der es um die Prüfung der Qualität der Inhalte, Methoden und Vermittlung von Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt geht und der Trägerzulassung. Durch letztere wird das Qualitätsmanagement der Weiterbildungsanbieter geprüft. Im Regelfall erfolgen die Prüfungen beider Zulassungen durch eine fachkundige Stelle in einem kombinierten Verfahren. Die BA erhofft sich, dass durch die Anwendung eines konsequenten Qualitätsmanagements und dessen regelmäßige jährliche Überprüfung die Bildungsträger selbstständig und stärker als bisher auf qualitativ hochwertige Weiterbildung hinwirken.⁸²

Die AZWV hat erheblich zur hohen Verbreitung der sowohl arbeits- als auch kostenaufwendigen Qualitätsmanagementsysteme und Zertifizierungen in der Weiterbildung beigetragen. Denn es sind nicht nur die großen Träger der beruflichen Bildung sondern auch Volkshochschulen, Familienbildungsstätten oder andere Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung, die seit vielen Jahren über das SGB III geförderte Weiterbildungsmaßnahmen durchführen. (Die wichtigsten dieser Qualitätsmanagement- und Zertifizierungssysteme sind in Kap. 4.2.3.3 beschrieben.)

4.2.3.2 Qualitätssiegel und Qualitätsverbünde

Qualitätssiegel können allgemein auf eine längere Erfolgsgeschichte zurück blicken wie etwa in der Lebensmittelindustrie. Siegel wie beispielsweise der "Blaue Engel" oder das "Bio-Label" sind in weiten Teilen der Bevölkerung bekannt und verfehlen selten ihre beabsichtigte Wirkung bei der Wahl entsprechender Produkte.

Diese Qualitäts- oder Gütesiegel haben seit längerem auch Dienstleistungssektoren wie den der Weiterbildung erobert. Inhaltlich unterscheiden sich die mit der Vergabe eines Siegels verbundenen Auflagen nicht wesentlich von anderen

⁷⁷ Dieses Instrument weist Parallelen zum Bildungstest der STIFTUNG WARENTEST auf, allerdings mit dem Unterschied, dass es sich hier um Maßnahmen bzw. Träger der politischen Bildung handelt.

⁷⁸ In der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de ist ein Artikel der BpB mit allgemeinen Hinweisen zum Verfahren "Tagungsbetreuung" enthalten.

⁷⁹ Die Adresse dieser Internetseite lautet: www.uni-hildesheim.de/de/qualitaet.htm.

⁸⁰ Informationen zu diesem QM-Modell sind in verschiedenen Unterlagen in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten (z.B. in der Synopse des DIE).

⁸¹ Der vollständige Text der "Kursträgerzulassung" des BAMF ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de aufgeführt.

⁸² Die offizielle Begründung der Bundesagentur zur AZWV ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

Die Verordnung steht neben anderen Dokumenten auf der Website der AZWV als Download zur Verfügung (Adresse: siehe Linkverzeichnis im Anhang unter 4.3)

44 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 45

Qualitätsmanagementsystemen, wie sie beispielsweise im folgenden Kapitel behandelt werden. Ihre Spezifik liegt vor allem darin, dass es "Qualitätsausweise" einer Fachorganisation oder Interessengemeinschaft sind und damit eine bestimmte inhaltlich-fachliche Schwerpunktsetzung, gelegentlich auch eine besondere Werteorientierung, mit den Qualitätsanforderungen verbinden. Unter strukturellen Gesichtspunkten lassen sich folgende Abgrenzungen vornehmen:

Verbands-Qualitätssiegel

Die Landesarbeitsgemeinschaft anderes lernen Rheinland-Pfalz e.V., ein anerkannter Weiterbildungsträger der allgemeinen Weiterbildung, hat ein verbandseigenes Qualitätssiegel im Sinne einer "best-practice-Auszeichnung" entwickelt, das der Besonderheit soziokultureller, bürgerschaftlicher und ehrenamtlich getragener Weiterbildung Rechnung trägt. Die inhaltlichen Qualitätsstandards wurden unter Mitwirkung der Mitglieder erarbeitet und von der Mitgliederversammlung offiziell in Kraft gesetzt. Für das Bewerbungs- und Prüfverfahren, damit eine Mitgliedseinrichtung das Qualitätssiegel für die Dauer von drei Jahren tragen darf, ist eine unabhängige Gutachterin zuständig.83

Ein vergleichbares Verfahren hat der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein im Jahr 2009 entwickelt. Mitgliedseinrichtungen können ein Qualitätssiegel für die Dauer von vier Jahren erwerben, soweit sie entweder über ein zertifiziertes Qualitätsmanagementsystem verfügen oder sich einem Begutachtungsverfahren zur Überprüfung der Einhaltung vorgegebener Qualitätskriterien erfolgreich stellen. Diese Kriterien umfassen alle mit der Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung von Bildungsveranstaltungen verbundenen Aktivitäten einer Volkshochschule.84

Mitgliedschaft in einem Qualitätsverbund

Die mit besonderen Qualitätsauflagen verbundene Mitgliedschaft in einem "Qualitätsverbund" ist in den verschiedenen Bereichen der Weiterbildung mittlerweile recht häufig anzutreffen. In der allgemeinen Weiterbildung wurden bisher in drei Bundesländern (Hamburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern) Vereine als Zusammenschluss von Bildungseinrichtungen gegründet, die sich auf gemeinsame Qualitätsstandards verpflichten. Die Einhaltung dieser Standards wird durch unabhängige Gutachter/innen überprüft.85

Neben diesen landesweiten Zusammenschlüssen gibt es vereinzelt auch regionale Netzwerke mit ähnlicher Zielsetzung wie beispielsweise die Qualitätsgemeinschaft Berufliche Weiterbildung in der Region Köln, die bereits unter dem Punkt "Beschwerdeverfahren" in diesem Bericht erwähnt worden ist. Die Qualitätsgemeinschaft hat eine ausführliche Broschüre zu den Strukturen, ihrer Arbeitsweise und den inhaltlichen Qualitätskriterien veröffentlicht, die in der Materialiensammlung enthalten ist.

Als bundesweit geltender Ansatz in der Beruflichen Bildung hat sich der BQM Standard etabliert. Der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) hat zur Betreuung des "Bil-

dungs-Qualitäts-Managements" (BQM) einen eigenständigen "Bildungsverband" gegründet. Dieser verfolgt in seinen allgemeinen Qualitätsgrundsätzen eine etwas andere Herangehensweise, indem er ein Qualitätsmanagementverfahren in Anlehnung an die ISO-Norm entwickelt hat, das gleichzeitig die AZWV-Anforderungen der Bundesagentur für Arbeit abdeckt. Die Anwendung dieses oder eines vergleichbaren Qualitätsmanagementsystems ist Bedingung für die Vereinsmitgliedschaft. Der Verein unterstützt darüber hinaus ausdrücklich die Zertifizierung seiner Mitgliedsorganisationen. Zertifizierungsstellen, die sich nach dem BOM-Standard zertifizieren möchten, müssen wiederum beim Verein eine entsprechende Zulassung beantragen.

Abschließend soll auf ein Beispiel aus der gewerblichen Weiterbildung hingewiesen werden. In dem vom BMBF geförderten Vorhaben zur "Entwicklung und Erprobung branchenspezifischer Weiterbildungsberatungs- und Qualitätsringsysteme" wurden in fünf Branchen (z.B. Einzelhandel, Gaststättengewerbe, Wach- und Sicherheitsunternehmen) Pilotprojekte gefördert, in denen Branchenverbände für ihre Mitglieder u.a. die Weiterbildungsberatung ausbauen und branchenspezifische Qualitätsstandards entwickeln.86

So unterschiedlich die hier vorgestellten Ansätze auch sind, verbindet sie jedoch u.a. drei Gemeinsamkeiten:

- >> Die Festlegung der Qualitätskriterien bzw. -standards erfolgte in einem längeren dialogischen Entwicklungsprozess, an dem die Weiterbildungsträger bzw. Mitglieder direkt oder indirekt beteiligt waren.
- >> Das Qualitätssiegel wird für einen befristeten Zeitraum (i.d.R. für 3 – 4 Jahre) vergeben und dann einer erneuten Prüfung unterzogen.
- >> Die Vergabe des Siegels bzw. Zertifikats erfolgt unter Mitwirkung unabhängiger Instanzen. Dies kann z. B. durch eine vereinsinterne Kommission erfolgen oder durch externe Gutachter/innen bzw. Zertifizierungs-

4.2.3.3 Qualitätsmanagementund Zertifizierungssysteme

Allgemeine Hinweise

Qualitätsmanagementsysteme basieren auf standardisierten Verfahren verbindlich vorgegebener "Regelwerke", die zunächst für die Wirtschaft entwickelt wurden. Die bekanntesten Verfahren sind die ISO-Norm (genauer: DIN EN ISO 9000:2000/2008) und das EFQM-Modell, benannt nach der "European Foundation for Quality Management".

Die Originalverfahren werden auch in der Weiterbildung angewandt und das nicht nur in der "wirtschaftsnahen" beruflichen Weiterbildung sondern auch (wenn auch nicht so häufig) in der allgemeinen Weiterbildung. Des Weiteren wurden beide für die Weiterbildung modifiziert. So ist die ISO-Norm beispielsweise das Referenzsystem für den im Bericht bereits

83 Ein Infoblatt mit Angaben zum Verfahren und eine Übersicht der Qualitätskriterien sind in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de

84 Die Übersicht der Qualitätsstandards ist ebenfalls Teil der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de

85 Da sich Aufgaben und Inhalte dieser Vereine ähneln, ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de exemplarisch der Kriterienkatalog des Vereins Weiterbildung Hessen e.V. aufgeführt

86 Die Qualitätskriterien für die Weiterbildung im Hotel- und Gastgewerbe sind ebenfalls der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de beigefügt

erwähnten "BQM-Standard" und Grundlage für das "QVB-System", das in diesem Kapitel noch vorgestellt wird. Das EFQM-Modell ist vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung als Branchenversion für die allgemeine Weiterbildung modifiziert worden. Das "Qualitätssiegel Musikschule" des Verbandes Deutscher Musikschulen basiert ebenfalls auf diesem Ansatz. Eine besondere Variante besteht in dem Stufenmodell nach PAS 1037:2004, das eine Kombination aus ISO und EFQM mit einem spezifischen Zuschnitt für wirtschaftsnahe Bildungs- >> Leitungsaufgabe: damit ist angesprochen, dass die unternehmen darstellt.

Zusätzlich sind in den vergangenen Jahren eigenständige Branchenmodelle für die Weiterbildung mit der Zielsetzung entwickelt worden, stärker die spezifischen Anforderungen in der Bildungsarbeit für Erwachsene zu berücksichtigen. Zwei werden in diesem Kapitel exemplarisch vorgestellt: die "Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung" (LQW) und "Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen" (QVB). Alle der hier erwähnten QM-Systeme können zudem von unabhängigen Zertifizierungs- oder Testierungsstellen einer externen Überprüfung unterzogen und mit dementsprechenden Qualitätssiegeln bzw. Zertifikaten ausgezeichnet werden.87

Neben der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Verfahren gibt es auch allgemeingültige Prinzipien, die sich in der Qualitätsmanagementlehre in den letzten Jahren als "state of the art" herauskristallisiert haben. Danach sind professionelle Qualitätsmanagementsysteme⁸⁸:

- >> umfassend und ganzheitlich: sie erfassen alle Strukturebenen. Arbeitsbereiche und Abläufe einer Einrichtung und sind nicht auf einzelne Maßnahmen (wie z.B. Bildungsveranstaltungen) konzentriert. Dies ist ein Hauptgrund für die Komplexität und den hohen Zeit- bzw. Arbeitsaufwand bei der Umsetzung dieser Verfahren.
- >> input-, prozess- und ergebnisorientiert: der Anspruch der Ganzheitlichkeit wird außerdem dadurch eingelöst, dass verschiedene Qualitätsdimensionen berücksichtigt werden: die Voraussetzungen (Inputqualität) die Herstellung (Prozessqualität) und die Ergebnisse (Outputqualität) von Produkten oder Dienstleistungen.
- >> transparent und verbindlich: die Inhalte und Verfahren des Qualitätsmanagements sind für alle Beteiligten gleichermaßen gültig und nachvollziehbar. Dies ist u.a. ein Grund für die Dokumentationspflicht und den damit verbundenen hohen Aufwand (z.B. in Form eines Qualitätsmanagementhandbuchs).
- >> personenunabhängig, systematisch und kriteriengeleitet: damit ist angesprochen, dass die Qualität der Arbeit nicht ausschließlich von dem "Erfahrungswissen" einzelner Mitarbeiter/innen abhängen darf, das teilweise verloren ist, wenn diese nicht mehr in der Einrichtung tätig sind. Aufgabe ist es, die Kompetenzen und Erfahrungen der Mitarbeitenden systematisch aufzubereiten, so dass nicht persönliche "Vorlieben" sondern allgemeingültige und sachlich begründete Arbeitsabläufe und Standards gelten.

- auf kontinuierliche Verbesserung ausgerichtet: neben der Sicherung wird auf die Entwicklung von Qualität besonderes Gewicht gelegt. Dieser zunächst programmatische Anspruch wird auf der operativen Ebene derart umgesetzt, dass für bestimmte Entwicklungsvorhaben Qualitätsziele zu definieren sind, die in Qualitätskreisläufen (Planen, Durchführen, Auswerten und Konsequenzen ziehen) bearbeitet werden.
- oberste Leitung sowohl für die strategische Ausrichtung als auch für die Gewährleistung der operativen Umsetzung des QM-Systems verantwortlich ist. Dazu gehören zum einen klare Regeln für Zuständigkeiten (z. B. die Einsetzung einer bzw. eines Qualitätsbeauftragten), für die praktische Umsetzung des QM-Systems (z.B. mit Hilfe einer Qualitätsgruppe) und die interne Kommunikation (z. B. regelmäßige Berichte an die Leitung.) Und nicht zuletzt gehört es zur Leitungsaufgabe, für die notwendigen finanziellen Ressourcen zu sorgen.
- mitarbeiterorientiert: das Gegengewicht zur Leitungsverantwortung liegt in der aktiven Einbeziehung aller Mitarbeiter/innen bzw. bei größeren Einrichtungen aller relevanten Mitarbeitergruppen in das QM-System. Dazu gehören Leitungskräfte auf mittlerer Ebene (z. B. Fachbereichsleiter/innen) und das Personal auf Verwaltungsebene bzw. in der Hauswirtschaft und Haustechnik. In der Weiterbildung sind ggf. auch Honorarkräfte (z.B. Kursleiter/innen) oder Ehrenamtliche (Vorstand, Beiräte etc.) zu berücksichtigen.
- >> **kundenorientiert:** eine hohe Priorität haben die Kunden bzw. Teilnehmenden. Wirtschaftliche QM-Susteme wie die ISO-Norm beziehen alle wesentlichen Kernaufgaben auf den Kundennutzen bzw. die Kundenzufriedenheit. In der Weiterbildung wird – neben der Teilnehmendenorientierung als pädagogisches Konzept – die Wichtigkeit der Teilnehmendenzufriedenheit mittlerweile nicht mehr in Frage gestellt. Je nach Bildungsauftrag sind jedoch auch andere Dimensionen zu berücksichtigen (z. B. bei prüfungsrelevanten Abschlüssen). Hinzu kommt, dass unter der Kundenperspektive auch andere Partner wie z. B. Auftrags- oder Zuwendungsgeber zu berücksichtigen sind. Mitunter stehen die jeweiligen Interessen der verschiedenen Beteiligten durchaus im Widerspruch zueinander und müssen sorgfältig miteinander abgewogen werden.

Ein weiteres gemeinsames Merkmal ist, dass alle – auch die nachfolgend beschriebenen – Systeme über Strukturmodelle verfügen, die zur Erfassung bzw. Abbildung der zentralen Bereiche und Aufgaben des Qualitätsmanagements dienen. Es lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Herangehensweisen beschreiben:

>> Prozessmodelle, welche den Aufbau einer Organisation (Hierarchien/Abteilungen) und ihre zentralen Arbeitsverfahren als Prozesse definieren. Demzufolge bilden die Identifikation und das Management zentraler Prozesse den Kern des QM-Systems. (Dieser Ansatz liegt insbesondere der ISO-Norm zugrunde).

87 In der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de sind zwei Zusammenstellungen mit Informationen zu diesen und weiteren Verfahren aufgeführt; a) Bericht der STIFTUNG WARENTEST/Abt. Bildungstest über neun QM-Systeme und zwei Gesetze sowie b) eine Synopse des DIE über insgesamt

88 Im internationalen Kontext wird von Total Quality Management (TQM) gesprochen.

46 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG

>> Sektoren-/Säulenmodelle, die eine Gesamtorganisation (Aufbau- wie Ablauforganisation) und ihre Beziehungen zum Umfeld in verschiedene Qualitätsbereiche untergliedern (z. B. EFQM, LQW und QVB). Die einzelnen Qualitätsbereiche werden nochmals ausdifferenziert nach Qualitätsstandards oder Qualitäts-Anhaltspunkten.

Darstellung ausgewählter Verfahren

Nachfolgend werden in wesentlichen Ausschnitten vier ausgewählte Einzelverfahren dargestellt. Weiterführende Beschreibungen und Downloads stehen auf den Websites der jeweiligen Anbieter zur Verfügung (Adressen: siehe Anhang unter 4.3).

EFQM-Modell

Entstehung: Die Europäische Stiftung für Qualitätsmanagement (European Foundation for Quality Management) wurde 1988 von 14 führenden europäischen Unternehmen als gemeinnützige Organisation mit Sitz in Brüssel gegründet und zählt mittlerweile viele hundert Mitglieder. Das EFQM-Qualitätsmodell wurde 1991 erstmals von der Stiftung herausgegeben und ist inzwischen – in der aktuellsten Revision gültig ab 2010 – internationale Richtlinie und Zielsystem für die Einführung eines umfassenden Qualitätsmanagements.

Konzeptionelle Ausrichtung: Laut Definition der EFQM kann das Modell zur Bewertung des Fortschritts einer Organisation in Richtung "Excellence" herangezogen werden. Der Begriff "Excellence" wiederum ist definiert als überragende Vorgehensweise beim Managen einer Organisation und Erzielen ihrer Ergebnisse auf Basis von acht Grundprinzipien:

- 1. Ergebnisorientierung,
- 2. Kundenorientierung,
- 3. Führung und Zielkonsequenz,
- 4. Management mit Prozessen und Fakten,
- 5. Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung,
- 6. kontinuierliches Lernen, Innovation und Verbesserung,
- 7. Aufbau von Partnerschaften,
- 8. Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit.

Strukturmodell: Zentraler Kern des komplexen Modells sind neun Kriterien, welche die Strukturen und Aktivitäten eines Unternehmens abbilden. Sie werden nochmals unterteilt in Voraussetzungen (enablers) und Ergebnisse (results).⁸⁹

Voraussetzungen (500)	Ergebnisse (500)
Führung (100)	Mitarbeiterbezogene Ergebnisse (100)
Strategie (100)	Kundenbezogene Ergebnisse (150)
Mitarbeiter/innen (100)	Gesellschaftsbezogene Ergebnisse (100)
Partnerschaften und Ressourcen (100)	Schlüsselergebnisse (150)
Prozesse und Dienst- Ieistungen (100)	

Jedes der neun Hauptkriterien wird durch eine Definition charakterisiert und durch weitere Teilkriterien ausdifferenziert, zu denen wiederum eine Aufzählung von mehreren Orientierungspunkten gehört, um die Bedeutung des Kriteriums zu veranschaulichen. Alle zusammen genommen ergeben einen äußerst umfangreichen Katalog an Qualitätskriterien.

Umsetzung: Das Modell ist zunächst als Instrument der Selbstevaluation angelegt. Mit Hilfe umfangreicher Anleitungs- und Bewertungsunterlagen zu den neun Hauptkriterien mit den diversen Teilkriterien und Orientierungspunkten können Unternehmen bzw. Weiterbildungseinrichtungen unter Einbeziehung aller Mitarbeitenden eine Selbstbewertung durchführen. Aufgabe hierbei ist, eine Stärken-Schwächen-Analyse zu erhalten, vor allem aber Verbesserungspotenziale zu ermitteln und entsprechende Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen. Ziel ist der Aufbau und die kontinuierliche Anwendung eines Managementsystems nach den o.g. acht Grundprinzipien. Um den gleichermaßen anspruchsvollen wie arbeitsintensiven Implementierungsprozess erfolgreich vollziehen zu können, wird eine Ausbildung zu so genannten "EFQM-Assessoren" empfohlen.

Beratung: Es gibt zahlreiche Institute und Agenturen im Inund Ausland, die sich auf die Implementierungsberatung und die Assessoren-Ausbildung spezialisiert haben. Der bundesdeutsche Partner für EFQM ist die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ).⁹⁰

Zertifizierung: Zusätzlich zur Selbstbewertung gibt es verschiedene Formen der externen Überprüfung und Auszeichnung:

- >> Committed to Excellence: Diese Auszeichnung erfordert eine Selbstbewertung, eine Priorisierung der Verbesserungspotenziale, daraus abgeleitet drei erfolgreich umgesetzte Verbesserungsprojekte. Anschließend wird das Unternehmen von einem EFQM - Prüfer bzw. einer Prüferin besucht
- >> Recognized for Excellence: Diese Auszeichnung erfordert eine umfangreiche Selbstbewertung (möglich nach

drei Punktekategorien bis 300, 400 oder 500) oder eine

Datenerhebung durch EFQM - Assessoren gemeinsam

Zertifizierungskosten: Die Kosten variieren je nach Variante und sind von der Einrichtungsgröße abhängig:

Committed to Excellence: Als Richtwert für diese Variante können ca. 4.000-6.000 Euro (ohne Mehrwertsteuer) angegeben werden.

Recognized für Excellence: Als Richtwert für diese Variante können ca. 10.000 – 12.000 Euro (ohne Mehrwertsteuer) angegeben werden.

ISO-Norm (DIN EN ISO 9001:2000/2008)

Entstehung: Das Kürzel ISO steht für "International Organization for Standardization". Die ISO-Norm ist Anfang der neunziger Jahre in einem weltweiten Konsens aller daran interessierten Kreise vereinbart worden. Das Funktionieren einer globalen Marktwirtschaft konnte nicht länger auf Basis unterschiedlicher nationaler Standards sondern nur in Form eines europäischen und weltweiten Konsenses für die Normung technischer Produkte oder Dienstleistungen erfolgen.⁹¹

Aus dem umfangreichen Normenkatalog ist im Hinblick auf das Qualitätsthema die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. interessant. Durch sie ist eine branchenübergreifende Vereinbarung geschaffen worden, welche die Grundsätze für Qualitätsmanagement dokumentiert. Die Norm 9000 (in der aktuellen Fassung von 2005) definiert zunächst allgemeine Grundlagen und Begriffe zu Qualitätsmanagementsystemen, während die Norm 9001 die Anforderungen an ein Qualitätsmanagement und modellhaft das gesamte Qualitätsmanagementsystem genauer beschreibt. Diese Norm ist im Jahre 2000 grundlegend novelliert worden. War sie zuvor vorrangig auf Industrieunternehmen ausgerichtet, beinhaltet sie seit der Jahrtausendwende ein prozessorientiertes, universell anzuwendendes Rahmensystem, das auch für den Dienstleistungssektor und somit für die Weiterbildung besser einsetzbar wurde. 92

Konzeptionelle Ausrichtung: Aufbauend auf den Grundprinzipien des Qualitätsmanagements, wie sie u.a. auch für das EFQM-Modell gelten, geht die ISO Norm 9001:2000/2008 von einem Prozessmodell aus, nach dem sich Organisationen aller Art nach folgenden Prozesskategorien untergliedern lassen:

- >> Hauptprozesse sind für die Auftragserfüllung unerlässlich und werden daher auch wertschöpfende Prozesse genannt. Sie können am besten aus der "Kundenperspektive" bestimmt werden, da sie für Außenstehende unmittelbar erlebbar sind. In der Weiterbildung handelt es sich um alle mit der Bildungsarbeit verbundenen Tätigkeiten.
- >> Leitungsprozesse sind innerbetriebliche Prozesse, die für die Führung und das oberste Management einer Organisation sowie für den Erfolg der Hauptprozesse wichtig sind.

>> Unterstützende Prozesse sind für Außenstehende nicht unmittelbar sichtbare, für das reibungslose Funktionieren einer Organisation jedoch unverzichtbare Serviceleistungen (wie z.B. Buchhaltung, Verwaltung).

Umsetzung: Eine Kernanforderung der Norm ist, dass Organisationen ein adäquates und dokumentiertes Prozessmanagement anwenden. Dieses sieht in der Regel die Entwicklung einer "Prozesslandschaft" nach den o.g. Kategorien vor und ferner, dass für die einzelnen Prozesse so genannte Prozessbeschreibungen vorgenommen und im Qualitätsmanagementhandbuch dokumentiert werden. Darüber hinaus legt sie weitere, ebenfalls zu dokumentierende Pflichtverfahren fest:

- // Lenkung von Dokumenten und Aufzeichnungen
- // Durchführung interner Audits
- // Regeln für ein Fehler-/Beschwerdemanagement
- // Regeln für Korrektur- und Vorbeugemaßnahmen

Alle weiteren Regelungen und Verfahren zum Qualitätsmanagement bleiben den Organisationen selbst überlassen.

Beratung: Grundsätzlich gilt wie bei allen anderen Qualitätsmanagementsystemen, dass Organisationen nach der ISO-Norm selbständig und ohne externe Prüfung arbeiten können. Allerdings ist die Anwendung eines Prozessmanagements ohne fachliche Anleitung schwierig. Und spätestens wenn es um eine Vorbereitung zur Zertifizierung geht, lässt sich eine zusätzliche – kostenaufwendige – Beratung kaum umgehen.

Die ISO-Norm gibt im Übrigen vor, dass Beratung und Zertifizierung von unterschiedlichen institutionellen Trägern angeboten werden müssen. Dies führt dazu, dass viele Zertifizierungsgesellschaften rechtlich selbstständige Beratungs- und Schulungsfirmen gegründet haben.

Zertifizierung: Die externe Überprüfung darf nach den Normvorgaben nur durch akkreditierte Zertifizierungsgesellschaften durchgeführt werden. Für dieses Anerkennungsverfahren (u.a. mit umfangreichen Anforderungen für das Zertifizierungsverfahren und für die Auditor/innen) gelten eigene Normen (z.B. DIN EN ISO 17021; 45011–45013). In der allgemeinen Öffentlichkeit bekannt sind die Technischen Überwachungsvereine (TÜVs); ISO-Zertifizierungsagenturen in der Weiterbildung sind beispielsweise "CERTQUA" und die kirchliche Zertifizierungsgesellschaft "proCum Cert".

Zertifizierungskosten: Diese variieren sehr stark zwischen den einzelnen Zertifizierungsagenturen und sind von der Einrichtungsgröße und Mitarbeiterzahl abhängig. Das ISO-Zertifikat gilt jeweils für drei Jahre. Allerdings müssen entsprechend der Norm jedes Jahr externe Zwischen- oder Überwachungsaudits durchgeführt werden, was nicht unwesentlich zu den hohen Kosten beiträgt. Die Gesamtkosten für einen Zertifizierungszyklus von drei Jahren können für Einrichtungen mit einem Standort und bis zu zehn Vollzeitstellen (ohne Beratung und Mehrwertsteuer) zwischen 5.000 Euro – 8.000 Euro liegen. (Bei mehreren Standorten und/oder einer größeren Mitarbeiterzahl kann dieser Betrag erheblich höher liegen.)

mit den Bewerbern vor Ort.
>> Qualitätspreise wie beispielsweise der deutsche Ludwig-Erhard-Preis oder der europäische EFQM-Excellence-Award

⁸⁹ Die Zahlen in den Klammern der nachfolgenden Übersicht geben die Punktzahl an, die bei jedem Kriterium im Rahmen der Selbstbewertung maximal vergeben werden können. Das Strukturmodell ist (einschließlich einer grafischen Abbildung) ausführlich im Beitrag von Krüger/Wanner in dem 2. Teil der Dokumentation beschrieben.

⁹⁰ Auf der Website (Adresse: siehe Linkverzeichnis im Anhang unter 4.3) sind u. a. weiterführende Informationsunterlagen erhältlich, die allerdings alle kostenpflichtig sind.

⁹¹ In die ISO-Norm sind erhebliche Anteile der Deutschen Industrie Norm (DIN) eingeflossen. Das komplette Kürzel DIN EN ISO steht dafür, dass die internationale Norm sowohl den Europäischen als auch Deutschen Standard abdeckt.

⁹² Die ISO-Norm 9001 ist zu Beginn des Jahres 2008 erneut novelliert worden. Dieses Mal sind jedoch nur marginale Anpassungen vorgenommen worden

4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 4. QUALITÄTSSICHERUNG 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 4. QUALITÄTSSICHERUNG 4. QUAL

Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung

Entstehung: Das Verfahren wurde ursprünglich in einem mehrstufigen Modellversuch der Bund-Länder-Kommission unter Federführung des BMBF und des Landes Schleswig-Holstein entwickelt. Für die inhaltliche Umsetzung waren das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und das Wissenschaftsinstitut "ArtSet" mit Sitz in Hannover zuständig. Letzteres ist auch nach Abschluss der Modellphase als Service-, Beratungs- und Gutachtungsstelle für LQW zuständig. Damit bildet dieses Verfahren eine Ausnahme, da üblicherweise Zertifizierung und Beratung nicht nur durch unterschiedliche Personen sondern auch durch unterschiedliche Institutionen durchgeführt werden

Konzeptionelle Ausrichtung: Grundgedanke des Verfahrens ist, dass Bildung nur durch jedes Individuum selbst erworben werden kann. Für das Ergebnis des Bildungsprozesses, den Lernerfolg, sind demzufolge die Lernenden im besonderen Maße selbst verantwortlich. Bildungsorganisationen können allerdings den Bildungsprozess durch ihre Dienstleistungen maßgeblich unterstützen, in dem sie den "Ermöglichungsraum" für gelungenes Lernen schaffen und die Qualität ihrer Organisation auf die Teilnehmenden ausrichten. Es geht also um ein bildungsadäquates Qualitätsmanagement, das neben der Lernerorientierung weitere Prämissen setzt:

- Neben der Qualitätssicherung geht es besonders um die kontinuierliche Weiterentwicklung der Einrichtung (im Sinne der "lernenden Organisation"). Das Lernen der Organisation ist dabei die Basis der Verbesserung des Lernens der Teilnehmenden.
- >> Bildung ist ein reflexives "Erfahrungsgut"; die Verbesserung der organisationalen Bildungsbedingungen muss daher auch ein reflexiver Prozess sein.
- >> LQW unterstützt die Entwicklungsprozesse der Weiterbildungseinrichtungen und prüft nicht fremd gesetzte Standards ab.
- Das Modell ist organisationstypübergreifend für große und kleine Organisationen gleichermaßen anwendbar, d. h. jede Organisation kann LQW an ihre besonderen Bedingungen anpassen. Seit kurzem wird LQW für Kleinsteinrichtungen (bis zu 2 Personalstellen) mit einem auf diese Bedarfe angepasstem Verfahren und zu günstigeren Konditionen angeboten.

Strukturmodell: Das Verfahren nach LQW definiert konkrete Anforderungen in folgenden verpflichtenden Qualitätsbereichen:

- // Leitbild (einschließlich der Definition gelungenen Lernens)
- // Bedarfserschließung
- // Schlüsselprozesse
- // Lehr-Lern-Prozess
- // Evaluation der Bildungsprozesse
- // Infrastruktur
- // Führung
- // Personal
- // Controlling
- // Kundenkommunikation
- // Strategische Entwicklungsziele

Die Erfüllung der definierten Anforderungen muss in einem Selbstreport nachgewiesen und durch eine Visitation bestätigt werden. In selbst bestimmten optionalen Qualitätsbereichen können die Organisationen auf Spezifika ihrer Ausrichtung oder auf besondere Stärken hinweisen.

Umsetzung: Der Prozess startet mit einer internen Evaluation, z. B. einer Stärken-Schwächen-Analyse. Nach der Erstellung des Leitbildes mit der organisationsspezifischen Definition gelungenen Lernens erfolgt die Planung und Durchführung von erforderlichen Qualitätsentwicklungsmaßnahmen. Dieser Prozess wird dokumentiert und mündet in die Ausformulierung eines Selbstreports. Der Selbstreport ist Gegenstand der externen Evaluation durch eigens im LQW-Modell geschulte Gutachter/innen. Die Begutachtung mündet in eine Visitation vor Ort. Wenn diese erfolgreich ist, endet der Qualitätskreislauf mit einem Abschlussworkshop und der Aufstellung von strategischen Entwicklungszielen für die nächste Qualitätsperiode.

Beratung: LQW ist zunächst ein frei zugängliches Qualitätsmanagementsystem mit vielen praktischen Arbeitshilfen. Alle Nutzer/innen erhalten kostenlos ein Bündel von Qualitätswerkzeugen für ihre praktische Qualitätsarbeit, auch ohne sich für eine Testierung anzumelden. Bei einem Testierungsverfahren sind Beratungen jedoch verbindlich vorgeschrieben, mindestens in Form eines Auftakt- und Abschlussworkshops sowie einer Visitation der Einrichtung durch die Gutachterin bzw. den Gutachter.

Vernetzung: Die nach LQW testierten bzw. arbeitenden Einrichtungen sind Teil einer Qualitätsgemeinschaft im Bildungsbereich. Das heißt: Sie nehmen teil an einem Netzwerk mit der Möglichkeit kollegialer Beratung. Im LQW-Netzwerk dient das Qualitätsmodell der Vergleichbarkeit der Weiterbildungsorganisationen untereinander; hierdurch wird Organisationslernen über wechselseitige Beratung gefördert.

Testierung: LQW wird für eine Dauer von vier Jahren testiert, d.h. in einem anerkannten Prüfverfahren überprüft und neutral bestätigt. Die Begutachtung wird durch speziell ausgebildete und unabhängige Gutachter/innen durchgeführt. Die Akkreditierung und Zuordnung der Gutachter/innen erfolgt durch die Testierungsstelle. Die Organisation hat das Recht, die zugewiesenen Gutachter/innen innerhalb einer Woche nach Bekanntgabe begründet abzulehnen.

Testierungskosten: Sie sind nach Einrichtungsgröße gestaffelt und beinhalten auch die Workshops und die Visitation durch die Gutachter/innen. Die folgenden Preisbeispiele verstehen sich ohne Mehrwertsteuer:

Kleinsteinrichtungen (bis 2 Mitarbeitende)	1.850	Euro
Einrichtungen bis 5 Mitarbeitende	4.200	Euro
Bis 15 Mitarbeitende	4.500	Euro
Bis 50 Mitarbeitende	4.900	Euro ⁹³

Testierungen nach LQW sind seit 2001 möglich. Seitdem haben sich rund 600 Einrichtungen in Deutschland und im deutschsprachigen Ausland nach diesem Verfahren testieren lassen. LQW ist ein entsprechend der Vorgaben des SGB III anerkann-

tes Qualitätsmanagementsystem für die Trägerzulassung nach AZWV. Für die Zertifizierung kooperiert "ArtSet" mit Agenturen, die als fachkundige Stelle durch die Bundesagentur für Arbeit anerkannt sind.

QVB: Rahmenmodell und Zertifizierungsverfahren

Entstehung: "Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen" beschreibt ein Verfahren, das ebenfalls in // einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Modellvorhaben entwickelt wurde. Träger sind // die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und der Bundesarbeitskreis Arbeit und // Leben (BAK AuL). An der Entwicklung beteiligt waren Fachkräfte aus der Erwachsenen-/Weiterbildung und der Lehrstuhl für // Erwachsenenbildung der Universität Leipzig.

Konzeptionelle Ausrichtung: QVB ist für Weiterbildungsträger entwickelt worden, für die der "Verbund" mindestens in zweifacher Hinsicht von Bedeutung ist:

- >> Zum einen als Zusammenschluss von Einrichtungen einer bestimmten Wertegemeinschaft, wie sie beispielsweise in der kirchlichen und gewerkschaftlichen bzw. arbeitnehmerorientierten Bildungsarbeit anzutreffen sind.
- >> Zum einen als Ausdruck einer spezifischen dezentralen Struktur, die beispielsweise durch eine Landesgeschäftsstelle, regionale Arbeitsstellen oder Bildungswerke und lokale Bildungsanbieter (z.B. in Kirchengemeinden) gekennzeichnet ist. Jede dieser Ebenen bzw. Organisationseinheiten verfügt über unterschiedliche formale Kompetenzen. Es liegt also keine betriebsförmige Struktur vor sondern ein loses Netzwerk von teilautonomen Organisationeneinheiten, was auch im Hinblick auf Organisationssicherung von Bedeutung ist.

Unter inhaltlicher Perspektive versteht sich QVB als reflexiver Ansatz, nach dem sich Qualitätssicherung und -entwickung in einem dynamischen Spannungsverhältnis zwischen der Werteorientierung, der Profession der Erwachsenenbildung und den Anforderungen der Organisation bzw. des Verbundes vollzieht. Anders als beispielsweise bei LQW werden keine verbindlichen Standards vorgegeben sondern Reflexionsfragen, die als Anregung für die Setzung eigener Qualitätsstandards dienen. Ein weiteres Charakteristikum von QVB ist, dass es einerseits ein Rahmenmodell zur Selbstevaluation und andererseits ein zertifizierungsfähiges Qualitätsmanagementsystem anbietet, das sich je nach Bedarf in drei unterschiedlich aufwendige Stufen (A/B/C) ausdifferenziert.

Strukturmodell: Das Rahmenmodell umfasst insgesamt neun Gestaltungsbereiche:

- // Qualitätsverständnis: Es steht im Zentrum und beschreibt Grundlagen und Ziele der Arbeit und ist richtungsgebend für weitere acht Gestaltungsbereiche:
 - // Leistung
 - // Evaluation
 - // Organisation
 - // Ressourcenmanagement
 - // Personal

- // Kommunikation
- // Marktbezug
- // Kooperation/Vernetzung.

Umsetzung: Zur Durchführung des Rahmenmodells gehören folgende Schritte:

- // Entwicklung des Qualitätsverständnisses
- / Durchführung einer Bestandsaufnahme zu den weiteren acht Gestaltungsbereichen
- // Bestimmung von Entwicklungsaufgaben als Ergebnis der Bestandsaufnahme
- // Regelmäßige Durchführung von Qualitätsentwicklungsproiekten
- // Fortlaufende Dokumentation in Form eines Qualitätsmanagementhandbuchs

Beratung: Die DEAE ist für die Implementierungsberatung von QVB zuständig. Einrichtungen, die nach QVB arbeiten und sich ggf. zertifizieren lassen wollen, stehen schriftliche Arbeitshilfen für die praktische Umsetzung des Verfahrens zur Verfügung, die im Rahmen der Implementierungsberatung (z.B. in Form von – gebührenpflichtigen – Workshops oder Einzelberatungen) kostenlos zur Verfügung gestellt werden.

Vernetzung: Alle nach QVB arbeitenden bzw. zertifizierten Einrichtungen oder Verbünde arbeiten regelmäßig in so genannten Qualitätsverbünden mit. Diese können entweder auf regionaler Ebene oder auf Landes- oder Bundesebene angesiedelt sein. In den Stufen A und B können diese Qualitätsverbünde auch die Funktion jährlicher Zwischenaudits übernehmen, was nicht nur dem kollegialen Fachaustausch dient, sondern auch die Kosten für externe Audits senkt.

Zertifizierung: Das Qualitätsmanagementsystem baut auf dem Rahmenmodell auf und differenziert sich in drei Stufen [A/B/C] aus, um unterschiedlichen Anforderungen bzw. Strukturen von Einrichtungen in der Weiterbildung gerecht zu werden. Es ist in Anlehnung an die ISO-Normenreihe entwickelt worden. Die Stufe A beinhaltet ein QM-Verfahren insbesondere für kleinere Einrichtungen, die Stufe B umfasst zusätzlich ein Prozessmanagement entsprechend der ISO-Norm und die Stufe C deckt alle Auflagen einer Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001:2008 und bei Bedarf die Trägeranerkennung nach AZWV der Bundesagentur für Arbeit ab. 94 Partner für die Zertifizierung ist die kirchliche Zertifizierungsagentur proCum Cert GmbH, die auch als Fachkundige Stelle durch die Bundesagentur für Arbeit akkreditiert ist. Die beiden Träger haben mit der Agentur einen Rahmenvertrag abgeschlossen, der u. a. besondere Konditionen für Weiterbildungseinrichtungen vorsieht, die sich nach QVB zertifizieren lassen. Zertifizierungen nach QVB werden seit 2008 durchgeführt. Seither haben sich rund 80 Einrichtungen erfolgreich einer solchen Qualitätsprüfung

Zertifizierungskosten: Sie sind entsprechend der drei Stufen gestaffelt und beziehen sich auf eine Geltungsdauer von 3 Jahren für eine Zertifizierung einer Einzeleinrichtung mit bis zu 10 Vollzeitstellen. (Die Angaben verstehen sich ohne Mehrwertsteuer.):

 50 4. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER WEITERBILDUNG 5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 51

4.3 Anhang

>>

Abkürzungsverzeichnis

		minon and nogomerno
	AZWV	Anerkennungs- und Zulassungsverordnung
		Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit
	BQM	Bildungs-Qualitäts-Management
	DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
	EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
		European Foundation for Quality
		Management
	ISO	(genau: DIN EN ISO 9001: 2000/2008)
		International Organization for Standardi-
		zation (deutsch: Internationale Organisa-
		tion für Normung)
	LQW	Lernerorientierte Qualitätstestierung
		in der Weiterbildung
	PAS	Publicly Available Specification
		(PAS 1037:2004)
	QsM	Qualitätssiegel Musikschule
	QVB	Qualitätsentwicklung im Verbund
		von Bildungseinrichtungen
	WBG	Weiterbildungsgesetz
•	Allgemeine Bo	egriffe zum Qualitätsmanagement
	KVP	Kontinuierlicher Verbesserungsprozess
	QMH	Qualitätsmanagementhandbuch
	QS	Qualitätssicherung
	QE	Qualitätsentwicklung
	QMS	Qualitätsmanagementsystem
		(QM-System)
	TQM	Total Quality Management
		(deutsch: umfassendes Qualitäts-

>>

management)

		management
•	Einrichtunger	n und Organisationen
	BAK AuL	Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben
	BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
	BBB	Bundesverband Berufliche Bildung
	BiBB	Bundesinstitut für Berufliche Bildung
	BMBF	Bundesministerium für Bildung und
		Forschung
	BpB	Bundeszentrale politische Bildung
	DEAE	Deutsche Evangelische Arbeits-
		gemeinschaft für Erwachsenenbildung
	DGQ	Deutsche Gesellschaft für Qualität
	DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaft
		liche Weiterbildung und Fernstudien
	DIE	Deutsches Institut für Erwachsenen-
		bildung
	FIBAA	Foundation for International
		Administration Accredidation
		Fachkundige Stelle
		Kultusministerkonferenz
		Verband deutscher Musikschulen
		Volkshochschule
	TGA	Trägergesellschaft für Akkreditierungs-
		wesen
	ZFU	Staatliche Zentralstelle für Fernunterrich

Verzeichnis wichtiger Links und Downloads

- >> Deutscher Bildungsserver des Bundes und der Länder www.bildungsserver.de
- >> Deutscher Qualifikationsrahmen www.deutscherqualifikationsrahmen.de

>> Verfahren für Trägerzulassungen www.azwv.de www.bamf.de www.zfu.de

Checklisten für Weiterbildungsinteressierte

- >> www.bibb.de/dokumente/pdf/checkliste berufliche weiterbildung.pdf
- >> www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/ die06 01.pdf
- >> www.hamburg.kursportal.info/g.178

Qualitätsverhünde

- >> www.bildungsverband.de
- >> www.forumwerteorientierung.de
- >> www.weiterbildung-koeln.de
- >> www.wb-hessen.de
- >> www.weiterbildung-koeln.de

Qualitätsmanagementsysteme und Zertifizierungsagenturen

- >> www.artset-lgw.de
- >> www.qvb-info.de
- >> www.deusche-efqm.de

Übersicht der Materialiensammlung

Folgende Dokumente und Materialien stehen als Download auf der Subdomain unter (http://qualitaetsentwicklung.bkj.de) zur Verfügung:

- 1. Artikel zur Tagungsbetreuung durch die Bundeszentrale Politische Bildung, in: Praxis Politische Bildung 7/2003
- 2. Begründung der Bundesagentur für Arbeit zur AZWV
- Beschwerdeordnung "Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V."
- 4. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Konzept Trägerzulassungsverfahren
- Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (Februar 2009)
- 6. Infoblatt und Übersicht der Qualitätskriterien des Qualitätssiegels "anderes lernen" der LAG anderes lernen Rheinland-Pfalz e.V.
- 7. Katalog der Qualitätskriterien des Vereins "Weiterbildung Hessen e.V."
- 8. Leitfaden zur Qualitätssicherung im Fernstudium und zur Akkreditierung von Lehrangeboten im Fernstudium
- 9. Merkblatt der Bundesagentur für Arbeit für Bildungsträger zur Förderung beruflicher Weiterbildung nach SGB III
- 10. Qualitätsgemeinschaft Berufliche Weiterbildung Region Köln: Broschüre zum Qualitätsmanagement
- 11. Qualitätsgrundsätze des Bildungsverbandes Berufliche
- 12. Qualitätskriterien für die Weiterbildung im Hotel- und Gastgewerbe
- 13. Relevante gesetzliche Grundlagen und Bestimmungen für die Weiterbildung
- 14. STIFTUNG WARENTEST/Abt. Bildungstest: Im Profil Qualitätsmanagement-Systeme. Test.de/2008
- 15. Übersicht der STIFTUNG WARENTEST über Weiterbildungs-
- 16. Übersicht der Qualitätsstandards des Landesverbandes der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V.
- 17. Veltjens, B., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Qualitätsmodelle im Überblick

5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE: RAHMENBEDINGUNGEN, KONZEPTE UND VERFAHREN 95

Die folgenden Abhandlungen erheben – wie auch die anderen Bausteine der Dokumentation – keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ziel der Ausführungen ist es, die unterschiedlichen Zugänge und Umsetzungsformen von Qualitätssicherung, wie sie sich in den letzten Jahren in diesem Praxisfeld entwickelt haben, systematisch darzustellen.

Ein deutlicher Schwerpunkt dieses Kapitels wird auf die Kooperation Kultureller Bildung mit Ganztagsschulen (GTS) gelegt. Aus Sicht der Träger Kultureller Bildung stellt sich das Qualitätsthema besonders unter dem Gesichtspunkt der Zusammenarbeit mit dem "System Schule". Es geht u.a. darum, dass die spezifischen Qualitätsanforderungen Kultureller Bildung im Unterrichts- und Schulalltag auf angemessene Weise Berücksichtigung finden. Wie dies geschehen kann, soll an einigen Beispielen aus aktuellen Studien und Modellprojekten verdeutlicht werden.

Das Thema Kulturelle Bildung im Ganztag ist eingebettet in einen weiteren Kontext, in dem die Themen Evaluation und Qualitätssicherung für Schulen generell (und besonders befördert durch internationale Bildungsvergleichsstudien wie PISA oder IGLU) einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren haben. In den vergangenen Jahren wurden daher von gesetzgebender Seite in allen Bundesländern Anstrengungen unternehmen, verschiedene Elemente der Qualitätssicherung im Schulalltag zu verankern. Dazu gehören u.a. Verfahren wie interne Schulevaluation (Hamburg), externe Evaluation (Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein), Schulinspektion (Brandenburg und Niedersachsen) oder die Qualitätsanalyse (Nordrhein-Westfalen). 96 Das Kapitel 5.4 gibt daher Einblicke in die Bandbreite über weitere Verfahren im Schulkontext. Dazu gehören Qualitätsvergleichstudien, länderübergreifende Qualitätsinitiativen oder Ansätze zur Schulevaluation und Qualitätssicherungssysteme einschließlich einer externen Zertifizierung durch privatwirtschaftlich orientierte Agenturen.

5.1 Formale und gesetzliche Rahmenbedingungen

Qualitätsvorgaben werden in allen die Ganztagschule betreffenden Schulgesetzen und Erlassen der Bundesländer gemacht. Dort, wo landesweite oder kommunale Förderprogramme existieren, die Kooperationen finanziell unterstützen, geben Förderrichtlinien Qualitätsmerkmale als Förderkriterien vor.

5.1.1 Schulgesetze

In mehreren Bundesländern wurde die in den Schulgesetzen festgelegte Qualitätssicherung und Evaluation um besondere Verfügungen für die Ganztagschulen in neuer Form ergänzt. 97

Beispiel Brandenburg: Das Land Brandenburg machte ganztagsspezifische Ergänzungen des Orientierungsrahmens "Schulgualität in Brandenburg", um bei der konzeptionellen Weiterentwicklung der Ganztagsangebote in den Grundschulen. den Schulen der Sekundarstufe I und den Förderschulen Hilfe zu leisten und zusätzliche Anregungen zu geben. Dafür hat das Land Brandenburg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg für die Grundschule "Qualitätsmerkmale für Ganztagsangebote im Land Brandenburg"

Beispiel Nordrhein-Westfalen: Auf einen besonderen Weg kann in Nordrhein -Westfalen verwiesen werden. Hier wurden sowohl das Schulgesetz als auch das Kinder- und Jugendfördergesetz NRW dahingehend ergänzt, dass der Ganztag Gegenstand der miteinander abzustimmenden örtlichen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung ist (§ 80 Schulgesetz, § 7 Kinder- und Jugendfördergesetz NRW).

Beispiel Bremen: Grundlage für die Ganztagsschulentwicklung in Bremen sind die im Januar 2005 vom Senat verabschiedeten Qualitätskriterien: "Die Arbeit in der Ganztagsschule - Qualitätsbereiche und -standards für Ganztagsschu-Ien in Bremen". Sie sehen vier Qualitätsbereiche vor: 1. Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur, 2. Zeitgestaltung im Ganztag und Rhythmisierung des Ablaufs, 3. Partizipation und Zusammenarbeit intern und mit außerschulischen Partnern und 4. Raumkonzept.

Beispiel Berlin: Da alle Berliner Grundschulen seit dem Schuljahr 2005/2006 Ganztagsgrundschulen sind, stellen die im "Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin" aufgenommenen Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen für Ganztagsgrundschulen den Orientierungsrahmen ihrer Qualitätsentwicklungsschritte dar. Qualitätskriterien orientieren sich darüber hinaus an den allgemeinen Vorgaben zur Qualitätssicherung an Schulen im Rahmen des Schulgesetzes für Berlin von 2004 (z.B. Schulprogramm, interne und externe Evaluation, Vergleichsarbeiten). Einen Referenzrahmen für die Qualitätsentwicklung der offenen Ganztagsgrundschulen - der gleichfalls Orientierungen für gebundene Ganztagsgrundschulen bietet - stellt das im Juli 2005 vom Senat von Berlin vorgelegte "Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule" dar. 98

Beispiel Sachsen: Im Zuge der sächsischen bildungspolitischen Bemühungen zur qualitativen Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten wurde die Förderrichtlinie "Schuljugendarbeit als Bestandteil von Ganztagsangeboten" verabschiedet. Mit dem Förderprogramm soll in Ergänzung zum Fachunterricht dem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule Rechnung getragen werden. Profitieren von den vielfältigen Angeboten der Schuljugendarbeit sollen vor allem die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Familien: Schuljugendarbeit als Bestandteil von Ganztagsangeboten soll einen

⁹⁵ Die Bestandsaufnahme zur Ganztagsschule basiert im Wesentlichen auf einer Expertise von Helle Becker (Kap. 5.1–5.3), die sie für die Qualitätsstudie erstellte. Auszüge dieser Expertise sind ebenfalls in einem Fachbeitrag im 2. Teil der Dokumentation enthalten.

⁹⁶ Weiterführende Informationen sind auf Internetplattform des Deutschen Bildungsservers enthalten [Adresse: siehe Linkverzeichnis im Anhang unter 5.5].

⁹⁷ Die Verfügungen und Vorschläge zu Qualitätskriterien in den nachfolgenden Beispielen liegen i. d. R. als Broschüren vor, die über die Bildungsserver oder andere Websites als Download zur Verfügung stehen. Die wichtigsten Web-Adressen sind im Linkverzeichnis im Anhang (5.5) aufgeführt. Die folgenden Angaben beziehen sich auf diese Verfügungen, auf einzelne Quellenverweise wird verzichtet.

⁹⁸ Das Leitbild für Berliner Ganztagsschulen ist in der Materialiensammlung auf der Subdomain unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 53 52 5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE

Beitrag zur Verbesserung des Schulklimas leisten. Durch die Aktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich wird der Umgang zwischen den verschiedenen Schulbeteiligten positiv verändert. Der Wechsel von Unterricht und außerunterrichtlicher Arbeit während eines ganztägig strukturierten Schultages wirkt sich positiv auf die Entwicklung der sozialen Beziehungen sowohl der Schülerinnen und Schüler untereinander als auch zwischen Schülern und Lehrenden aus. Schuljugendarbeit als Bestandteil von Ganztagsangeboten leistet einen Beitrag zur Öffnung der Schule. Sie ergänzt die Angebote der Jugendhilfe

Beispiel Saarland: Das Förderprogramm "Freiwillige Ganztagsschulen plus" im Saarland vom 29. Mai 2008 verlangt – wie die meisten Bundesländer – ein gemeinsames pädagogisches Konzept der Ganztagschulen und Kooperationspartner: "Die Schule und der Maßnahmeträger erarbeiten gemeinsam ein auf den jeweiligen Standort bezogenes pädagogisches Konzept und vereinbaren dieses schriftlich. Das pädagogische Konzept muss unter anderem zu folgenden Punkten aussagekräftige Ausführungen enthalten: zeitliche, organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung des nachmittäglichen Bildungs- und Betreuungsangebotes, Ziel- und Schwerpunktsetzung bezüglich des Angebotes, Gewährleistung der Zusammenarbeit mit Eltern sowie außerschulischen Partnern, Institutionen und Organisationen, Einrichtung einer internen Evaluation. Als Vorgaben zur pädagogischen Ausgestaltung wird eine "Verzahnung des vormittäglichen Unterrichts mit dem nachmittäglichen Bildungs- und Betreuungsangebot bzw. des rhythmisierten Schultages bei der Ganztagsklasse – u.a. durch praxisorientiertes, situationsbezogenes Lernen und durch Hausaufgabenbetreuung" verlangt.

5.1.2 Rahmenvereinbarungen und Kooperationsverträge mit Trägern Kultureller Bildung

Rahmenvereinbarungen zwischen Verbänden von Kultureinrichtungen oder Kultureller Kinder- und Jugendbildung und der Landesregierung bieten in vielen Bundesländern die Basis für Schuladministration, Schulträger und Schulen für eine geregelte Zusammenarbeit, wobei sie vielfach Qualitätsmindeststandards festlegen und so Schulen Sicherheit für die Wahl von Kooperationspartnern geben und den Rahmen für den Abschluss von Kooperationsverträgen zwischen Trägern und Schulen bieten sollen.

Beispiel Rheinland-Pfalz: In der "Rahmenvereinbarung zwischen der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Soziokultur & Kulturpädagogik Rheinland-Pfalz e.V. und dem Land Rheinland-Pfalz über Dienstleistungen der Mitglieder der LAG an Ganztagsschulen" vom 20.12.2007 wird unter anderem festgelegt, dass "die Dienstleistungen im pädagogischen Angebot der GTS (...) ausschließlich von Lehrkräften mit einer Ausbildung im künstlerischen und/oder (kultur-)pädagogischen Bereich oder von Lehrkräften mit Eignungsnachweis durch jahrelange Praxis erbracht (werden)"99.

Beispiel Nordrhein-Westfalen: In der "Rahmenvereinbarung zwischen dem LandesMusikRat Nordrhein-Westfalen, dem Landesverband der Musikschulen Nordrhein-Westfalen, dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordhrein - Westfalen und dem Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordhrein - Westfalen über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen" vom 18. Juli 2003 ist festgelegt, dass "Angebote von öffentlichen Musikschulen und gemeinwohlorientierten Trägern [...] bei der Durchführung außerunterrichtlicher musikpädagogischer Angebote Vorrang vor Angeboten anderer Anbieter (ha-

In der "Rahmenvereinbarung zwischen der Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e.V. und dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen"100 vom Juni 2004 verpflichten sich die LKJ NRW e.V. und das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder "zur gemeinsamen Qualitätsentwicklung bei den außerunterrichtlichen kulturellen Angeboten und gewährleisten die Teilnahme an Evaluation und wissenschaftlicher Begleitung. Sie beteiligen sich gegenseitig an der Entwicklung der Evaluationsinstrumente und an der Auswertung der Ergebnisse. Die LKJ und die ihr angeschlossenen Arbeitsgemeinschaften entwickeln ein Programm für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Bereich der kulturellen Jugendarbeit."

In der "Rahmenvereinbarung zwischen dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, dem Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Arbeitskreis Museumspädagogik Rheinland und Westfalen e.V., dem Verband Rheinischer Museen e.V. und der Vereinigung Westfälischer Museen e.V. zur Zusammenarbeit in Ganztagsschulen und Ganztagsangeboten" aus dem Jahr 2009 ist festgeschrieben, dass "außerunterrichtliche museumspädagogische Angebote [...] von museumspädagogischen Fachkräften durchgeführt werden (sollten), die eng mit den Lehrkräften, den pädagogischen Fachkräften und den anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Ganztag zusammenarbeiten".

Beispiel Niedersachsen: Die "Rahmenvereinbarung zwischen der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Niedersachsen e.V. und dem Niedersächsischen Kultusministerium zur Zusammenarbeit an öffentlichen Ganztagsschulen" 101 vom 2. November 2004 legt fachliche Ziele fest: "Kulturelle Bildung, verstanden als Teil der Allgemeinbildung, leistet einen gewichtigen Beitrag, Menschen zu befähigen, die Komplexität von Gesellschaft zu begreifen und Veränderungen mitgestalten zu können. Als besonderer Aspekt der Bildung bezieht sie sich auf die Wahrnehmungsförderung und die Fähigkeit zur ästhetischkünstlerischen Gestaltung. Gerade durch das Spiel und bei künstlerischen Aktivitäten entfalten sich die Sinne von Kindern und Jugendlichen und entwickelt sich ihr Verstehen. Wissen und Können entscheidend. Die Kulturelle Bildung in den Schulen wird durch Angebote und Projekte der LKJ-Mitgliedsverbände so ergänzt, dass junge Menschen auf der Basis kreativer Eigentätigkeit in ihren individuellen und gesellschaftlichen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, ihrer Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung gefördert und gestärkt werden".

Kooperationsverträge auf kommunaler Ebene: Ähnlich wie Rahmenvereinbarungen auf übergeordneter, in der Regel Landesebene, bieten Kooperationsverträge auf kommunaler Ebene (beispielsweise zwischen Trägerbereichen und der Stadt als Schulträger¹⁰²), vor allem aber zwischen den Schulen (bzw. dem Schulträger) und den außerschulischen Partnern ein geradezu notwendiges Instrument, mit dem ein gemeinsames Konzept festgelegt und organisatorische Absprachen verbindlich geregelt werden können. Sie bieten in der Regel zwei Vorteile: Sie erfordern es, dass die Partner gemeinsame Absprachen treffen und bieten Verbindlichkeit in Bezug auf die Umsetzung. Allerdings gibt es unterschiedliche Ausformungen: von Kooperationsverträgen, die frei ausgehandelt werden können bis zu vorgeschriebenen Einheitsverträgen, die zum Beispiel von der Kommune (als Schulträger) vorgegeben werden. Kooperationsverträge sind in vielen Bundesländern vorgeschrieben, zumindest wird dazu geraten. Viele Bundesländer¹⁰³ oder >> sie Interessenorientierung in den Mittelpunkt stellen. Dachverbände¹⁰⁴ geben dafür Musterverträge vor.

5.2 Qualitätsrahmen und Qualitätskriterien für kulturelle Angebote im Ganztag

Die Frage, was "gute" kulturelle Bildungsangebote im Ganztag ausmacht, ist wie alle Fragen nach Qualität abhängig von den jeweiligen fachlichen Qualitätsvorstellungen, was eine "gute" Kulturelle Kinder- und Jugendbildung ausmacht und von den Intentionen und Zielperspektiven, die mit einem Engagement in Ganztagsschulen verknüpft werden. In beiden Feldern sind durchaus unterschiedliche Positionen zu finden¹⁰⁵. Die im Ganztag engagierten Träger außerschulischer Kultureller Kinder- und Jugendbildung möchten beispielsweise:

- >> Gelegenheiten schaffen, Schlüsselkompetenzen zu fördern
- >> Gelegenheiten schaffen, fachliche Kompetenzen fördern,
- >> Alternativen zu schulischen Bildungsarrangements
- >> schulische Defizite kompensieren,
- >> als Ergänzung zur schulischen Bildung (mit der Perspektive einer fruchtbaren Kooperation) wirken,
- >> an einer Reform schulischer Bildung (mit der Perspektive einer "neuen Schule") mitwirken,
- >> eine Dienstleistung bieten.

Entsprechend berücksichtigen alle bisherigen Versuche, Qualitätskriterien für kulturelle Bildungsangebote im Ganztag zu formulieren, die Vielfalt der vorhandenen Ansätze. Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V. griff für die Beschreibung "gelungener Kooperationen" in der Ganztagschule im Rahmen des Projekts "Kultur macht Schule" auf die fachlichen Parameter der außerschulischen Jugendbildung zurück. Die Liste der Qualitätskriterien enthält nur ein spezifisches Merkmal, das der Einbindung in die Logik der Ganztagsschule geschuldet ist, nämlich dass Kooperationen "ein verlässliches Angebot für Eltern darstellen" sollen:

Kooperationen sind gelungen, wenn sie

- >> ein weites Bildungsverständnis als pädagogisches Ziel haben.
- >> zu einer ganzheitlichen Förderung beitragen.
- >> eine individuelle Entwicklungsförderung betreiben.
- >> zur sozialen Integration beitragen.
- >> zum Abbau von Benachteiligung beitragen.
- >> zur Förderung von Lernbereitschaft dienen.
- >> ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung sind.
- >> sie Teilnehmerorientierung als didaktischen
- >> ein hohes Maß an Selbstbestimmung enthalten.
- >> sie als Prozess orientiert sind.
- >> Partizipation als pädagogisches Prinzip verfolgen.
- >> Freiwilligkeit zum Prinzip von Lernen machen.
- >> Angebotscharakter haben.
- >> Fehlerfreundlichkeit zulassen.
- >> einen deutlichen Lebensweltbezug zeigen.
- >> zur Selbsttätigkeit anregen.
- >> Kompetenzvermittlung in den Mittelpunkt stellen.
- >> zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen.
- >> zur Chancengleichheit beitragen.
- >> Spaß machen.
- >> ein verlässliches Angebot für Eltern darstellen.
- >> Kulturvermittlung sind.
- >> sie kritische Auseinandersetzung fördern.
- >> kunstspezifische Kompetenzen entwickeln helfen. 106

Eine weiterentwickelte Fassung, die im Rahmen des BKJ-Netzwerkes "Kultur macht Schule" erstellt wurde, richtete sich mehr auf die konkreten Kooperationsaufgaben und gliederte die identifizierten Gelingensbedingungen für Kooperationen zwischen Trägern und Einrichtungen der Kulturellen Kinderund Jugendbildung und Ganztagsschulen in elf Qualitätsbe-

Mit einem weiteren Schritt hat die BKJ unlängst die Idee einer "Kulturschule" entworfen. Hierfür soll ein übertragbares Verfahren "Kultureller Schulentwicklung" erarbeitet werden. Kulturelle Schulentwicklung soll alle Ebenen einer Schule umfassen: die Lehr- und Lernsituation ebenso wie den so genannten "heimlichen Lehrplan", die Vernetzung im Sozialraum und die Zusammenarbeit mit Bildungspartnern. Einbezogen werden auch die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen und die Qualitätsentwicklung und Qualifizierung des Personals. Ein entsprechendes "BKJ-Qualitätstableau

⁹⁹ vgl. Rahmenvereinbarung zwischen der LAG Soziokultur und Kulturpädagogik Rheinland-Pfalz e.V. und dem Land Rheinland-Pfalz unter: www.ganztagsschule.rlp.de/bibliothek

¹⁰⁰ www.lkj-nrw.de/web/jugendkultur/rahmenvereinbarungen ogts.htm

¹⁰¹ Diese Rahmenvereinbarung steht als Anschauungsbeispiel in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de als Download zur Verfügung.

¹⁰² So besteht seit dem Schuljahr 2007/2008 ein Kooperationsvertrag der Stadt Essen mit der Jugendhilfe Essen als Träger der Offenen Ganztagsschule an derzeit der Hälfte der Offenen Ganztagsschulen

¹⁰³ In Bayern wird auf Vorschlag der Schulleitung ein Kooperationsvertrag zwischen dem freien Träger bzw. der Kommune und dem Freistaat Bayern, vertreten durch die jeweils zuständige Regierung, geschlossen. Hierfür ist ein vorgegebener Mustervertrag zu verwenden. Für jede offene Ganztagsschule soll in der Regel ein Kooperationsvertrag abgeschlossen werden (www.ganztagsschulen.bayern.de).

¹⁰⁴ So stellen Landes SportBund und Sportjugend NRW drei Musterverträge zur Verfügung, die "inhaltlich ineinander greifen und den kommunalen Ablauf für Sport in der OGS strukturieren" sollen (www.wir-im-sport.de).

¹⁰⁵ Das ergab unter anderem die Trägerbefragung im Rahmen des BKJ-Projekts "Kultur macht Schule", vgl. Becker, H. (2007): Abschlussbericht zum Evaluationsvorhaben im Rahmen des Projekts "Kultur macht Schule" der BK.J. Remscheid, Download unter: www.kultur-macht-schule de. Menüpunkt Materialien, Downloads. 106 Allgemeine Prinzipien kultureller Bildungsarbeit/allgemeine Qualitätskriterien für Kooperation zwischen kulturellen Partnern und Ganztagsschulen.

Arbeitspapier der BKJ (2005), Remscheid. 107 Die Übersicht der Qualitätsbereiche und -kriterien steht in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de

54 5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 55

für kulturelle Schulentwicklung", das die bisher von der BKJ vorgelegten Qualitätsrahmen im Sinn einer Schulentwicklung differenziert und erweitert, liegt als Diskussionsvorlage vor und soll einen Strukturrahmen für die Struktur-, Prozess- und >> Eltern in die Projektarbeit integriert werden und Gelegen-Ergebnisqualität von "Kulturschulen" bilden. 108

Einen weiteren prominenten Versuch, Qualitätskriterien für Kooperationsprojekte im Ganztag zu formulieren, unternahm das Projekt "Themenatelier der Kultur" ("Kulturelle Bildung an der Ganztagsschule") im Begleitprogramm zum Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB). "Ideen für mehr! Ganztägig lernen", das 2005 gemeinsam von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der PwC - Stiftung eingerichtet wurde und innovative Projekte der Kulturellen Bildung in Ganztagsschulen förderte.

Während zunächst von Projektakteuren konkrete Merkmale genannt wurden, einigte man sich als Ergebnis auf einen strukturell angelegten "Qualitätsrahmen", als "eine Art Bausteinkasten, der Schritt für Schritt die eigene Projektarbeit voranbringen mag"109 und der jeweils individuell zu füllen ist:

"Für die Beteiligten haben Projekte eine besonders hohe Qualität, in denen

- >> Schüler eigene ästhetische Qualitätsmaßstäbe für ihre künstlerische Tätigkeit entwickeln können,
- >> Kinder und Jugendliche die Gelegenheit haben, sich, ihre eigenen und gemeinsamen Ideen ernst zu nehmen und sich als selbstwirksam zu erleben,
- >> Kinder und Jugendliche zu diesem Zwecke individuell gefördert werden und individuelle Entwicklungschancen
- >> der Blick der Erwachsenen auf die Stärken und Potenziale der Kinder und Jugendlichen gerichtet wird anstatt auf Defizite
- >> außerschulische und schulische Partner zusammenwirken, um gemeinsam alternative Bewertungsmaßstäbe für die kooperative Arbeit von Schülern in Kulturkooperationen zu entwickeln - vom qualifizierten Teilnahmezertifikat über die Peer-to-Peer-Bewertung bis zum Lernvertrag mit individueller Leistungsrückmeldung,
- >> ästhetische und pädagogische Vorstellungen von Schulen und außerschulischen Partnern gleichermaßen Berücksichtigung finden und die Partner in der Kooperation auf Augenhöhe agieren,
- >> flexible, aber klare Strukturen für die Zusammenarbeit festgelegt worden sind, z.B. regelmäßige gemeinsame Arbeitstreffen der Partner.
- >> außerschulische Partner in schulische Gremienarbeit und Entscheidungsprozesse einbezogen werden,

- >> Kinder und Jugendliche in allen Schritten der Planung von Projekten beteiligt werden und Entscheidungen gemeinsam mit den Erwachsenen treffen,
- heit zur kulturellen (Fort-) Bildung erhalten."110

Auch an anderer Stelle wurden Qualitätsvorstellungen für die Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in der (Ganztags-)Schule formuliert, prominent vom Deutschen Städtetag (Thesen zur Kulturellen Jugendbildung, November 2005 111, von der Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 01.02.2007: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung¹¹²) und zuletzt vom Deutschen Kulturrat (Kulturelle Bildung in der Schule. Stellungnahme des Deutschen Kulturrats vom 07.01.2009 113).

Neben diesen übergreifenden Qualitätsmodellen haben einzelne Verbände Kultureller Bildung eigene Qualitätskriterien benannt, so zum Beispiel:

- >> 9 Thesen des Bundesverbandes Deutscher Kinder- und Jugendmuseen zur Zusammenarbeit mit Schule 114
- >> Schwierige Grenzgänge. Chancen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kulturpädagogik von Kurt Eichler, Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogische Dienste/Jugendkunstschulen NRW und LKJ NRW 115
- >> Aachener Erklärung Ganztagsschule und Museum Anlässlich der Jahrestagung 2005 – "Den Ganztag gestalten" veröffentlichet der Bundesverband Museumspädagogik eine Aachener Erklärung zur Zusammenarbeit von Museen und Ganztagesschulen 116
- >> Musik in der Ganztagschule. Positionspapier des Deutschen Musikrates 117

Die darin formulierten Ziel- und Qualitätsvorstellungen bleiben in der Regel allgemein: "Schulische und außerschulische Einrichtungen der Kulturellen Bildung müssen besser miteinander verzahnt werden" (Deutscher Städtetag); "Wenn die Schule als Lebensraum ernst genommen werden will, dann bedeutet dies, dass ein positives Lernklima, lernfreundliche Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und -geländes, Partizipation von Schülern, Lehrern und Eltern sowie Kooperationen mit außerschulischen Partnern geschaffen werden müssen." (Deutscher Kulturrat); "Ziel aus der Sicht der Kindermuseen ist es, dass beide Partner in einen Dialog eintreten und verlässliche Vereinbarungen über eine kontinuierliche Zusammenarbeit treffen" (Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen]; "Die museumspädagogischen Angebote für Ganztagsschulen sollen (...) von fachlich qualifizierten museumspädagogischem Personal durchgeführt und adäguat finanziell vergütet werden." (Bundesverband Museumspädagogik e.V.); "Qualitätsstandards können nicht von außen dekretiert werden, sondern müssen von den unterschiedlichen Partnern gemeinsam entwickelt werden. Sie orientieren sich entscheidend an der gesellschaftlichen Musikpraxis unserer Zeit und leisten damit ihren substantiellen Beitrag zu einem sinnvollen und verantworteten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Musik in ihrer ganzen Breite." (Deutscher Musikrat)

5.3 Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Kooperation zwischen Kultureller Bildung und Ganztag

Auf die bisher genannten, mehrheitlich allgemein formulierten, Qualitätsrahmen und -kriterien bauen die jeweiligen Modelle für eine Qualitätssicherung auf. Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen den

- >> meist allgemeinen Qualitätssicherungsverfahren für Schulen (Maßnahmen zur Weiterentwicklung von
- >> speziell entwickelten Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Ganztag und
- >> spezifischen Qualitätssicherungsmaßnahmen von Trägerseite für die Arbeit im Ganztag.

Der Blick richtet sich dabei mehrheitlich auf die Qualität der Kooperationen, und die Empfehlungen für ein Qualitätsmanagement richten sich dann vor allem auf die Unterstützung eines planvollen und abgestimmten Vorgehens, seltener auf die Qualität der einzelnen Ganztagsangebote. Empfehlungen, Vorgaben und Maßnahmen zur Qualitätssicherung finden sowohl auf der Ebene der Einzelschule mit den jeweiligen außerschulischen Partnern als auch auf lokaler, Landes- oder Bundesehene statt

Im Folgenden werden Aktivitäten zu Qualitätssicherung nach Art der Maßnahmen unterschieden. Dabei konzentriert sich die exemplarische Auflistung auf Qualitätsmaßnahmen zur Unterstützung von Kooperationen und Angebote Kultureller Bildung in der Ganztagsschule. Daneben werden zentrale und herausragende Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Ganztagsschule allgemein genannt.

5.3.1 Allgemeine wissenschaftliche Begleitstudien zu Ganztagsschulen

Von ihrer Einführung an wurden und werden bundesweit und in einzelnen Bundesländern wissenschaftliche Studien durchgeführt, die den Auf- und Ausbau der Ganztagsschule in neuer Form begleiteten und begleiten. Sie dienen damit der Qualitätsäsentwicklung, indem sie – als formative Evaluation der aktuellen Situation - wissenschaftlich generierte Hinweise für die qualitativ hochwertige Weiterentwicklung der Ganztagsschule sammeln. Die Mehrzahl dieser Studien untersuchte und untersucht spezielle Aspekte. Eine über einen längeren

Zeitraum und als formative Evaluation des Auf- und Ausbaus von Ganztagschulen in neuer Form angelegte umfassende wissenschaftliche Begleitung gibt es bisher auf Bundesebene sowie in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Die Ergebnisse und Zwischenergebnisse wurden und werden in Fachöffentlichkeit und Politik diskutiert und hatten zum Teil Einfluss auf die Ausgestaltung der neuen Ganztagschulen. Im Folgenden wird auf eine Auswahl dieser Studien hingewiesen. 119

Bundesweite Begleitstudien

Mit der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG) wird von 2005 bis 2010 ein länderübergreifendes Forschungsprogramm zur Entwicklung von Ganztagsschulen und -angeboten durchgeführt. Das aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF; Prof. Klieme), dem Deutschen Jugendinstitut (DJI; Prof. Rauschenbach) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS; Prof. Holtappels) bestehende Forschungskonsortium untersucht dabei, in enger Absprache mit den Ländern und finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), größere Stichproben von Schulen in drei Erhebungswellen (Längsschnitt; 1. Welle: Eingangserhebung, Mai bis Juli 2005, 2. Welle: Zwischenerhebung, Frühjahr 2007, 3. Welle: Abschlusserhebung, Frühjahr 2009). Hierzu wurden systematische Befragungen von pädagogischen Fachkräften, Schulund Projektleitungen, Schülerinnen und Schülern, Eltern und außerschulischen Kooperationspartnern vorgenommen. Die Untersuchungen bezogen sich – auf der Basis einer relativ breiten Eingangserhebung – je nach Reformkonzepten und Wünschen der beteiligten Bundesländer auf verschiedene Schwerpunkte, für die innerhalb des Konsortiums und teilweise auch anderer Forschergruppen die Verantwortung übernommen wurde (modularer Aufbau). Zentrales Auswertungsziel war und ist es, die in den einzelnen Modulen erhobenen Daten so zu verknüpfen, dass sich sowohl innerhalb der Schule als auch im Zusammenwirken zwischen Schule und Umfeld ermitteln lässt, welche Bedingungen eine erfolgreiche Gestaltung ganztägiger Schulen hat und wie Ganztagsangebote ihrerseits die Entwicklung der Schule und deren sozialen Kontext verändern. Neben diversen einzelnen Aufsätzen der beteiligten Forscher/ innen sind bisher die Ergebnisse der Ausgangserhebung veröffentlicht worden. 120

Das vom Bundesbildungsministerium geförderte Forschungsprojekt "LUGS – Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen. Rekonstruktionen zur Transformation schulischen Lehrens und Lernens" war eine Kooperation der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und der TU Berlin sowie der Bundesländer Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz. Im Mittelpunkt der Studie stand die Frage, ob und wenn ja, wie durch die Umstellung von Schulen auf Ganztagsbetrieb das Lehren und Lernen verändert wird. Dazu rekonstruierte das Projekt die In-

- 111 www.staedtetag.de/10/presseecke/dst beschluesse/artikel/2005/11/17/00112/index.html
- 112 www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user upload/Dateien/23.Empf KMK 2007.pdf
- 113 www.kulturrat.de/detail.php?detail=1466%29
- 114 www.kultur-macht-schule.de, Menüpunkt Materialien, Positionspapiere
- 115 www.bjke.de/dokumentationen/kunstleben/positionen.html
- 116 www.museumspaedagogik.org/Grundsatz.php4
- 117 www.kultur-macht-schule.de, Menüpunkt Materialien, Positionspapiere

- 118 Beispielsweise ist die Qualitätssicherung und Evaluation in Berlin durch § 9 des Schulgesetzes geregelt: Die Schulen und die Schulaufsichtsbehörde sind dadurch zu kontinuierlicher Qualitätssicherung verpflichtet, www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf [Stand:16.06.2008]. Ähnlich wie für die meisten anderen Bundesländer gilt in Mecklenburg-Vorpommern, dass alle Schulen die pädagogischen Ziele und Maßnahmen für die Entwicklung und Sicherung der Qualität der schulischen Arbeit in einem Schulprogramm festlegen. (Festlegung im § 39 a des Schulgesetzes für das Land Mecklenburg-Vorpommern für die Weiterentwicklung der Schule).
- 119 Eine Übersicht über die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsvorhaben gibt es unter: www.ganztagsschulen.org/10249.php
- 120 Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Studien zur ganztägigen Bildung, Band 1. Weinheim und München. (Weitere Informationen unter: www.projekt-steg.de).

¹⁰⁸ Das Qualitätstableau zur kulturellen Schulentwicklung der BKJ ist ebenfalls in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten. 109 Busch, T. (2008); Gemeinsam Qualität entwickeln – Wie Kulturprojekte an Ganztagsschulen von einander lernen können, in: Qualität in Kulturkooperationen –

Erfahrungen aus dem Themenatelier "Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen", hrsg. v. d. Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS), Berlin, S.16. 110 Busch, T. (2006): Großer Zirkus an der Ganztagsschule, in: Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier "Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen" kooperieren lernen, hrsg. v. d. Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS), Berlin, S.10. Die Veröffentlichung der DKJS steht in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de als Download zur Verfügung.

56_ 5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE _57

teraktion und Kommunikation in den Unterrichts- und Lernangeboten, welche das besondere Profil der einzelnen Schulen verkörperten und fragte ergänzend nach der Entwicklungsarbeit und den Kooperationsstrukturen in den zuständigen Lehrerteams sowie nach den Erfahrungen und Sichtweisen der Lernenden. Ziel der Prozessforschung war es, auf diese Weise Ge- und Misslingensbedingungen für die Entwicklung und pädagogische Praxis der Ganztagsangebote zu bestimmen. Die Berücksichtigung dieser drei Untersuchungsebenen sollte es außerdem ermöglichen, über die empirischen Ergebnisse der Prozessbeobachtung an den einzelnen Schulen hinaus einen Beitrag zu Fragen der Transformation von Lernsettings und pädagogischen Arbeitsbündnissen, von pädagogischer Professionalität und des Schülerseins im Zuge gegenwärtiger Reformbestrebungen von Unterricht und Schule zu leisten. Die Ergebnisse des abgeschlossenen Projekts wurden bisher in mehreren Einzelaufsätzen veröffentlicht. 121

Länderbezogene Begleitstudien

Nordrhein-Westfalen: Mit dem Start der offenen Ganztagsgrundschule im September 2003 startete die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen ein Forschungsprojekt, um die Einführung, Lage und Weiterentwicklung dieses neuen Angebots an Bildung, Erziehung und Betreuung zu untersuchen. Die wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagsschule (OGS) im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen führen vier Institute als Kooperationsverbund durch: das Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA), Münster, das Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (LfS), Soest (seit 2007: Universität Wuppertal), das Sozialpädagogische Institut (SPI), zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln, sowie die Universität Dortmund im Rahmen des Forschungsverbundes mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. Eine Vorstudie wurde zum Jahresende 2004 abgeschlossen. In den Jahren 2005 bis 2007 wurde die Hauptstudie der wissenschaftlichen Begleitung als Implementierungs- und Praxisentwicklungsstudie durchgeführt. Über diese Hauptstudie hinaus wurden die Untersuchungen zur offenen Ganztagsschule im Rahmen einer Vertiefungsstudie auch 2007 bis 2009 fortgeführt.

Ein wesentliches Ziel der Studie besteht in der qualitativen Weiterentwicklung der offenen Ganztagsschule. Darüber hinaus zielt die Hauptstudie auf eine repräsentative Bestandsaufnahme und umfassende Analyse der Entwicklungsprozesse und Strukturmerkmale der OGS. Die Studie will Orientierungsund Steuerungswissen für die Weiterentwicklung der OGS zur Verfügung stellen. Verschiedene Optionen zur Fortentwicklung dieser Angebotsform wurden entworfen, um daran anschließend im Rahmen von Empfehlungen ein Qualitätsprofil der OGS in NRW zu entwickeln. Neben diversen Einzelpublikationen wurden bisher zweimal Ergebnisse veröffentlicht 122.

Rheinland-Pfalz: Das Ministerium für Bildung, Frauen, Jugend Rheinland-Pfalz vergab mehrere Projekte der wissenschaftlichen Begleitforschung an Wissenschaftler/innen von rheinland-pfälzischen Hochschulen über Begleitung, Analysierung und Ergebnissaufbearbeitung des Entwicklungsprozesses an ausgewählten Schulen im Rahmen eines begrenzten Ausschreibungsverfahrens. Eines dieser Forschungsprojekte – Projekt "Entwicklung der Ganztagschule und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule" – wurde von der Forschungsgruppe Ganztagschule der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung/Schulpädagogik (Leitung: Fritz Ulrich Kolbe) durchgeführt. Ein anderes Projekt, "Innovation Ganztagsschule (INGA)" begleitete die flächendeckende Einführung der Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz von August 2003 bis 31.07. 2005. ¹²³ Daneben führte polis – Gesellschaft für Politik- und Sozialforschung mbH eine Befragung "Die Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern" durch. ¹²⁴

5.3.2 Wissenschaftliche Studien und Modellprojekte zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsschule

Neben diesen Forschungsvorhaben mit allgemeiner Ausrichtung gibt es mittlerweile eine Reihe von Studien, Modellprojekten und anderen Maßnahmen mit überregionaler Bedeutung, die sich speziell auf den Zusammenhang von Kultureller Bildung und Ganztag beziehen. Die folgende Auswahl spiegelt u. a. die Bandbreite dieser Ansätze wider:

Am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Bremen unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser wird seit Februar 2007 im Vorhaben "MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagsschule" Struktur und Nutzung erweiterter Angebote der musisch-kulturellen Bildung in den Ländern Brandenburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz untersucht. Die Studie hat die Funktion, die verschiedenen Aspekte der musischkulturellen Bildung differenziell zu beleuchten. Damit werden die bestehenden Studien zur Gesamtentwicklung und zu einzelnen Fächern ergänzt. Die Studie konzentriert sich auf die 7. Jahrgangsstufe. Ziele im Einzelnen sind:

- >> Erhebung von Strukturdaten zu musisch-kulturellen Angeboten an GTS,
- >>> Erhebung der jeweiligen Profilbildungen unter besonderer Berücksichtigung des Angebots im musisch-kulturellen Bereich auf der Basis der schulischen Bedingungen und unter Berücksichtigung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern,
- >> Untersuchung der Parameter "Schulethos" und "Schulklima" in der Wechselwirkung zur Nutzung musisch-kultureller Angebote,
- >> Untersuchung der Qualität der Angebote. Besonderes Augenmerk wird darauf gerichtet, inwieweit es gelingt, eine neue Klientel zur Nutzung der Angebote zu gewinnen. 125

Neben den an Hochschulen ansiedelten Forschungsprojekten gab und gibt es zahlreiche spezifische Forschungs- und Evaluationsvorhaben im Bereich der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung:

Sehr früh – mit Beginn der IZBB-Förderung – evaluierte das Kommunalpädagogische Institut (kp_i) im Auftrag der Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e.V. mit Hilfe qualitativer Methoden von September 2003 bis April 2004 die Zusammenarbeit von Einrichtungen der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung mit (offenen Ganztags-)Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Anhand von diskursiven Interviews wurden Fachkräfte der Jugendkulturarbeit, schulisch Verantwortliche und Teilnehmer/innen aus neun Kooperationsprojekten befragt. Die Evaluatoren/innen generierten sieben Gelingensbedingungen:

- Träger außerschulischer kultureller Jugendarbeit und Schulen sind gleichwertige Kooperationspartner.
- Träger außerschulischer kultureller Jugendarbeit und Schulen entwickeln trotz spezifischer Bildungsaufträge ein gemeinsames Bildungsverständnis.
- Kooperation ist von beiden Seiten gewünscht und manifestiert sich in einem gemeinsam entwickelten Konzept.
- 4. Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind klar geregelt und erfordern stabile Kommunikationsstrukturen.
- Die Teilnahme der Kinder ist freiwillig und frei von Leistungsbeurteilungen.
- 6. Kooperationen tragen dazu bei, dass sich Schule zu einem Lern- und Lebensort entwickelt.
- Kooperationen und Kooperationspartner benötigen fördernde und unterstützende Rahmenbedingungen.

Eine bundesweite Studie im Auftrag der BKJ befragte im Rahmen des Projekts "Kultur macht Schule – Netzwerk für Kooperationen" Träger der Kulturellen Bildung nach ihren Erfahrungen mit Kooperationsprojekten in Ganztagsschulen. Zusätzlich wurden Einschätzungen von Lehrkräften hinsichtlich der Wirkungen dieser Angebote herangezogen. Die Evaluation wurde im Zeitraum von September 2005 bis Dezember 2007 durchgeführt. Sie lieferte Einsichten in den Stand (Schuljahr 2006) und die Bedingungen von Ganztagskooperationen mit Trägern der außerschulischen Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Unabhängig von den spezifischen Gegebenheiten der Bundesländer ergab die Befragung Hinweise auf träger-, jahrgangs- und schulformübergreifende Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen von Kooperationsprojekten. 127

Im Zeitraum 2005–2006 wurde eine empirische Bestandsaufnahme des Zentrums für Kulturforschung (ZfkF) zum Thema "Kulturelle Bildung in der Ganztagsschule" mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

gefördert. Die Abschlusspublikation "Kulturelle Bildung in der Ganztagsschule – Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme" wurde 2007 vom Zentrum für Kulturforschung herausgegeben¹²⁸.

Im Rahmen des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung der Bundesregierung und dem inhaltlichen Begleitprogramm "Ideen für mehr! Ganztägig lernen." der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung sollte ausgelotet werden, inwiefern ganztägige schulische Angebote zur Förderung kultureller Aktivitäten von jungen Menschen beitragen können. Das Zentrum für Kulturforschung erhielt den Auftrag, im Juli 2005 ein Expertenhearing zum Thema "Stärkung der Kulturellen Bildung in der Ganztagsschule durch Kooperation mit außerschulischen Trägern der musisch-kulturellen Bildung" vorzubereiten und durchzuführen. Die Ergebnisse des Hearings wurden dokumentiert¹²⁹.

Das "Praxisforschungsprojekt – Leben Iernen" des Instituts für angewandte Kulturelle Bildung und der Pädagogischen Aktion – Spielen in der Stadt e.V., München, untersuchte von 2006 bis 2008 Wirkungen von Bildungsprozessen in Kooperationsprojekten von Kultur und Jugendhilfe.

Die wissenschaftliche Begleitung unter Beteiligung des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München (Prof. Dr. Joachim Kahlert, Dr. Thomas Eberle), der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München (Prof. Dr. Burkhard Hill), des Fachbereichs Politik- und Sozialwissenschaften der FU Berlin (Dr. Frithjof Hager) und des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau (Prof. Dr. Guido Pollack) untersuchte Lern- und Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen und deren Abhängigkeit vom Verlauf der Kooperation und den Rahmenbedingungen. Die Untersuchung setzte Methoden qualifizierter Sozialforschung ein (Teilnehmende Beobachtung, Beschreibung der Projekteinheiten, Interviews mit den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften)¹³⁰.

Gefördert durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium erstellte die deutsche Sektion der ASSITEJ für die Landesarbeitsgemeinschaft Südwest der Kinder- und Jugendtheater eine landesweite Studie, die an 1.060 hessischen Schulen nach der Entwicklung des Darstellenden Spiels und der Attraktivität der Angebote der professionellen Theater fragte. Resümiert wurden die vorhandenen Aktivitäten der hessischen Schulen im Bereich Theater und Darstellendes Spiel, Kooperationen zwischen Schulen und Theatern in Hessen und Hinderungsgründe für die Zusammenarbeit von Theater und Schule. Die Studie bezog sich damit nicht (nur) auf Ganztagsschulen.¹³¹

¹²¹ Informationen zu LUGS sind erhältlich unter: www.ganztagsschulen.org und www.lernkultur-ganztagsschule.de

¹²² Beher, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G., Schulz, U. (2005): Offene Ganztagsschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in NRW. Weinheim. Sowie ebd. (2007): Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim.

¹²³ Informationen unter: http://www.inga.zepf.uni-landau.de/. Der Ergebnisbericht ist erhältlich unter: www.ganztagsschule.rlp.de/files/polis_Ill.pdf

¹²⁴ Der Ergebnisbericht ist erhältlich unter: www.ganztagsschule.rlp.de/files/polis_III.pdf

¹²⁵ Informationen unter: www.studie-mukus.de

¹²⁶ Coelen, T., Stettner, O., Küchler, R. (2004): Kulturelle Kinder- und Jugendarbeit und (offene Ganztags-)Grundschulen in NRW. Qualitative Evaluation im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs 2003 für die Landesvereinung Kulturelle Jugendarbeit NRWe, V., Ms. Hamburg

¹²⁷ Becker, H. (2007): Abschlussbericht zum Evaluationsvorhaben im Rahmen des Projekts "Kultur macht Schule", a.a.O. Download unter: www.kultur-macht-schule.de, Menüpunkt Materialien, Downloads

¹²⁸ Keuchel, S. (2007): Kulturelle Bildung in der Ganztagsschule. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme. Hrsg: Zentrum für Kulturforschung. Bonn: ARCult Media. Bonn.

¹²⁹ Keuchel, S., Aescht, P., ZfKf: Leben in der Ganztagsschule. Hintergründe, Beispiele und Anregungen für die Praxis, hrsg. v. d. Deutschen Kinderund Jugendstiftung, Themenheft 02. Download unter: http://www.ganztaegig-lernen.org/media/web/download/themenmaterial 51.pdf

¹³⁰ Biburger, T., Wenzlik, A. (Hrsg.) (2009): "Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was Iern". Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 13, München.

¹³¹ Die Ergebnisse der Studie sind als Download erhältlich unter: http://www.assitej.de/fileadmin/assitej/pdf/Theater_und_Schule_in_Hessen.pdf Ausführliche Informationen und weitere Beiträge in: Schneider, W. (Hrsg.): Theater und Schule in Hessen. ASSITEJ, Frankfurt am Main 2007.

58_ 5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE _59

Die Staatskanzlei Nordrhein-Westfalen gab mit Beginn des NRW-Landesprogramms "Kultur und Schule" (das Programm fördert alle Schulformen, nicht nur Ganztagschulen) eine prozessbegleitende (formative) Evaluation im Sinne einer Qualitätsentwicklung in Auftrag. Die Ergebnisse der Evaluation des ersten Projektjahrs aus dem Schuljahr 2006/2007 "Kunstvoll mit allen Sinnen" durch das Zentrum für Kulturforschung in Bonn basierten auf der Analyse der Projektunterlagen, einer quantitativen Erhebung und qualitativen Gesprächen mit den beteiligten Akteuren (Künstler/innen, Schulleiter/innen, Kommunen, Fortbildungseinrichtungen, Bezirksregierungen). Es liegen zurzeit zwei Berichte der Gesamtevaluation vor¹³². Der abschließende Bericht dieser Gesamtevaluation des Landesprogramms "Kultur und Schule" wird in einer gesonderten Publikation vorgestellt.

Eine qualitative Wirksamkeitsstudie untersuchte im Rahmen des nordrhein-westfälischen Förderprogramms "Kultur und Schule" Kooperationsprojekte von Künstlerinnen und Künstlern mit nordrhein-westfälischen Schulen im Hinblick auf ihre "Wirksamkeit" für die Schülerinnen und Schüler. Gegenstand der von "stadt-konzept" durchgeführten Studie, die als Ergänzung der Gesamtevaluation zum Landesprogramm beauftragt wurde, waren die Potenziale für die Entwicklung der an den Projekten beteiligten Kinder und Jugendlichen. Zentrales Thema der Studie war deshalb ihre Selbstsicht und die Veränderungen ihrer Wahrnehmungen und Einstellungen. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass "der Erwerb kultureller Kompetenz in Kunst- und Kulturprojekten möglich ist. Dabei ist besonders der Ansatz hervorzuheben, die Schule für die Angebote von Künstlerinnen und Künstlern zu öffnen."¹³³

5.3.3 Präsentation guter Beispiele (Datenbanken/Wettbewerbe)

Als ein weiteres Element der Qualitätsentwicklung bezogen auf Kooperationsmaßnahmen zwischen Trägern Kultureller Bildung und Ganztagsschule ist die Präsentation guter Beispiele. Wenn auch nicht empirisch belegt werden kann, welche "Nachahmungseffekte" sie nachziehen können, so vermitteln gute Beispiele durch ihre Hervorhebung implizite Qualitätsvorstellungen. Beispiele werden entweder über (Print-)Publikationen wie Projektsammlungen¹³⁴, Homepages, Datenbanken oder über Wettbewerbsverfahren veröffentlicht.

Datenhanker

Hervorzuheben sind hier die Webseiten www.ganztagsschulen.org/127.php des Bundsministeriums für Bildung und Forschung zum Thema Ganztag – hier werden "gute Beispiele von Schulen in Ganztagsform" vorgestellt – sowie die Seite des Programms "Ideen für mehr! Ganztägig lernen" www.ganztaegig-lernen.org/www/praxis.aspx. Hier sind die Beispiele nach Themen geordnet. Daneben halten viele Webseiten der Kultusministerien oder der Serviceagenturen "Ganztägig lernen" Datenbanken vor 135, aber auch regionale Koordinations- und Servicestellen wie beispielsweise der Kultur- und Schulservice München (KS:MUC), der in seiner Projektdatenbank KS MUC "Projekte professioneller Kooperationspartner mit Schulen" dokumentiert 136.

Die wohl umfangreichste Datenbank für Kooperationsprojekte Kultureller Bildung ist die "Datenbank der Kooperationen" der BKJ: http://db.kultur-macht-schule.de. Die Datenbank will Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Kulturellen Kinderund Jugendbildung sowie Lehrerinnen und Lehrer bei der Organisation von Kooperationen unterstützen. Alle teilnehmenden Projekte des Wettbewerbs MIXED UP aus den Jahren 2005 bis 2008 sind in der Datenbank dargestellt, in der nach Themen und Kunstsparten, nach Bundesländern und Schulformen recherchiert werden kann.

Wettbewerbe

Zahlreiche Wettbewerbe zeichnen jedes Jahr "gute" Schulen oder "gute" Projekte Kultureller Kinder- und Jugendbildung aus. Sie geben damit beispielhaft Qualitätskriterien vor und bieten Anreiz zur Übernahme von Qualitätsmerkmalen. Der speziell für Ganztagsschulen von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und dem BMBF aufgelegte Wettbewerb "Zeigt her eure Schule" als Teil des Programms "Ideen für mehr! Ganztägig lernen" stand 2009 unter dem Motto "Qualität im Alltag. 138

Ein bundesweiter Wettbewerb für gelungene Modelle der Zusammenarbeit zwischen Trägern der Kulturellen Bildung und Schulen ist "Mixed Up!". Der Wettbewerb wird ausgelobt vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der BKJ. Er prämiert gelungene Modelle der Zusammenarbeit zwischen Trägern der Kulturellen Bildung und Schulen. Angesprochen sind bundesweit alle Kooperationsteams, die aus mindestens einem außerschulischen kulturellen Partner und einer Schule bestehen. Als "kulturelle Bildungspartner" gelten alle Akteure kultureller Bildungsarbeit aus sämtlichen Kunstsparten: Vereine, Einrichtungen, freie und öffentliche Träger sowie freiberufliche Künstler/innen, Kulturpädagogen/innen oder Projektleiter/innen. Als "schulische Partner" kommen alle Schulformen in Frage: Grund-, Haupt-, Förder-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien und Berufsschulen in ganz-

tägiger oder halbtägiger Organisationsform. Prämiert werden Kooperationen mit Modellcharakter, Kooperationen, die den Lernort Schule weiterentwickeln, Kooperationen für ganzheitliche Bildung, Kooperationen, die die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen sowie Kooperationen mit Netzwerkcharakter. Für 2010 wird ein MIXED UP-Sonderpreis vergeben an Kooperationsteams, die Jugendlichen internationale Begegnungserfahrungen ermöglichen und dabei künstlerische Inhalte und Methoden in den Mittelpunkt stellen.¹³⁹

Der bundesweite Wettbewerb der Kulturstiftung der Länder im Rahmen der Bildungsinitiative "KINDER ZUM OLYMP" in Zusammenarbeit mit der Deutsche Bank Stiftung richtet sich an Schulen, die Kunst und Kultur stärker entdecken wollen. In Kooperationsprojekten mit außerschulischen Partnern, kulturellen Einrichtungen oder Künstlern und Künstlerinnen können Schüler/innen und Lehrer/innen neue Ideen entwickeln und umsetzen.¹⁴⁰

5.3.4 Qualitätsmanagementinstrumente für Kulturelle Bildung und Ganztag

Vor allem zur Unterstützung einer gemeinsamen Konzeptentwicklung wurden umfangreiche Qualitätsermittlungsinstrumente erarbeitet. Hier werden zwei vorgestellt, die speziell für die Kulturelle Bildung erstellt wurden.

Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen

Das "Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen" (QMI) der BKJ 141 soll dazu dienen, die notwendigen Veränderungen im Rahmen einer Kooperation dahingehend zu unterstützen, dass die Qualitäten außerschulischer Kultureller Kinder- und Jugendbildung gewinnbringend in der Kooperation berücksichtigt, erhalten und weiterentwickelt werden können. Die Qualitätsbereiche, Ziele und Qualitätskriterien orientieren sich an den im Projekt "Kultur macht Schule" gemeinsam mit Trägern erarbeiteten und aus der Evaluation generierten Gelingensbedingungen Kultureller Kinder- und Jugendbildung im Ganztag. Die Auflistung beinhaltet allgemeine (jugendpädagogische), spezifisch kulturpädagogische sowie managementspezifische (organisatorische) Kriterien, die aus bisheriger Sicht des Projektes "Kultur macht Schule" maßgeblich für die Qualität gelingender Kooperationen sind. Dabei bilden die jugendpädagogischen Kriterien den Rahmen, Maßstab oder Hintergrund, vor dem die kulturpädagogischen Kriterien weiter auszudifferenzieren und/oder zu erweitern sind. Wie bei einer

Checkliste wird zunächst der Stand der Kooperation abgefragt. Damit soll deutlich werden, an welcher Stelle man sich auf dem Weg zum Ziel befindet. Daraufhin sollen Fragen, was (und ob etwas) dafür getan werden kann, das Ziel (gemeinsam) zu erreichen, beantwortet werden. Das Instrument ist ein offenes Unterstützungsinstrument für individuelle Absprachen zwischen den Partnern.

Interne Qualitätsentwicklung in Ganztagsschule

"Um den Prozess der Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen in Nordrhein -Westfalen zu unterstützen, hat die Serviceagentur "Ganztägig lernen" das Evaluationsinstrument "QUIGS - Qualitätsentwicklung in Ganztagsschule" entwickelt. QUIGS ist ein internes Qualitätsentwicklungsverfahren, das von den Fachkräften selbst angewandt wird und dabei zwei Ziele verfolgt: die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit sowie die Teamentwicklung und Initiierung von Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen in der offenen Ganztagsschule. Schulen und Träger können mit dem Material auf freiwilliger Basis ihre Qualitätsentwicklung auf ihre Bedürfnisse und Gelegenheiten zuschneiden und anpassen. Es geht u.a. darum Bestandsaufnahmen durchzuführen, Handlungsbedarfe zu ermitteln und Zielentwicklung zu betreiben. Das Modul Pädagogik 7 beschäftigt sich mit der Förderung Kultureller Bildung in der offenen Ganztagsschule"142. Das Modul basiert auf Checklisten, anhand derer man einen "Qualitäts-Check" vornehmen kann. Dafür wurden "Qualitätsaspekte" formuliert, für die man den Grad der Berücksichtigung als Ist- (und potenziell auch Soll-)Zustand aus unterschiedlichen Perspektiven notiert, um sie für eine Bearbeitung im Team zugänglich zu machen. QUIGS formuliert für die Qualitätsanaluse Zielperspektiven Kultureller Bildung im Ganztag, die einen deutlichen Akzent auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung legen. 143 Gegliedert sind die fachlichen Aspekte Kultureller Bildung nach künstlerischen Sparten. 144 Schulen und Trägern steht eine Handreichung sowie eine CD-ROM mit Arbeitsmaterialien für die interne Qualitätsentwicklung mit QUIGS zur Verfügung. 145

Die erwähnten Qualitätsentwicklungsinstrumente sind sowohl für eine Bearbeitung durch Teams im Rahmen einer Schulkooperation gedacht, als auch für die Entwicklung von Qualitätskriterien in einem größeren – zum Beispiel kommunalen – Rahmen.

¹³² Zentrum für Kulturforschung: "Kunstvoll mit allen Sinnen!" Daten, Zahlen, Fakten zum NRW Landesprogramm Kultur & Schule. Eine Evaluation im Auftrag der Staatskanzlei NRW, Berichterstattung: Dr. Susanne Keuchel, Dipl.-Musiker Tilman Dost, Bonn, im Februar 2008, Download unter: www.kultur.nrw.de/de/home/mediadatabase/endberichtlandesprogrammend.pdf. Sowie Zwischenbericht zu: Kunstvoll mit allen Sinnen ... Zur Evaluation des NRW-Landesprogramms "Kultur und Schule" (ppt) vom 15.03.2010, Download unter: www.kultur.nrw.de/de/home/mediadatabase/zwischenbericht 2010 neuss.pdf

¹³³ Aulke, A., Flohé, A., Knopp, R. (stadt-konzept): Kunst bewegt! Kunst- und Kulturprojekte an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Wirksamkeitsstudie zum NRW-Landesprogramm "Kultur und Schule", Download unter: www.kultur.nrw.de/de/home/mediadatabase/bericht kultur schule stadt-konzept.pdf

¹³⁴ MIXED UP! 25 Kooperationsprojekte zwischen Kultur und Schule, herausgegeben von der BKJ. Die Publikation stellt neben den bis zum Jahr 2007 ausgezeichneten 12 Preisträgern des Wettbewerbs 13 weitere Projekte aus der Wettbewerbsrunde des Jahres 2007 vor.

¹³⁵ So haben beispielsweise im Saarland im Rahmen des Förderprogramms "FGTS plus" Schulen die Möglichkeit in Kooperation mit außerschulischen Partnern zusätzliche sportliche, musische, kulturelle und ökologische Angebote durchzuführen. Um mögliche Partner einfacher zu finden, wurden von Schulen empfohlene Kooperationspartner in einer Datenbank mit Kontaktdaten zusammengestellt. www.saarland.ganztaegig-lernen.de/Saarland/Best%20practice.aspx

¹³⁶ www.pask.muc.kobis.de/ks-muc/index.htm

¹³⁷ Zur Bedeutung von Wettbewerben als Instrument der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung siehe Kap. 2.2.3 der Dokumentation

¹³⁸ Die Broschüre mit Erhebungsmaterialien des Wettbewerbs für 2009 ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de als Download enthalten.

¹³⁹ Informationen unter: www.mixed-up-wettbewerb.de

¹⁴⁰ Informationen unter: www.kinderzumolymp.de/Wettbewerb. Auf der Website stehen verschiedene Planungs- und Arbeitsinstrumente zur Verfügung.

Zwei davon (Kooperationscheckliste und Projektleitfaden) sind in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

¹⁴¹ Das "Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen" wurde als CD-ROM veröffentlicht in: Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten, hrsg. von Kelb, V., Kopaed-Verlag. München 2007 und in Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2009): Lebenskunst Iernen. Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung. Mit Kunst und Kultur Schule gestalten, Remscheid.

¹⁴² Zitiert nach: www.kulturellebildung-nrw.de/cms/front content.php?idcat=174

¹⁴³ Dabei werden u. a. ungeprüfte Zusammenhänge behauptet wie z.B.: "Tänze aus verschiedenen Ländern und Kulturen eröffnen fremde Welten und führen ebenso zur Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen und Empfindungen", a. a. 0., S.5.

¹⁴⁴ Im Gegensatz zur Intention, als offenes Verständigungsinstrument zu dienen, werden dabei Qualitätsmerkmale vorgegeben, die nicht unstrittig sein dürften. Dazu zählen u. a. Qualitätsaspekte, die an schulpädagogische Standards angelehnt sind wie "Ich gebe jedem Kind, das sich bei künstlerischen bzw. gestalterischen Aktivitäten besonders eingebracht und bemüht hat, eine positive Rückmeldung" oder "Ich verdeutliche den Kindern die Bedeutung von Absprachen und wechselseitigen Verpflichtungen", a. a. 0., S.14.

¹⁴⁵ Boßhammer, H., Schröder B.: Quigs 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen, Reihe Der GanzTag in NRW - Beiträge zur Qualitätsentwicklung, hrsg. v. d. Serviceagentur Ganztägig lernen Nordrhein-Westfalen, Heft 13 2009, Download unter: www.ganztag.nrw.de/pdf/GanzTag_Bd13_Web.pdf

Das Modul 7 "Kulturelle Bildung" ist als Download erhältlich unter: www.ganztag.nrw.de/upload/pdf/quigs/Modul_P_07__Kulturelle_Bildung_vermitteln_.pdf

Weitere Informationen unter: www.ganztag.nrw.de/front_content.php?idcat=91

In der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de ist die QUIGS-Checkliste "Kulturelle Bildung vermitteln" enthalten.

5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 61 60 5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE

Qualitätszirkel, Runde Tische

Um Qualitätsmerkmale zu generieren oder zu erörtern und Qualitätssicherungsinstrumente für einen größeren Kreis – beispielsweise im kommunalen Rahmen oder im Rahmen von Schulverbünden – einsetzen zu können, wurden vielerorts Qualitätszirkel oder "Runde Tische" eingerichtet. Sie dienen vor allem dazu, die unterschiedlichen Akteure im Ganztag in einen Dialog zu bringen, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsame Standards zu entwickeln. In einigen Kommunen zählen dazu auch gemeinsame Sitzungen des kommunalen Jugendhilfe- und Schulausschusses zu bestimmten Themen.

Vor allem das Bundesland Nordrhein-Westfalen setzt – als Flächenland naheliegend – auf die Einrichtung von örtlichen Qualitätszirkeln und fördert diese unter anderem durch die Unterstützung durch die Serviceagentur "Ganztägig lernen" Nordrhein-Westfalen. Auf der Ebene der Bezirkregierungen, der für Lehrerfortbildung zuständigen Schulaufsichtsbehörde, bietet die Serviceagentur Fortbildungen (u.a. nach QUIGS) für diese kommunalen Qualitätszirkel an. Zudem wurde die Arbeit der kommunalen Qualitätszirkel in NRW evaluiert. 146

Auf Landesebene wurde ein Runder Tisch "Kulturelle Bildung im Ganztag" eingesetzt, an dem neben Vertretern/Vertreterinnen der Kultur- und Schulverwaltung die Träger Kultureller Kinder- und Jugendbildung in Nordrhein-Westfalen teilnehmen. Der Runde Tisch verabschiedete im Juni 2008 Empfehlungen zur Kulturellen Bildung in der Schule. 147

5.4 Qualitätsmanagementinstrumente für alle Schulformen

Abschließend wird der Blick über das Thema "Kulturelle Bildung im Ganztag" hinaus auf Verfahren zur Qualitätssicherung für Schulen allgemein gerichtet. Die exemplarische Auswahl soll einen Einblick in die Bandbreite unterschiedlicher Ansätze vermitteln

Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E)

Das in der Schweiz entwickelte Verfahren versteht sich zunächst als ein Handlungsmodell für den Aufbau eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Es beinhaltet sechs Komponenten mit den dazu gehörenden Umsetzungsinstrumenten:

- 1: Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung
- 2: Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule
- 3: Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung
- 4: Externe Schulevaluation (Fremdevaluation)
- 5: Qualitätsleitbild (differenziert nach den Dimensionen: Inputqualität, Prozessqualität, Schule und Unterricht, Output-, Outcomequalitäten, Qulitätsmanagement)
- 6: Zertifizierung der Schule

Das Handlungsmodell definiert einen relativ offenen Rahmen, der den einzelnen Schulen Gestaltungsraum lässt, damit sich ein schulinternes Qualitätsmanagement entwickeln kann, das dem jeweiligen Profil der Einzelschule angemessen Rechnung trägt. Das Zertifizierungsverfahren orientiert sich an der ISO-Normenreihe und an dem EFQM-Modell. Mittlerweile wird dieses Verfahren auch in Deutschland eingesetzt und zertifiziert (beispielsweise in Bremen und wohl demnächst auch in Hes-

Computergestütztes Selbstevaluationsinstrument für Schulen (SEIS Deutschland)

Das Instrument besteht im Wesentlichen aus (mehrsprachigen) Fragebögen für allgemein- und berufsbildende Schulen. SEIS wurde zunächst von der Bertelsmann-Stiftung entwickelt und im Anschluss an die Modellphase 2008 von einem Länderkonsortium der Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, sowie der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen (ZfA) übernommen. Die Befragung kann sowohl am PC als auch mit Hilfe von Papierfragebögen von den Schulen durchgeführt werden. Die Daten werden von der SEIS - Geschäftsstelle automatisch ausgewertet und der Schule anschließend in einem Bericht zur Verfügung gestellt. Der Bericht ist mit Interpretationshilfen versehen. Auf Wunsch und gegen Entgelt kann eine detaillierte Auswertung von einem "Kommentarschreiber" vorgenommen werden. Die Befragungsergebnisse sind Eigentum der Schule. "Über 4.700 Schulen nutzen bisher SEIS, seit 2004 wurden über 1.000.000 ausgefüllte Fragebögen eingereicht und ausgewertet. Für verschiedene Schulformen stehen individuelle Fragebögen zur Verfügung. Für die Befragtengruppen Schüler, Lehrer, Eltern, Ausbilder und Mitarbeiter sind jeweils eigene Fragebögen vorbereitet. Die Fragebögen sind in verschiedene Sprachen übersetzt. Jede Schule kann eigene Zusatzfragen erstellen und hinzufügen. Eine gemeinsame Durchführung, beispielsweise im Rahmen einer Bildungsregion, ist als so genannte Schulgruppe möglich. ... Die Kosten für eine Online-Befragung liegen für eine Schule aus einem Konsortialland bei 100 Euro. Teilnehmen können auch Schulen aus anderen Bundesländern und dem Ausland."149

Selbstevaluation online

Die private Agentur "Schulevaluation.de" bietet ebenfalls ein Verfahren zur Online-Evaluation an. Die statistische Auswertung erfolgt anonym und wird von Evaluations-Experten der Agentur unterstützt. Das Verfahren wurde von Vertretern/innen unterschiedlicher Fachrichtungen in einem Pilotprojekt ausgearbeitet und ist auf die schulinterne Qualitätsentwicklung ausgerichtet.

"Das Verfahren gliedert sich in 8 arbeits- und organisationspsychologisch begründete Kategorien, die einen Orientierungsrahmen bieten und die Bandbreite gestaltungsrelevan-

146 Vgl. Haenisch, H.: Qualitätszirkel in der Erkundung. Münster 2008 (Serviceagentur Ganztägig Lernen) sowie Wegener, S. u. a.: Praxis kommunaler Qualitätszirkel in Nordrhein-Westfalen. Münster 2007 (Serviceagentur Ganztägig Lernen) und Haenisch, H.: Qualitätszirkel im offenen Ganztag – Ein neues Instrument zur Steuerung der schulischen Arbeit – , in: Schulverwaltung NRW, 20 (2009) 4, S. 119–121.

147 Kulturelle Bildung in der Schule. Empfehlungen des Runden Tisches, Juni 2008, Download unter: www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Dateien/ Runder Tisch Kubi Schule 2008.pdf

148 Umfangreiche Informationsmaterialien zu diesem Verfahren sind u. a. auf den folgenden Webseiten zu beziehen

[www.bremen-bildung.de/Q2E und www.szut.de/Qualitätsmanagment]

149 Die Informationen und Zitate sind der Website entnommen (www.seis-deutschland.de). Die Website enthält eine Fülle von Grundlagen und Arbeitshilfen. Viele Materialien stehen kostenlos als Download zur Verfügung, andere sind kostenpflichtig. In der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de ist ein Übersichstableau zur Entwicklung des Qualitätsverständnisses von Schulen enthalten.

ter und operationalisierbarer Qualitätsbereiche umfassen. "Schulevaluation.de" erhebt für die Standortbestimmung der Schule eine Verwaltungs- und Bearbeitungsgebühr von 90 Euro (bei festgelegtem Starttermin durch die Agentur) oder 270 Allgemeine Begriffe Euro (bei individuellem Starttermin). "150

Internet-Netzwerk "WissensSchule"

Das u.a. von privatwirtschaftlichen Unternehmen und Organisationen getragene Internet-Netzwerk "WissensSchule" führt nach eigenen Aussagen Suchende und Wissen zusammen. Es bietet ein Podium, das Diskussionen anregen sowie Ideen und Denkanstöße geben will. Ziel ist es, Prozesse in Gang zu >> Ganztagsschulen – Investitionsprogramm setzen und ein lebendiges Netzwerk entstehen zu lassen, in dem einer vom anderen lernen und somit Wissen teilen kann.... Die Idee der WissensSchule ist es, einen gemeinsamen Raum >> für alle an Schule beteiligten Personen zu schaffen. Hierzu gehören interessierte Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern >> Bildungsinitiative der Kulturstiftung der Länder aber auch Hochschulen, Unternehmen und andere Organisationen. "151 Das Netzwerk bietet neben vielen anderen Aktionen, Angeboten und Veranstaltungen unter dem Thema "Schule innovativ" ein breit gefächertes Informationsportal zu Themen rund um Schulqualität und Qualitätsentwicklung an.

5.5 Anhang Abkürzungsverzeichnis

Institutionen

5	litutionen	
	BMBF	Bundesministerium für
		Bildung und Forschung
	DJI	Deutsches Jugendinstitut
	DIPF	Deutsches Institut für Internationale
		Pädagogische Forschung
	DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
	IFS	Institut für Schulentwicklungsforschung
	ISA	Institut für soziale Arbeit
	kp i	Kommunalpädagogisches Institut
	LFS	Landesinstitut für Schule/
		Qualitätsagentur
	SPI	Sozialpädagogisches Institut
	ZfA	Zentralstelle für das deutsche
		Auslandsschulwesen
	ZfKf	Zentrum für Kulturforschung

Wissenschaftliche Studien und Modellvorhaben

INGA Innovation Ganztagsschule	
IZBB Investitionsprogramm	
"Zukunft Betreuung und Bildung	,"
(Ganztagsschulen)	
LUGS Lernkultur- und Unterrichtsentv	vicklun
in Ganztagsschulen	
MUKUS Studie zur musisch-kulturellen E	Bildung
in der Ganztagsschule	
StEG Studie zur Entwicklung von	
Ganztagsschulen	

Qualitätsmanagementinstrumente für Kulturelle Bildung im Ganztag

QMI	Qualitätsmanagementinstrument
QUIGS	Qualitätsentwicklung im Ganztag

Qualitätsmanagementinstrumente für alle Schulformen

Q2E	Qualität durch Evaluation und Entwicklung
SEIS	Selbstevaluation in Schulen

GTS	Ganztagsschule
OGS	offene Ganztagsschule

Verzeichnis wichtiger Links und Downloads

- >> Bundesweite/überregionale Internetplattformen Deutscher Bildungsserver www.bildungsserver.de/Schule/Qualitätsentwicklung
- "Zukunft Betreuung und Bildung www.ganztagsschulen.org
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH www.ganztaegig.de
- "KINDER ZUM QLYMP"
- www.kinderzumolymp.de
- >> Zur Umsetzung in den Ländern: www.ganztagsschulen.org./Umsetzung in den Ländern
- >> Fachkräfteportal der Kinder- und Jugendhilfe/ **Kooperation Schule** www.fachkraefteportal.de/Querschnittsthemen/ Kooperation Jugendhilfe und Schule
- >> Internetportal für Schule, Studium, Ausbildung und Wissen www.wissensschule.de

Verfügungen zur Qualitätssicherung im Ganztag auf Länderebene

- >> www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/Ganztagsschule/Schulqualität
- >> www.schulministerium.nrw.de/Bildungsportal/ Schulrecht/Gesetze
- >> www.bildung-bremen.de/Schulentwicklung/Bremer Schulentwicklungsplan 2008
- >> www.berlin.de/bildung/Berlin macht ganztags Schule
- >> www.saarland.de/Schule/Ganztagsschule

Studien, Modellvorhaben und Instrumente zur Qualitätssicherung

- >> Studien zu Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) www.projekt-steg.de
- >> Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen (LUGS) www.ganztagsschule.org/ www.lernkultur-ganztagsschule.de
- >> Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagsschule www.studie-mukus.de
- >> NRW Landesprogramm "Kultur macht Schule" www.kultur.nrw.de

BKJ-Netzwerk zur Kooperation von Kultureller Bildung und Schule

>> www.kultur-macht-schule.de

150 Die Informationen und Zitate sind der Website entnommen (www.schulevaluation.de). 151 Die Informationen und Zitate sind der Website entnommen (www.wissensschule.de).

62_ 5. QUALITÄTSSICHERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE

Datenbanken für Kooperationsprojekte

- >> www.ganztagsschulen.org/127.php
- >> www.ganztaegig-lernenorg/www/praxis.aspx
- >> http://db.kultur-macht-schule.de

Wettbewerbe

- >> www.wettbewerb.ganztaegig-lernen.de
- >> www.mixed-up-wettbewerb.de
- >> www.kinderzumolymp.de/Wettbewerb

Qualitätsinstrumente für alle Schulformen

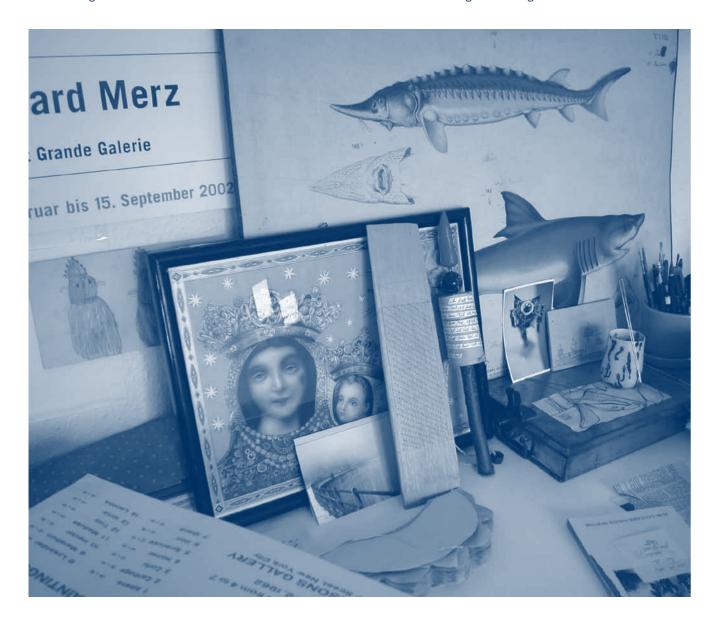
- >> www.seis-deutschland.de
- >> www.schulevaluation.de
- >> www.wissensschule.de

Übersicht der Materialiensammlung

Folgende Dokumente und Materialien stehen als Download auf der Subdomain unter (http://qualitaetsentwicklung.bkj.de) zur Verfügung:

 BKJ: Qualitätsbereiche für Kooperationen zwischen Trägern der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung und Ganztagsschulen

- 2. BKJ: Qualitätstableau Kulturelle Schulentwicklung
- 3. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: Qualität in Kulturkooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier "Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen" (Arbeitshilfe 11)
- 4. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: Wettbewerb "zeigt her Eure Schule" 2009. Qualität im Alltag
- 5. "Kooperationscheckliste" aus dem Programm "Ideen für mehr! Ganztägig Lernen!" für die Kooperation von Schulen und außerschulischen Trägern der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung
- 6. Leitbild für die offene Ganztagsschule des Berliner Senats
- Otten/Heinemann/Kur: Leitfaden Q2E-Dokumentation.
 Ein Leitfaden für Bremer Schulen
- 8. QUIGS Checkliste: Kulturelle Bildung vermitteln [Modul Päd. Arbeitsbereiche]
- Rahmenvereinbarung zwischen der LKJ Niedersachsen e.V. und dem Niedersächsischen Kultusministerium zur Zusammenarbeit an öffentlichen Ganztagsschulen
- SEIS Übersichtstableau und Arbeitsblatt zum Qualitätsverständnis von Schulen
- 11. "Traumpfade zum Olymp!" Ein Leitfaden zur Projektentwicklung von Kooperationsprojekten der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung



6. QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN: RAHMENBEDINGUNGEN, AUSGEWÄHLTE KONZEPTE UND VERFAHREN

Die folgenden Abhandlungen erheben – wie auch die anderen Bausteine der Dokumentation – keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ziel der Ausführungen ist es, die unterschiedlichen Zugänge und Umsetzungsformen von Qualitätssicherung, wie sie sich in den letzten Jahren in den Praxisfeldern frühkindlicher Bildung entwickelt haben, systematisch darzustellen. Aus formaler Sicht geht es insbesondere um gesetzlich verankerte Auflagen und Rahmenrichtlinien zur Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. Unter inhaltlicher Perspektive werden wissenschaftliche Qualitätsstudien zur Frühpädagogik, umfassende Kriteriensammlungen zur pädagogischen Qualität in der frühkindlichen Bildung oder einrichtungs- bzw. trägerbezogene Qualitätssiegel und Qualitätsmanagementverfahren vorgestellt.

6.1 Formale und gesetzliche Rahmenbedingungen

Spätestens seit den ernüchternden Ergebnissen internationaler Bildungsvergleichstudien wie PISA für weiterführende Schulen und IGLU für Grundschulen hat die Diskussion um die Bildungsqualität in Deutschland auch den vorschulischen Bereich erreicht. Wissenschaftliche Erkenntnisse der Entwicklungs- und Hirnforschung führen zu der Erkenntnis, dass eine gute altersgerechte frühkindliche Bildung auch für den weiteren Lern- und Schulerfolg von Kindern bzw. Jugendlichen ausschlaggebend ist.

Da sich frühkindliche Erziehung und Bildung nicht allein in Familien sondern vor allem auch in Kindertageseinrichtungen vollzieht, rücken diese in besonderer Weise in den Mittelpunkt des Interesses. Eine internationale Vergleichstudie der OECD-Staaten im Auftrag von UNICEF aus dem Jahr 2008 hat anhand von zehn Mindeststandards die Qualität gesetzlicher Rahmenbedingungen und staatlicher Fördermaßnahmen zur Betreuung und Bildung von Vorschulkindern insbesondere unter dem Gesichtspunkt der außerfamiliären Betreuung untersucht. Deutschland belegt wie auch bei anderen internationalen Bildungsvergleichsstudien einen mittleren Rang, die skandinavischen Länder, allen voran Schweden bilden die Spitzenreiter.¹⁵²

In den zurückliegenden Jahren sind von der Bundesregierung verstärkte Anstrengungen unternommen worden, diese Defizite auszugleichen und beispielsweise für längere Elternzeiten, mehr Krippenplätze für Kinder unter drei Jahren oder einen Ausbau der Kindertagespflege zu sorgen. Im Herbst 2008 wurde dafür das Kinderförderungsgesetz vom Bundestag verabschiedet.

Vor allem in der zurückliegenden Dekade hat das Wissen um die zentrale Bedeutung frühkindlicher Bildung zu vielfältigen, teilweise vom Bund und den Ländern finanziell geförderten, Qualitätsoffensiven geführt, um strukturelle Rahmenbedingungen, fachliche Kompetenzen und inhaltliche Angebote in Kindertageseinrichtungen zu verbessern.

Auch auf Seiten der Träger von Kindertageseinrichtungen wurde diese Bildungs- und Qualitätsoffensive unterstützt, u.a. weil angesichts sinkender Kinderzahlen ein zunehmender Konkurrenzdruck zwischen einzelnen Einrichtungen entsteht und in der Ausrichtung auf Bildung ein wichtiges Qualitätsmerkmal im Wettbewerb der Kindertageseinrichtungen untereinander gesehen wird.

6.1.1 Begriffliche Abgrenzungen und gesetzliche Regelungen

Bezogen auf den Geltungsbereich dieser Bestandsaufnahme gibt es eine fast unüberschaubare Begriffsvielfalt: Frühpädagogik, Elementarpädagogik, Vorschulpädagogik, Kindheitspädagogik oder Pädagogik der frühen Kindheit sind letztlich weitgehend synonyme Begriffe. Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften befassen sie sich mit der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in verschiedenen Entwicklungsphasen im Altersspektrum von 0 bis 6 Jahren (bzw. bis zur Einschulung) und zwar in ihrem familiären Umfeld sowie in den verschiedenen Einrichtungen zur Kinderbetreuung.

Zu unterscheiden von diesen Konzepten ist der Begriff "Frühförderung". Er dient als Leitkategorie für vielfältige pädagogische, therapeutische und medizinische Hilfeangebote für alle Kinder im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter, die behindert oder von Behinderung bedroht sind, wie auch für ihre Eltern und andere Bezugspersonen. Frühförderung ist Teil des Gesamtsystems flächendeckender Grundversorgung, das u.a. von Ärzten, speziellen Diensten und Facheinrichtungen getragen wird.

Einrichtungsarten der Kindertagesbetreuung

Die Ausführungen dieser Bestandsaufnahme konzentrieren sich auf Grundlagen und Verfahren von Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen der Frühpädagogik, d. h. für Kinder im Vorschulalter. Ihre Bedeutung wird politisch und gesellschaftlich immer stärker anerkannt. Aktuelle Schätzungen gehen davon aus, dass mehr als 90 Prozent der Kinder vor ihrer Einschulung eine dieser Einrichtung besuchen. 153

¹⁵² Eine Kurzbeschreibung der Mindeststandards und Ergebnisse dieser UNICEF-Studie steht in der Materialiensammlung auf der Subdomain unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de zur Verfügung. Eine aktuelle Studie (2010) im Auftrag des deutschen Komitees für UNICEF zur Lage der Kinder in Deutschland in ebenfalls in dieser Materialiensammlung enthalten.

¹⁵³ Qualitätsstandards in der privaten Kindertagespflege (bei Tageseltern), die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnen und deren Grundlagen u. a. im Kinderförderungsgesetz geregelt sind, werden in diesem Beitrag nicht behandelt, da sie für Kooperationsvorhaben von Einrichtungen in der Kulturellen Bildung von nachrangiger Bedeutung sind.

64_ 6. QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN 6. QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN _65

Hintergrundinformation zu verschiedenen Formen der Kinderbetreuung

Der Oberbergriff **Kindertageseinrichtung** (Kita) umfasst alle Institutionen, in denen Kinder (von 0 bis 14) für einen Teil des Tages oder ganztags betreut, gebildet und erzogen werden. Hierzu gehören Kindertagesstätten, Kindergärten, Kinderkrippen, Horte, Kinderhäuser und andere, den Kindergärten ähnliche Einrichtungen. Genauso vielfältig wie die verschiedenen Einrichtungsarten ist auch ihre Trägerschaft, die in städtischer Hand, bei Vereinen (Elterninitiativen), kirchlichen Trägern oder Wohlfahrtsverbänden liegen kann.

Diese als **Regeleinrichtungen** bezeichneten Lernorte lassen sich folgendermaßen voneinander abgrenzen:

Kinderkrippen nehmen Kleinkinder ab dem 3. Lebensmonat in die Obhut, **Kindergärten** erst nach dem 3. Geburtstag. Der Hort ist üblicherweise für schulpflichtige Kinder vorgesehen und kann an Kindertageseinrichtungen oder Schulen angegliedert sein.

Eine weitere Form ist die Kombination aus Kindergarten, Krippe und ggf. Hort. In altersgemischten Gruppen werden die Kinder im Alter von 3 Monaten bis sechs bzw. sieben Jahren zusammen betreut. Ist dazu noch ein Hort angeschlossen, kann eine größere Altersmischung mit Kindern bis zur 4. Klasse möglich werden. Diese Einrichtungen werden im gängigen Sprachgebrauch als **Kindertagesstätten** bezeichnet.

Seit einigen Jahren bieten vermehrt die (u.a. in einem großen Modellvorhaben des Bundes geförderten) **Mehrgenerationenhäuser** oder **Familienzentren** in freier, kommunaler oder kirchlicher Trägerschaft je nach Profil und lokalen Rahmenbedingungen verschiedene Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder im Vorschulalter an. Ein Schwerpunkt kann beispielsweise auf Zeiten außerhalb der Angebote von Regeleinrichtungen liegen (z.B. am Abend oder Wochenende).

Eine besondere Variante sind **Betriebskindergärten** bzw. andere Kindertageseinrichtungen in betrieblicher Trägerschaft. Sie werden i.d.R. nicht öffentlich gefördert, müssen allerdings unter Einhaltung entsprechender fachlicher und räumlicher Auflagen eine Betriebserlaubnis beim zuständigen Jugendamt beantragen.

Im Unterschied zu institutionellen Formen der Kinderbetreuung ist auf die **Kindertagespflege** von "Tagesmüttern" (bzw. Tagesvätern oder -eltern) in privaten Räumlichkeiten hinzuweisen. Tageseltern sind vom jeweiligen Jugendamt qualifizierte Fachkräfte. Sie werden durch öffentliche Behörden kontrolliert und dürfen nur unter bestimmten Auflagen arbeiten. Allerdings sind die rechtlichen Bestimmungen, Finanzierungsmodelle und fachlich-qualitativen Standards in den Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt.

Zentrale rechtliche Regelungen

In Deutschland ist die Kindertagesbetreuung Teil der Kinderund Jugendhilfe und findet daher ihre rechtliche Grundlage im Sozialgesetzbuch (in den §§ 22–26 SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz). Die Ausgestaltung erfolgt für jedes Bundesland durch Landesverordnungen bzw. Ausführungsgesetze. Die entscheidende Verantwortung für die konkrete Umsetzung der Betreuungsangebote liegt bei den Kommunen.

Gesetzlicher Anspruch auf Betreuung:

Für Kinder ab dem dritten Lebensjahr besteht seit 1996 ein Rechtsanspruch auf einen wohnortnahen Halbtagsplatz in einer Regeleinrichtung. In der derzeit gültigen Fassung des § 24 SGB VIII heißt es außerdem, dass die Träger der öffentlichen Jugendhilfe darauf hinzuwirken haben, dass für diese Altersgruppe ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen oder ergänzend in der Kindertagespflege zur Verfügung steht. Im Vergleich zu Kindern im Kindergartenalter muss der Versorgungsgrad mit Betreuungsplätzen für Kinder unter 3 Jahren in Deutschland als viel zu niedrig eingeschätzt werden. Um die Betreuung von Kindern dieser Altersgruppe in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege auszubauen, sind in

den vergangenen Jahren von gesetzgebender Seite verschiedene Anstrengungen unternommen worden. Nach den Änderungen durch das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und durch das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) im Jahr 2005 stehen von 2009 bis 2013 nochmals weiterreichende Änderungen des Sozialgesetzbuches in diesem Geltungsbereich an. Mit dem Kinderförderungsgesetz (KiföG), das am 26.9.2008 im Bundestag verabschiedet wurde, sind Voraussetzungen geschaffen worden, um den Ausbau der Kindertagesbetreuung weiter zu stärken. Bis 2013 sollen bis zu 35% des Bedarfs an Betreuungsangeboten für Kinder unter drei Jahren abgedeckt werden. Im selben Jahr wird jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege erhalten. 154

Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen:

Die Kindertageseinrichtungen haben vom Gesetzgeber einen dreifachen Förderauftrag erhalten: Durch geeignete Maßnahmen zur Betreuung, Erziehung und Bildung soll die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes gefördert werden. Dieser Auftrag "schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen." (§ 22, Abs.3 SGB VIII).

Gesetzliche Auflagen zur Qualitätssicherung:

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) sind Regelungen zur Qualitätssicherung in der Kindertagesbetreuung in allgemeiner Form getroffen worden. In § 22a zur Förderung in Tageseinrichtungen, Abs. 1 heißt es dazu:

"Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen."155

In Bezug auf spezielle Verfahren der Qualitätssicherung und Evaluation werden keine weiteren Vorgaben gemacht, was u.a. dazu führt, dass die Situation in den Ländern und Kommunen ausgesprochen unterschiedlich ist. Vor allem in den Ausführungsgesetzen zu Kindertageseinrichtungen auf Länderebene können weiterführende Auflagen zur Qualitätssicherung enthalten sein, wie am Beispiel des seit 2005 geltenden Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KitaFöG) des Landes Berlin exemplarisch beschrieben werden kann:

NEU: Hier kommt ein Bild von einem Wettbewerb

§ 13 Qualitätsentwicklungsvereinbarung

Zwischen der für Jugend und Familie zuständigen Senatsverwaltung und den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege und dem Dachverband der Kinderund Schülerläden unter Beteiligung der Eigenbetriebe sind verbindliche Vereinbarungen über die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zur Gewährleistung der Ziele nach § 1 einschließlich näherer Anforderungen an die Konzeptionen der Tageseinrichtungen auf Grundlage eines von der für Jugend und Familie zuständigen Senatsverwaltung beschlossenen landeseinheitlichen Bildungsprogramms einschließlich Sprachdokumentation zu verhandeln und abzuschließen. Diesem Zweck dienen auch Vereinbarungen über die Durchführung von Evaluationen im Sinne einer prozessorientierten Unterstützung der Träger. In die Vereinbarungen soll die Verpflichtung der Träger aufgenommen werden, entsprechend der Qualitätsentwicklungsvereinbarung die Ergebnisberichte zu Evaluationsverfahren und andere erforderliche Informationen über die Qualitätsentwicklung an die Jugendämter und an die für Jugend und Familie zuständige Senatsverwaltung wie auch an die mit der Begleitung der Qualitätsentwicklung beauftragten Dritten weiterzuleiten. Daten von Kindern sind zu anonymisieren oder zu pseudonymisieren.

Auch wenn dieses Beispiel eines Landesgesetzes bereits spezifischer in Form einer "Qualitätsvereinbarung" gefasst ist, geht es doch zunächst um grundsätzliche Verpflichtungen zur Qualitätssicherung und Berichtserstattung, ohne weiterführende Anleitungen zur Handhabung in den einzelnen Einrichtungen. Wesentlich konkreter sind vergleichsweise die Empfehlungen des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zum Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen aus dem Jahr 2007 ¹⁵⁶, in denen u.a. Auflagen zur Anwendung von Qualitätsentwicklungsinstrumenten stehen:

- >> Es findet eine Qualitätsfeststellung, das heißt eine lst-Analyse der vorhandenen Arbeit in der Kindertageseinrichtung, statt.
- >> Die Qualität wird mit Hilfe eines Kriterienkataloges (Sollzustand, Ziele) bewertet.
- >> Es werden Maßnahmen zur Erreichung der Ziele festgelegt.
- >> Die geplanten Maßnahmen werden realisiert.
- >> Es erfolgt eine Evaluation, das heißt es gibt eine Überprüfung der Umsetzung der Maßnahmen und ihrer Wirkung.
- >> Der gesamte Ablauf wird regelmäßig wiederholt.

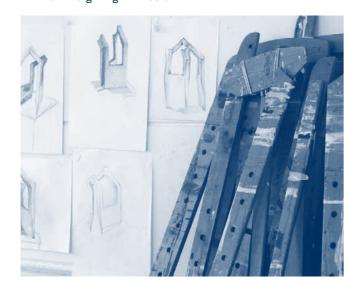
¹⁵⁶ Diese Empfehlungen sind in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

66. QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN 67. QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNG 67. QUALITÄTSSICHERUNG 67.

Bezogen auf die Situation in den Bundesländern insgesamt kommt die Bertelsmann-Stiftung in ihrem "Länderreport für Frühkindliche Bildungssysteme 2008" jedoch zu der Einschätzung, dass zwar in elf Bundesländern Qualitätsentwicklung und -sicherung in Eigenverantwortung der Einrichtungen vorgeschrieben ist, aber keine konkreten Verfahren der Qualitätsüberprüfung vorgegeben werden. Eine vergleichbare Situation ergibt sich im Hinblick auf Standards struktureller Rahmenbedingungen. Auch hierzu verdeutlicht der Länderreport der Bertelsmann-Stiftung die Heterogenität auf Länderebene. Während es in den meisten Bundesländern zwar allgemeine Regelungen hinsichtlich einer guten Strukturqualität (wie z. B. maximale Gruppengröße, Erzieher-Kind-Relation, Leitungsfreistellung) gibt, fehlen vielfach präzise Definitionen weiterer verbindlicher Qualitätsstandards.

6.1.2 Aufgaben der Jugendministerkonferenz und Landesjugendämter

Die Jugendministerkonferenz (JMK) erfüllt wie auch andere Fachministerkonferenzen eine Beratungsfunktion der Länder gegenüber dem Bund. Dies betrifft auch den Bereich der Frühpädagogik. So hat die JMK einen "gemeinsamen Rahmen zur frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen" im Mai 2004 beschlossen. Die Fachminister/innen verzichten bewusst auf eine Differenzierung der Begriffe Erziehung und Bildung und definieren sie als einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext, das alle Aktivitäten des Kindes zur Weltaneignung umfasst.



Zum Bildungskonzept der Jugendministerkonferenz

In dem gemeinsamen Rahmen zur frühkindlichen Bildung legen die Jugendminister/innen unter dem Prinzip der ganzheitlichen Förderung zentrale Querschnittsaufgaben für Kindertageseinrichtungen fest:

- >> Vermittlung lernmethodischer Kompetenz ("das Lernen lernen")
- >> Entwicklungsangemessene Beteiligung von Kindern an Entscheidungen der Einrichtung
- >> Interkulturelle Bildung
- >> Geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit
- >> Spezielle Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und von besonders begabten Kindern

Darüber hinaus beschreiben sie mögliche Bildungsbereiche als Orientierungsrahmen für die pädagogische Frühförderung:

- >> Sprache, Schrift, Kommunikation
- >> Personale und soziale Entwicklung/ Religiöse Bildung
- >> Mathematik, Naturwissenschaft, [Informations-]Technik
- >> Musische Bildung/Umgang mit Medien
- >> Körper, Bewegung, Gesundheit
- >> Natur und kulturelle Umwelt

Wenn auch keine konkreten Standards, so gibt die Jugendministerkonferenz in ihrem gemeinsamen Rahmen unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung zu beachtende Qualitätsdimensionen vor. Sie enthalten Anregungen

- >> zu pädagogische Grundprinzipien,
- >> zur Rolle der Fachkräfte,
- >> zur Zusammenarbeit mit Eltern bzw. mit dem Elternhaus,
- >> zur Gruppe als soziales Lernfeld,
- >> zur Funktion der Räume und des Außengeländes sowie
- >> zur Gemeinwesenorientierung und Kooperation/ Vernetzung.

Die Jugendministerkonferenz verständigte sich weiterhin darauf, bis 2006 im Rahmen einer Länderbefragung eine Bewertung der Qualitätsentwicklung in Bezug auf die frühe Bildung in den verschiedenen Bundesländern vorzunehmen und legte dazu einen Bericht vor. 160

157 Bertelsmann-Stiftung (2008): Länderreport Frühkindliche Bildung, S. 16 – 17. (Der Report 2008 ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.) Die Bertelsmann-Stiftung legt ein besonderes Gewicht auf den Themenbereich frühkindlicher Bildung. Im Hinblick auf Kulturelle Bildung sind dabei zwei Schwerpunkte von besonderem Interesse: "Kita macht Musik" und "Kita bewegt". Auf der Internetseite der Stiftung stehen dazu weiterführende Unterlagen und Informationen zur Verfügung. (Die Internetadresse ist im Linkverzeichnis im Anhang unter 6.4 aufgeführt.)

158 Die Jugendministerkonferenz ist ein Gremium, in denen die Länder in ihrem Zuständigkeitsbereich zusammenarbeiten. Sie ist kein Organ des Bundes oder Teil des Bundesrates. Es besteht aber eine enge Verknüpfung zum Bundesrat, weil jeweils die gleichen Personen die Handelnden sind. Beschlüsse in Sachfragen kommen in der Regel nur bei Einstimmigkeit zustande. Sie entfalten keine unmittelbaren Rechtswirkungen, haben jedoch als Empfehlungen politische Bindungskraft (www.bildungsserver.de).

159 Siehe hierzu ausführlicher die Anlage zum Beschluss der Konferenz in der Materialensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de

160 Dieser Bericht steht in der Materialiensammlung steht unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de zur Verfügung.

Die **Landesjugendämter** übernehmen als Träger der überörtlichen Kinder- und Jugendhilfe auf Grundlage des § 69, Abs. 1 SGB VIII ebenfalls übergeordnete Beratungs-, Fortbildungs- und Förderaufgaben. Für Kindertageseinrichtungen sind sie u.a. zuständig für die Erteilung der Betriebserlaubnis von Einrichtungen (§ 45 SGB VIII) und die Fortbildung von Mitarbeitenden (§ 85, Abs. 2,Nr. 7 SGB VIII).

Für länderübergreifende Diskurse und Stellungnahmen ist die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter zuständig. Im November 2009 haben sich die in ihr vertretenen Landesjugendämter anlässlich des bevorstehenden quantitativen Ausbaus der Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren speziell mit Qualitätsfragen für diese Altersgruppe befasst und einen umfangreichen fachlichen Empfehlungskatalog für Kindertageseinrichtungen und für die Kindertagespflege veröffentlicht 161 Fachstandards im Organisations- und Arbeitsalltag der oftmals strukturell wie personell unterversorgten Kindertageseinrichtungen umzusetzen und die Erzieher/innen umfassend zu qualifizieren. (Seit einigen Jahren ist daher ein regelrechter Boom an entsprechenden Qualifizierungs- und Beratungsoffensiven zu verzeichnen.)

Die Zielsetzung und inhaltliche Ausrichtung der Bildungspläne variiert zwischen den einzelnen Bundesländern, ie nachdem

Im Zentrum der Empfehlungen steht die Frage nach einer bildungsfördernden pädagogischen Qualität der Kindertagesbetreuung, welche die besonderen Bedürfnisse von Kindern dieser Altersgruppe und die darauf zugeschnittenen Entwicklungsbedingungen, Konzepte und Organisationsformen behandeln. Die Landesjugendämter beziehen im Einzelnen zu den besonderen Anforderungen individueller und sozialer Bildungsprozesse, auf den Organisationsablauf oder die Zusammenarbeit mit Eltern Stellung.

Im Hinblick auf übergreifende vernetzende Koordinierungs- und Qualifizierungsaufgaben kommen die Landesjugendämter darüber hinaus zu folgender Einschätzung: "Einhergehend mit dem quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung für die unter Dreijährigen müssen Qualitätsaspekte in den Vordergrund rücken, die sich auf die Kinder, Eltern, Einrichtungen und Angebote, Fachkräfte und die Verwaltung auf allen Ebenen beziehen. Hierzu bedarf es eines schlüssigen Gesamtkonzeptes, das Aktivitäten und Kompetenzen der verschiedenen Leistungsanbieter für Kinder und Familien vernetzt und bündelt sowie Planungsprozesse koordiniert und aufeinander abstimmt."¹⁶²

6.1.3 Rahmenbildungspläne für frühe Bildung der Bundesländer

Bis zum Jahr 2007 haben alle sechzehn Bundesländer Bildungspläne für den Elementarbereich vorgelegt, die sich als Konkretisierung des gesetzlich vorgegebenen Bildungsauftrags und als Anleitung zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung verstehen. Fachlich begleitet bzw. miterarbeitet wurden die Rahmenpläne von Experten/innen aus der Erziehungswissenschaft, Kindheitsforschung und Ausbildung. Aktiv beteiligt waren in der Regel auch Fachkräfte der Frühpädagogik und Vertreter/innen der Trägerverbände von Kindertageseinrichtungen. (Da die Bildungspläne der Länder zeitlich parallel zu den im folgenden dritten Kapitel beschriebenen Initiativen auf Bundesebene erarbeitet wurden, kam es hierbei zu personellen und inhaltlichen Überschneidungen.)

Den Bildungsplänen wird allgemein eine hohe fachliche Qualität bescheinigt. 163 Sie bewegen sich vorrangig auf der Ebene der Inputqualität und behandeln insbesondere Strukturfragen, die konzeptionelle Orientierung der Einrichtung und die professionellen Anforderungen an die Leitungs- und Fachkräfte. Die Schwierigkeiten dürften vor allem darin liegen, diese gleichermaßen anspruchsvollen wie breit gefächerten Fachstandards im Organisations- und Arbeitsalltag der oftmals strukturell wie personell unterversorgten Kindertageseinrichtungen umzusetzen und die Erzieher/innen umfassend zu qualifizieren. (Seit einigen Jahren ist daher ein regelrechter Boom an entsprechenden Qualifizierungs- und Beratungsoffensiven zu verzeichnen.)

Die Zielsetzung und inhaltliche Ausrichtung der Bildungspläne variiert zwischen den einzelnen Bundesländern, je nachdem ob sie als Empfehlung, Handreichung oder als gemeinsame Vereinbarung mit den Trägerverbänden formuliert wurden. Es lassen sich Unterschiede feststellen, die in einer Studie von Ute Stoltenberg aus dem Jahre 2008 nachzulesen sind:

"Schon die unterschiedliche Benennung der hier als "Bildungspläne" zusammengefassten konzeptionellen Vorstellungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen deutet unterschiedliche Akzentsetzungen an. Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, das Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen fassen die Absichten unter "Bildung" zusammen; Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz nennen Bildung und Erziehung, Berlin auch noch Betreuung (wie im KJHG) im Titel, Mecklenburg-Vorpommern adressiert eindeutig mit dem Titel "Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule". Hessens "Bildungs- und Erziehungsplan" unterscheidet sich deutlich hinsichtlich der angesprochenen Zielgruppe: Sind in der Regel Kinder "von Null bis 6 Jahren" (in einigen Fällen auch Hortkinder in der Tageseinrichtung) einbezogen, so gilt der Plan in Hessen "für Kinder von 0 bis 10 Jahren" – also grundsätzlich auch für Kinder in der Grundschule. Auch Thüringen beabsichtigt, seine "Leitlinien für frühkindliche Bildung" in ein Konzept "Bildung und Betreuung von 2 bis 16" einzubringen (Thüringer Kultusministerium 2005). Damit wird ein Weg hin zur Konsistenz von Bildungsplänen beschritten, der zum einen notwendig ist, um die Forderung nach lebenslangem Lernen zu unterstützen, der zum anderen den Anspruch des Individuums auf eine gestaltbare Bildungsbiographie ohne "Systembrüche" unter-

Auch die Verbindlichkeit der landesspezifischen Bildungspläne ist unterschiedlich geregelt. Eine Befragung durch die Jugendministerkonferenz in 2006 ergab, dass in den meisten Ländern die zuständigen Landesministerien Vereinbarungen zur "Selbstverpflichtung" mit den Trägerorganisationen geschlossen haben. Gesetzlich geregelte Verbindlichkeiten bilden die Ausnahme. 1655

¹⁶¹ Die Fachlichen Empfehlungen zur Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege der BAG Landesjugendämter sind in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

¹⁶² Empfehlungskatalog der Landesjugendämter, S. 15.

¹⁶³ Eine Synopse der sechzehn Bildungspläne (Stand 2008) ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

¹⁶⁴ Stoltenberg, U. (2008): Bildungspläne im Elementarbereich – ein Betrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? Tagungsvortrag, S. 10.

¹⁶⁵ Beschlussprotokoll der JMK 2006, Bericht zu TOP 5 "Frühe Bildung und Qualität in Kindertageseinrichtungen, Seite 6.

68 6. QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

In Anlehnung an die verschiedenen Bildungspläne und unter besonderer Berücksichtigung des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans lässt sich ein umfangreicher Anforderungskatalog für Kindertageseinrichtungen aufzeigen, der über die weiter vorne genannten Qualitätsdimension der Jugendministerkonferenz und der Landesjugendämter hinaus reicht:

Orientierungsgrundlagen für die Einrichtung:

- // Menschenbild, Gesellschaftsverständnis
- // Grundverständnis und Leitziele frühkindlicher Bildung
- // Leitbild/pädagogische Konzeption der Einrichtung

Stärkung von Basiskompetenzen:

- // Personale, soziale, lernmethodische Kompetenzen
- // Umgang mit Veränderungen und besonderen Belastungen

Themenbezogene Bildungsbereiche:

- // Werteorientierung/Religion/Philosophie
- // Sprache
- // Medien/Kommunikation
- // Mathematik/Naturwissenschaften/Umwelt
- // Künstlerisch-musische Erziehung
- // Bewegung/Tanz/Sport
- // Körper/Gesundheit

Methodisch-didaktische Prinzipien:

- // Bildungsverlauf/Lernbegleitung des einzelnen Kindes
- // Gruppenprozesse/Lernen in der Gruppe
- // Gestaltung von Räumen und Umfeld

Themenübergreifende Perspektiven:

- // Übergang zur Grundschule
- // Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten
- // Kinder mit verschiedenen kulturellen Hintergründen/ Interkulturelle Erziehung
- // Geschlechterbewusste pädagogische Ausrichtung
- // Teilhabe von Kindern an der Gestaltung des Alltags der Einrichtung
- // Kooperation/Vernetzung im kommunalen Umfeld¹⁶⁶

Angesichts dieser umfangreichen Sammlung von Qualitätsmerkmalen merken die Sachverständigen des 2005 veröffentlichten zwölften Kinder- und Jugendberichts zum Schwerpunkt "Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule" kritisch an, dass die Rahmenbildungspläne zu sehr das Augenmerk auf Input- und Strukturqualitäten legen und dabei die Steuerung der pädagogischen Umsetzung und die Überprüfung der Wirksamkeit von Bildungsangeboten auf die Kinder vernachlässigen:

"Zum anderen geraten mit der ausschließlichen Betrachtung von Merkmalen der Orientierungs- und Strukturqualität andere Qualitätskomponenten aus dem Blick. Dies gilt insbesondere für die Prozessqualität als das auf Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder konkret bezogene pädagogische Handeln in den Einrichtungen (wie auch in der Kindertagespflege) einerseits sowie im Hinblick auf Bildungsergebnisse (Outcome) bei den Kindern andererseits. Obwohl beide Qualitätsbereiche durchaus in verlässlicher Form feststellbar wären, wie deutsche und ausländische Untersuchungen zeigen, finden sie in

den gegenwärtig praktizierten Ansätzen staatlicher Qualitätssicherung und Qualitätssteuerung (und auch in den meisten anderen aktuellen Reformansätzen zur Qualitätssicherung) keine bzw. keine hinreichende Beachtung.

6.1.4 Zur Rolle der Träger von Kindertageseinrichtungen

Öffentliche Träger von Kindertageseinrichtungen sind die jeweiligen Kommunen (bzw. deren Eigenbetriebe), die die Verantwortung für Kindertageseinrichtungen auch an Dritte übertragen können. Es gibt daher eine Vielzahl gemeinnütziger Träger wie beispielsweise kirchliche Einrichtungen und Wohlfahrtsverbände oder als Vereine organisierte Elterninitiativen. Alle diese Einrichtungen leisten einen finanziellen Eigenanteil und werden staatlich bezuschusst. (Ausgenommen von dieser öffentlichen Förderung sind Betriebskindergärten und rein privatwirtschaftliche Organisationsformen.)

Da die kommunalen und öffentlich geförderten Träger im Rahmen der Landesgesetzgebung verbindlichen Grundsatzregelungen zur Qualitätssicherung und Evaluation unterliegen, haben sie in den vergangenen Jahren umfangreiche Maßnahmepakete zur Qualitätssicherung und Evaluation geschnürt und oftmals auch eigene Qualitätsmodelle entwickelt. Neben den im Teilbericht zur Weiterbildung ausführlich beschriebenen Qualitätsmanagement- und Zertifizierungsverfahren aus der Wirtschaft bilden die zuvor behandelten Bildungspläne und weitere wissenschaftliche Qualitätsstudien (6.2 und 6.3) wichtige Orientierungshilfen. Eine Auswahl dieser träger- bzw. einrichtungsbezogenen Qualitätsverfahren wird im vierten Kapitel des Berichts ausführlicher vorgestellt.

6.1.5 Abschließende Bewertung

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass die gesamte Szene der frühkindlichen Bildung einschließlich Gesetzgebung, Administration, Fachpartner und Trägerverbände in den zurückliegenden zehn Jahren stark in Bewegung geraten ist. Dazu beigetragen haben die internationalen Bildungsvergleichsstudien ebenso wie der aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Bedeutung frühkindlicher Bildung.

Der sich vor diesem Hintergrund vollziehende Paradigmenwechsel, "Bildung" als einen auf den gesamten Lebensverlauf des Menschen bezogenen Prozess und somit als interdisziplinäre Querschnittsaufgabe zu begreifen, stellt Kindertageseinrichtungen und ihre Fachkräfte vor neue Herausforderungen. Dazu zählt u.a. die Kooperation und Vernetzung mit anderen Organisationen in der frühkindlichen Bildung oder mit schulischen und außerschulischen Trägern. Diese Entwicklung lässt sich unter dem Stichwort kommunaler oder regionaler "Bildungslandschaften" bündeln, welche die bisherigen (Kooperations-)Strukturen verändern und die übrigens auch für die Träger Kultureller Bildung von wachsender Bedeutung sind.

6.2 Ausgewählte wissenschaftliche Qualitätsstudien

6.2.1 Kindergarten-Einschätz-Skala/ Nationaler Qualitätskriterienkatalog

Bereits im Jahr 1980 haben die beiden amerikanischen Wissenschaftler/innen Thelma Harms und Richard M. Clifford die "Early Childhood Environment Rating Scale" (ECERS) veröffentlicht, die seitdem in viele Sprachen übersetzt und weltweit in zahlreichen Untersuchungen und Projekten erfolgreich eingesetzt wurde. Es dürfte sich um das international am meisten benutzte Verfahren zur Qualitätsfeststellung in der Frühpädagogik handeln. 1998 wurde eine revidierte Version veröffentlicht, die ECERS-R. 168

In Deutschland wurde die erste Fassung 1997 unter dem Namen "Kindergarten-Einschätz-Skala (KES)" veröffentlicht. In enger Abstimmung mit der revidierten Form der ECERS erschien 2001 in Deutschland eine überarbeitete Version, die mittlerweile in der dritten aktualisierten und erweiterten Auflage als Nationaler Kriterienkatalog (NKK) u.a. im Rahmen eines groß angelegten Modellvorhabens weiterentwickelt wurde. (Dieses als "Nationale Qualitätsoffensive" benannte Vorhaben ist im folgenden Abschnitt ausführlicher beschrieben.) 169

Ein zentrales strategisches Ziel des Nationalen Kriterienkatalog ist es, langfristig zu bundeseinheitlichen Qualitäts- und Fachstandards zu kommen, wobei ein besonderes Gewicht auf frühkindliche Bildungsprozesse gelegt wird. Insgesamt werden 21 – wechselseitig aufeinander bezogene – Qualitätsbereiche unterschieden:

- 1 Raum für Kinder
- 2 Tagesgestaltung
- 3 Mahlzeiten und Ernährung
- 4 Gesundheit und Körperpflege
- 5 Ruhe und Schlafen
- 6 Sicherheit
- 7 Sprache und Kommunikation
- 8 Kognitive Entwicklung
- 9 Soziale und emotionale Entwicklung
- 10 Bewegung
- 11 Fantasie- und Rollenspiel
- 12 Bauen und Konstruieren
- 13 Bildende Kunst, Musik und Tanz14 Natur-, Umgebungs- und Sachwissenschaften
- 15 Kulturelle Vielfalt
- 16 Integration von Kindern mit Behinderungen
- 17 Eingewöhnung
- 18 Begrüßung und Verabschiedung
- 19 Zusammenarbeit mit Familien
- 20 Übergang Kindergarten Schule
- 21 Leitung

Jeder einzelne dieser Qualitätsbereiche wird nach einheitlichen pädagogischen Leitgesichtspunkten weiter ausdifferenziert. Sie bilden – in einer zu den Qualitätsbereichen quer

verlaufenden Dimension – den grundlegenden Orientierungsrahmen für die pädagogische Praxis und für die Formulierung weiter ausdifferenzierender Qualitätskriterien zu jedem Qualitätsbereich.

Leitgesichtspunkt Räumliche Bedingungen

>> Innenbereich
Außenbereich

Leitgesichtspunkt Erzieherin-Kind-Interaktion

- >> Beobachtung
- >> Dialog- und Beteiligungsbereitschaft
- >> Impuls

Leitgesichtspunkt Planung

- >> Grundlagen, Orientierungen
- >> Pädagogische Inhalte und Prozesse
- >> Dokumentation

Leitgesichtspunkt Vielfalt und Nutzung von Material

Leitgesichtspunkt Individualisierung

- >> Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen
- >> Individueller Umgang mit Material und Angeboten

Leitgesichtspunkt Partizipation

- >> Einbeziehung der Kinder in Entscheidungsprozesse
- >> Einbeziehung der Kinder in Gestaltungsprozesse
- >> Balance zwischen Individuum und Gruppe

Die Leitgesichtspunkte basieren auf aktuellen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen wie z.B. über optimale Entwicklungs- und Lernbedingungen von Kindern im Vorschulalter, über die Beziehung von Kindern und Erzieher/innen oder über das Recht auf Teilhabe an Lern- und Entwicklungschancen unabhängig der kulturellen oder sozialen Herkunft.¹⁷⁰

Allgemein versteht sich der Nationale Kriterienkatalog als Nachschlagwerk und Praxishilfe im Sinne einer Best-Practise-Sammlung für verschiedene Handlungsfelder in Kindertageseinrichtungen: zum Beispiel als Rahmen für Zielvereinbarungen zwischen Einrichtungs- und Trägerebenen, als Anforderungsprofil für Leitungskräfte oder als Arbeitshilfe für das pädagogische Fachpersonal. Außerdem bietet er einen fachlichen Rahmen für ein Verfahren zur systematischen Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen.¹⁷¹

¹⁶⁶ Siehe hierzu ausführlicher: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin/Düsseldorf.

¹⁶⁷ Zwölfter Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). Berlin, S. 350. Das umfangreiche 5. Kapitel (S. 248–357) behandelt Bildungsangebote und Bildungsleistungen im frühen Kindesalter und enthält weiterführende Ausführungen und statistische Daten, die für das Qualitätsthema von Interesse sind. Der Hinweis zum Download des kompletten Berichts ist im Linkverzeichnis im Anhang (6.4) aufgeführt.

¹⁶⁸ Harms, Th., Clifford, R.M. and Cryer, C. (1998): Early Childhood Environment Rating Scale – Revised. New York.

¹⁶⁹ Tietze, W., Viernickel, S. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog, 3. Auflage. Berlin.

⁽Die Ausführungen zu diesem Abschnitt sind dieser Veröffentlichung entnommen).

¹⁷⁰ In der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de sind am Beispiel des QB 13: Bildende Kunst, Musik und Tanz alle Qualitätskriterien zu den sechs Leitgesichtspunkten beschrieben.

¹⁷¹ Dieses Verfahren zur Qualitätsentwicklung wird unter 6.3.1 ausführlicher dargestellt.

70 6. QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN 6. QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN 71

6.2.2 Nationale Qualitätsinitiative des BMFSF

Im Jahr 1999 wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) die Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI) ins Leben gerufen. An diesem länder- und trägerübergreifenden Forschungsverbund beteiligten sich neben dem BMFSFJ zehn Bundesländer, die Verbände der Freien Wohlfahrtspflege, der Deutsche Städtetag, Landesjugendämter und Kommunen. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in Mün-

chen zeichnete für die fachliche Begleitung des wissenschaftlichen Beirats des Gesamtvorhabens verantwortlich.

In der ersten Phase bis 2003 wurden Qualitätskriterien und Evaluationsinstrumente zu fünf Schwerpunktbereichen entwickelt und erprobt. 172 In der zweiten Phase bis 2007 ging es um die bundesweite Verankerung der Ergebnisse, wobei auch die parallel erarbeiteten Bildungspläne der Länder und andere Einzelprogramme mit berücksichtigt wurden.

Die fünf Teilprojekte im Überblick:

I und II: Qualität in der Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren in Tageseinrichtungen

Schwerpunkte: I.) Entwicklung eines Qualitätskriterienkatalogs zu insgesamt 21 Qualitätsbereichen für Kindertageseinrichtungen einschließlich umfangreicher Arbeitsunterlagen, Checklisten und Qualifizierungsangebote (siehe hierzu die o.g. Ausführungen zum NKK).

II.) Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen mit den Elementen der Fortbildung für Leitungskräfte, Organisationsberatung und externen Evaluation.

Projektträger: PädQUIS gGmbH ist ein Forschungs- und Entwicklungsinstitut, das seit 1999 im Bereich der Frühpädagogik in Kooperation mit der Freien Universität Berlin anwendungsbezogene Untersuchungen und empirische Grundlagenforschung durchführt.

III: Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST)

Schwerpunkte: Entwicklung eines Qualitätskriterienkatalogs für verschiedene Angebotsformen und eines Qualitäts-Feststellungsverfahren sowie Schulung von Evaluator/innen und Berater/innen speziell für diese Zielgruppe.

Projektträger: Sozialpädagogisches Institut NRW (SPI), seit 2002 eine "zentrale wissenschaftliche Einrichtung" der Fachhochschule Köln.

IV: Qualität im Situationsansatz (QuaSi)

Schwerpunkte: Auf der Basis der konzeptionellen Grundsätze des Situationsansatzes wurden im Dialog mit profilierter Praxis, mit Eltern und weiteren Expertenkreisen sowie unter Einbeziehung neuerer Erkenntnisse zur frühkindlichen Entwicklung Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien für diesen speziellen Handlungskontext entwickelt.

Projektträger: Internationale Akademie für Innovative Pädagogik und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin. Sie führt interdisziplinäre Entwicklungs-, Praxis- und Forschungsprojekte sowie Fort- und Weiterbildungen durch.

V: Trägerqualität (TO)

Schwerpunkte: Entwicklung von Qualitätskriterien für die Arbeit von Trägern der Einrichtungen für Kindertagesbetreuung und Verfahren zur Qualitätsfeststellung einschließlich eines Qualitätsmanagementhandbuchs und dazu gehörender Evaluationsinstrumente. 173

Projektträger: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) – eine wissenschaftliche Einrichtung des Freistaates Bayern. Es übernimmt die Weiterentwicklung der Inhalte und Methoden der außerschulischen Bildung und Erziehung gemäß des bayerischen Kinderbildungs- und betreuungsgesetzes.

Zu allen Teilprojekten wurden umfangreiche Verfahren zur internen und externen Evaluation veröffentlicht, die für die Trägerbände und Fachorganisationen Anregungen beinhalteten, um darauf aufbauend Qualitätsmanagementverfahren, teilweise verbunden mit der Vergabe von Qualitätssiegeln, zu entwickeln. Das Deutsche Jugendinstitut gibt in einer abschließenden Bewertung des Gesamtvorhabens im Jahr 2005 allerdings eine eher zurückhaltende Prognose über die Erfolgsaussichten externer Prüfverfahren ab. In einer weiterführenden Studie des DJI aus demselben Jahr befasst sich das Institut speziell mit den Kosten und Nutzen eines Gütesiegels

für Kindertageseinrichtungen, die zu interessanten Ergebnissen führte. Beispielsweise wurde herausgefunden, dass die Einrichtungen zwar aus der Qualitätsanalyse und -entwicklung Nutzen ziehen können, es für die Eltern jedoch (mindestens bis zum damaligen Zeitpunkt) keine entscheidende Rolle spielt, ob die von ihnen gewählte Kindertageseinrichtung eine solche Qualitätsauszeichnung trägt. Auch die Frage, ob ein für alle Einrichtungen geltendes Gütesiegel mit einheitlichen Standards besser sei als viele unterschiedliche Siegelverfahren, konnte nicht eindeutig positiv beschieden werden. 174

6.3 Verfahren zur Qualitätssicherung und -überprüfung für Kindertageseinrichtungen

Auch wenn sich fünf Jahre nach der Einschätzung des DJI über Sinn und Nutzen von Gütesiegeln im Großen und Ganzen nichts verändert hat, so wurden jedoch in einem Punkt von den Trägerverbänden der Kindertageseinrichtungen und diversen Fachinstituten Fakten geschaffen: Denn mittlerweile gibt es ähnlich wie in den Bereichen Weiterbildung und Schule eine beachtliche Angebotsvielfalt an Gütesiegeln und Qualitätsmanagementverfahren für Kindertageseinrichtungen, verbunden mit praktischen Arbeitshilfen oder Qualitätsmanagementhandbüchern. 175 Ein einheitliches Gütesiegel für alle Einrichtungen konnte sich demnach nicht durchsetzen, dazu sind die Eigeninteressen aber auch werteorientierten Ausrichtungen insbesondere der Träger zu unterschiedlich. Die Verfahren knüpfen inhaltlich an die inputorientierten Qualitätsrahmen an (wie z.B. die Bildungspläne der Länder oder den Nationalen Kriterienkatalog), ergänzen sie jedoch mit Elementen der Prozess- und Ergebnisqualität und mit den damit verbundenen Managementleistungen von Kindertageseinrichtungen. Damit entsprechen sie dem Verständnis umfassender Qualitätsmanagementsysteme.

Die hier vorgestellte Auswahl konzentriert sich auf Verfahren, die zusätzlich mit der Vergabe eines Gütesiegels oder einer anderen Form der externen Qualitätsfeststellung verbunden sind. Sie sind entweder von den Trägerverbänden (bzw. von eigens für diesen Aufgabenbereich gegründeten "trägernahen" Agenturen) oder von unabhängigen Fachinstituten entwickelt

Ob externe Zertifizierungen eine angemessene Form der Qualitätssicherung darstellen, ist und bleibt in der Frühpädagogik ähnlich umstritten wie beispielsweise in der allgemeinen Weiterbildung. Aus Sicht der Befürworter/innen dürfte, wenn auch nicht offensiv vertreten, der Umstand zu Buche schlagen, dass sich mit Zertifizierung und den damit verbundenen Beratungsleistungen auch in diesem Praxisfeld ein neuer Markt erschließen lässt, wie sich u.a. an den folgenden Beispielen von teilweise privatwirtschaftlich orientierten "Kooperationsinstituten" an wissenschaftlichen Hochschulen aufzeigen lässt.

Die Sachverständigen des 12. Kinder- und Jugendberichts sprechen sich eindeutig für die Ausweitung externer Qualitätsprüfungen in Institutionen der Frühpädagogik aus, verbunden mit der Hoffnung, dadurch einrichtungs- und trägerübergreifende einheitliche Mindeststandards für Kindertageseinrichtungen zu schaffen:

"Für zukünftige Ansätze der Qualitätsverbesserung und -sicherung erscheint es sinnvoll, die prozessorientierten internen Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsverfahren der Trägerorganisationen mit externer Qualitätsfeststellung und >> Wie wird auf die Individualität des einzelnen -steuerung zu verknüpfen. Dabei sollten die pädagogischen Prozesse und die Bildungsergebnisse systematisch in den Blick genommen werden. Dies erfordert eine Verständigung über geeignete Feststellungsverfahren zur Prozessqualität wie auch über notwendige fachliche Anforderungen an solche Verfahren. Ebenso ist eine Verständigung über Standards erforderlich, die nicht unterschritten werden dürfen (Mindeststandards) bzw.

über Standards, die nach vorliegendem Erkenntnisstand als gute und anzustrebende Standards gelten können. ... Es erscheint wenig aussichtsreich, dass eine inputorientierte Qualitätssteuerung oder auch ein trägerimmanentes Qualitätsentwicklungsverfahren allein, so notwendig beide sind, jemals die Wirkung erreichen werden, um auf der Ebene der einzelnen Kindertageseinrichtung oder Tagespflegestelle pädagogische Qualität verlässlich zu erfassen und zu dokumentieren. Vor dem Hintergrund der begrenzten Tiefenwirkung staatlicher Top-down-Strategien und auch den Begrenzungen der Qualitätssteuerung im Rahmen trägerspezifischer Qualitätsmanagementansätze sollten daher verstärkt auch neue Strategien erprobt werden. Dabei liegt es nahe, an Akkreditierungsverfahren oder die Vergabe eines pädagogischen Gütesiegels durch unabhängige Fachagenturen zu denken (Tietze/Förster 2005; Spieß/Tietze 2002), die auf der Basis zuverlässiger, bundeseinheitlicher Qualitätsfeststellungen unter Einbezug eines breiten Satzes abgestimmter Qualitätsmerkmale erfolgt; dazu gehören insbesondere auch solche der Prozessqualität. 176

6.3.1 Gütesiegel und Verfahren zur externen Qualitätsfeststellung durch trägerübergreifende Fachagenturen

Wie bereits erwähnt, hat es in der Frühpädagogik in den letzten Jahren einen Anstieg an Fachinstituten und Zertifizierungsagenturen mit einer gemeinnützigen oder privatwirtschaftlichen Rechtsform gegeben, die außerdem oftmals als Kooperationsinstitute von Hochschulen organisiert sind. Einer ihrer Arbeitsschwerpunkte lag in der Entwicklung von Qualitätssiegeln oder vergleichbarer Anerkennungs- und Prüfverfahren. Es folgt eine Auswahl unterschiedlich akzentuierter Modelle.

Deutsches Kindergarten-Gütesiegel

Dieses Gütesiegel ist vom Institut PädQUIS in Anlehnung an den Nationalen Kriterienkatalog bzw. die Kindergarten-Einschätz-Skala entwickelt worden. Es legt besonderes Gewicht auf fachliche und strukturelle Qualitätskriterien. Wie diese durch entsprechende Führungs-, Organisations- und Managementprozesse umgesetzt werden können, wird anhand der öffentlich zugänglichen Unterlagen allerdings nicht deutlich. Das Gütesiegel deckt vier übergreifende Qualitätsbereiche ab:

Prozessqualität, u.a. mit folgenden qualitätserschließenden Fragen:

- >> Wie gehen die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern um?
- >> Welche Bildungserfahrungen können die Kinder machen?
- >> Welche Entwicklungsanregungen erfahren sie in den verschiedenen Bereichen der sprachlich-kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung?
- Kindes eingegangen?

¹⁷² Eine Broschüre der Ergebnisse aus dieser ersten Projektphase ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

¹⁷³ Ftenakis, W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P. und Schreyer, I. (Hrsg.) (2003): Träger zeigen Profil. Fachbuch mit CD. Weinheim, Basel, Berlin. Ein umfangreicher Leitfaden zur Selbstevaluation der Träger (u. a. für eine interne Qualitätsfeststellung) aus dieser Publikation steht unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de zur

¹⁷⁴ Siehe hierzu: Dohmen, D., DJI (2005): Kosten und Nutzen eines Gütesiegels für Kindertageseinrichtungen. München. Diese Studie ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bki.de enthalten.

¹⁷⁵ Eine Auswahl von Fachpublikationen zu diesem Themenbereich ist u.a. auf der Internetseite des Sozialpädagogischen Instituts NRW enthalten (siehe hierzu das Linkverzeichnis im Anhang unter 6.4).

¹⁷⁶ Zwölfter Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). Berlin, S. 352 – 353.

72_ 6. QUALITÄTSSICHERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN __73

Strukturqualität, u.a. mit folgenden qualitätserschließenden Fragen:

- >> Wie ist der Erzieher-Kind-Schlüssel?
- >> Wie sind die räumlichen Gegebenheiten, innen und außen?
- >> Wie ist die Ausstattung mit Mobiliar und Bildungsmaterialien?
- >> Welche Ausbildung haben die pädagogischen Fachkräfte?
- >> Wird ihnen Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung sowie Dokumentation ihrer pädagogischen Arbeit zugestanden?

Orientierungsqualität, u.a. mit folgenden qualitätserschließenden Fragen:

- >> Hat die Einrichtung eine ausgewiesene pädagogische Konzeption?
- >> Welche Bereiche der Erziehungs- und Bildungsarbeit werden beschrieben?
- >> Welche Rolle spielt sie im pädagogischen Alltag?
- >> Welche Leitbilder herrschen im Umgang mit Kindern, mit Eltern, mit anderen Kulturen vor, wie ist die Einrichtung in das Gemeinwesen eingebunden?

Zusammenarbeit mit den Eltern, u.a. mit folgenden qualitätserschließenden Fragen:

- >> Werden die Eltern über die pädagogische Arbeit und die sonstigen Angelegenheiten der Einrichtung fortlaufend informiert?
- >> Erhalten sie regelmäßige Informationen über ihr Kind? Welche Mitwirkungsmöglichkeiten haben die Eltern?¹⁷⁷

Innerhalb eines jeden Qualitätsbereiches wird eine Vielzahl von einzelnen Qualitätsmerkmalen erfasst. Insgesamt sind es 21 Einzelergebnisse, welche durch spezielle Berechnungen (nach "Dimensions- und Bereichswerten") zusammengerechnet werden.¹⁷⁸

Um die Trennung zwischen Beratung und Zertifizierung durch unterschiedliche Instanzen zu gewährleisten, wird die Vergabe des Gütesiegels durch eine unabhängige Zertifizierungsagentur vorgenommen. In diesem Falle ist es die "eduCert GmbH", die - wie das (gemeinnützige) Fachinstitut PädQUIS – ein Kooperationsinstitut der Freien Universität Berlin ist und ebenfalls unter der Geschäftsführung von Prof. Dr. Wolfgang Tietze steht.¹⁷⁹ Das Prüf- und Vergabeverfahren gliedert sich in folgende Schritte auf:

- >> Bestandsaufnahme zu den vier Qualitätsbereichen in der Einrichtung durch externe Auditoren/innen, auf deren Basis dann ein Vertrag geschlossen wird.
- >> Nach ca. zwei Monaten folgt eine Ergebnispräsentation auf Basis der o.g. Berechnungen im Gesamtteam der Einrichtung, ggf. ergänzt durch Eltern- und Trägerverteter/innen.

- >> Erreicht die Einrichtung die erforderliche Punktzahl, kann das G\u00fctesiegel f\u00fcr die Dauer von drei Jahren vergeben werden. In den beiden Jahren zwischen den externen Audits ist jeweils ein schriftliches Zwischenaudit in Form von Fragenb\u00f6gen notwendig.
- >> Sollten die Kriterien für das Gütesiegel nicht erfüllt sein, muss die Einrichtung zunächst eine Qualitätsentwicklung in den Defizitbereichen durchlaufen, ggf. mit weiterer Beratung durch PädQUIS.

Gütesiegel Familienzentrum NRW

Das Fachinstitut PädQUIS war darüber hinaus in den Jahren 2006 bis 2008 federführend an der Entwicklung eines Gütesiegels speziell für Familienzentren im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen beteiligt. Das Siegel ist Teil eines Modellvorhabens zum Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren, denn NRW hat sich nach eigenen Aussagen das ehrgeizige Ziel gesetzt, zum kinder- und familienfreundlichsten Bundesland in Deutschland zu werden.

"Familienzentren sollen zu einer Qualitätssteigerung in der frühkindlichen Bildung und Förderung beitragen, Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgabe stärken sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sichern." Ein besonderes Gewicht wird auf die Vernetzung bzw. verbindlich geregelte Kooperation mit weiteren Einrichtungen wie beispielsweise Familienberatungsstellen gelegt. 180

Das Gütesiegel ist auch aus einem weiteren Grund interessant, da es im § 16 des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) verbindlich regelt, dass Familienzentren das Siegel im Rahmen einer externen Zertifizierung erwerben müssen. Seit November 2008 gibt es eine Rechtsverordnung zu den genauen Inhalten und Modalitäten wie z.B. zur externen Zertifizierung.

Die inhaltliche Systematik sieht die Unterscheidung nach vier Leistungs- und Strukturbereichen vor:

Teil A Leistungsbereiche

- Bereithalten von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Kinder und Familien
- 2. Förderung von Familienbildung und Erziehungspartnerschaft
- 3. Unterstützung bei der Vermittlung und Nutzung der Kindertagespflege
- 4. Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Teil B Strukturbereiche

- 1. Ausrichtung des Angebotes am Sozialraum
- Aufbau einer verbindlichen Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Diensten, deren Tätigkeit den Aufgabenbereich des Familienzentrums berührt
- 3. Bekanntmachung des Angebotes durch zielgruppenorientierte Kommunikation
- 4. Sicherung der Qualität des Angebotes durch Leistungsentwicklung und Selbstevaluation

Die beiden Bereiche werden nach so genannten Basis- und Aufbauleistungen im Sinne von Mindestanforderungen ausdifferenziert. Durch ein ausgefeiltes System der Punktevergabe wird eine Berechnung vorgenommen, die Grundlage für die Vergabe des Gütesiegels ist. Die Einrichtungen können zunächst eine Selbstbewertung vornehmen, bevor sie sich der externen Überprüfung unterziehen.¹⁸¹

Externe Qualitätsfeststellung durch Quecc

Das Kürzel Quecc steht für das international ausgerichtete Institut "Quality for Education and Child Care". Es bietet u.a. eine externe Zertifizierung für Bildungseinrichtungen im Vorschulschulbereich in Anlehnung an die jeweiligen Bildungspläne der Bundesländer an. Das Qualitätssiegel ist für die Dauer von zwei Jahren gültig. (Die Kosten belaufen sich auf 650 Euro plus Mehrwertsteuer pro evaluierte Kindergruppe). Für das Verfahren wurden alle Anforderungen der Bildungspläne ausgewertet und zu einem einheitlichen Einschätzungssystem für die pädagogische Praxis entwickelt.

Unterschieden wird zwischen Bildungsbedingungen (Träger, Leitung und Erzieher/in) und Bildungsbereichen wie beispielsweise: Soziales Lernen, Räume für Kinder und ihre Gestaltung, Körper und Bewegung, Kommunikation, Sprache und Literacy, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt, Musik und Tanz, Ästhetik und Kreativität. Zusätzlich findet eine Kurzanalyse zur Elternzufriedenheit statt.

Die Zertifizierung schließt eine individuelle schriftliche Qualitätsanalyse mit ein. 182 Auch dieser Ansatz konzentriert sich sehr stark auf die Überprüfung fachlicher Vorgaben und nicht auf einrichtungsinterne Verfahren der Umsetzung.

Zertifikat "Kindergarten plus" der Deutschen Liga für das Kind

Wieder einen anderen Weg beschreitet die Deutsche Liga für das Kind als interdisziplinärer Zusammenschluss zahlreicher Verbände und Organisationen aus dem Bereich der frühen Kindheit. Sie verbindet ein umfassendes frühkindliches Bildungsprogramm für Kinder im Alter von 4 – 5 Jahren in Kindertageseinrichtungen und der damit verbundenen beruflichen Qualifizierung der Erzieher/innen mit der Vergabe eines Zertifikats an die Einrichtung.¹⁸³

Das Bildungsprogramm besteht aus neun Bausteinen (Modulen), die in einer extra dafür zusammengestellten Gruppe im Zeitraum von etwa drei bis vier Monaten durchgeführt werden. Es zielt speziell darauf ab, die soziale, emotionale und geistige Bildung sowie für den späteren Lernerfolg wichtige Basiskompetenzen der Kinder zu fördern.

Nach der ersten Durchführung des Programms und nach Rücksendung eines darauf zugeschnittenen Evaluationsbogens erhält die Einrichtung das "Kindergarten plus-Zertifikat" als Auszeichnung eines besonderen Profilmerkmals der Einrichtung. Die Kosten für die Fortbildungen und das Zertifikat werden pro Einrichtung mit 810 Euro veranschlagt, wovon allerdings nur 60 Euro von den teilnehmenden Einrichtungen getragen werden müssen. Der Löwenanteil der Kosten wird in der Regel durch die Liga bzw. weitere Förderer aufgebracht. 184

Lernerorientierte Qualität für Kindertagesstätten (LQK)

Das ebenfalls für die Bereiche Weiterbildung und Schule entwickelte Verfahren der "lernerorientierten Qualitätstestierung" liegt auch als Branchenversion für Kindertageseinrichtungen vor. Als bildungsbezogenes Qualitätsmanagementsystem vielfach erprobt, stellt es auch für den vorschulischen Bereich ein umfassendes Verfahren zur Verfügung, das sowohl fachliche und strukturelle als auch management- und organisationsbezogene Standards in einem Handlungsmodell zusammenführt. Die Möglichkeit zur externen Testierung ist gegeben, wobei die Kosten mit circa 5.000 Euro (plus Mehrwertsteuer) zu veranschlagen sind.¹⁸⁵

Das Verfahren der Qualitätsentwicklung und –testierung nach LQK verbindet den aktuellen wissenschaftlichen Stand der Frühpädagogik mit dem bereichsübergreifenden "lernerorientierten" Ansatz in folgenden Qualitätsbereichen:

- // Leitbild
- // Bedarfserschließung
- // Zentrale Prozesse
- // Entwicklungsfördernde Lernprozesse
- // Erziehungsprozesse im Alltag der KITA
- // Evaluation der Entwicklungs- und Lernprozesse
- // Infrastruktur
- // Führung
- // Personal
- 7 Steuerung der KITA als Organisation (Controlling)
- // Externe Kommunikation und Kooperationen
- // Strategische Entwicklungsziele

Für die praktische Umsetzung des Verfahrens stehen vielfältige Arbeitshilfen u.a. auf der Internetseite zur Verfügung, die von ihrer grundsätzlichen Struktur her mit denen der anderen Bildungsbereiche vergleichbar sind.

 $[\]textbf{177} \ \mathsf{Die} \ \mathsf{Informationen} \ \mathsf{zum} \ \mathsf{Deutschen} \ \mathsf{Kindergartensiegel} \ \mathsf{sind} \ \mathsf{der} \ \mathsf{Internetseite} \ \mathsf{www.paedquis.de} \ \mathsf{entnommen}.$

¹⁷⁸ Vgl. hierzu Braun, U.: Welche Qualität hat eine Kindertageseinrichtung? Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen werden entwickelt, um gute Qualität für Kindertageseinrichtungen sichtbar zu machen. In: Textor , M. R. [Hrsg.]: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch.

¹⁷⁹ Angaben zu weiteren Modalitäten und Kosten des Verfahrens sind nicht möglich, da die Internetseite von eduCert zurzeit der Berichtserstellung im Aufbau begriffen ist (www.educert-gmbh.de).

¹⁸⁰ So zu entnehmen der Internetseite (www.familienzentren.nrw.de)

¹⁸¹ Die Inhalte und Berechnungsformel des Gütesiegels sind ausführlich in einer Broschüre beschrieben, die in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten ist.

¹⁸² Siehe weitere Informationen auf der Internetseite unter www.quecc.de. Das Verfahren ist auch in einem Fachbuch veröffentlicht worden. (Schlecht, D. u.a. [Hrsg.]: Kita – wie gut sind wir? Berlin 2008.) In der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de ist eine Checkliste von Quecc

¹⁸³ Die Liga hat sich zur Aufgabe gestellt, die seelische Gesundheit von Kindern zu fördern und ihre Rechte und Entwicklungschancen in allen Lebensbereichen zu verbessern. Zu den mehr als 250 Mitgliedsorganisationen gehören wissenschaftliche Gesellschaften, kinderärztliche und psychologische Vereinigungen, Familien- und Jugendhilfeverbände und zahlreiche Service-Clubs. Als Sachverständige wird sie von politischen Entscheidungsträgern angehört und ist unter anderem Mitglied in der "National Coalition" für die Umsetzung der UN Kinderrechtskonvention und der "World Association For Infant Mental Health" (WAIMH). (www.kindergartenplus.de).

¹⁸⁴ Diese Angaben sind ebenfalls der Internetseite der Liga entnommen. Für Kinder bis zum Alter von drei Jahren hat die Deutsche Liga für Kind außerdem ein Eckpunktepapier für "gute Qualität in Krippen und Kindertagespflege" erarbeitet, das in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bki.de enthalten ist.

¹⁸⁵ Da das Grundmodell bereits im Teilbericht zur Weiterbildung ausführlich dargestellt wurde, entfällt an dieser Stelle eine ausführliche Beschreibung. Die folgenden Ausführungen sowie weitere Informationen sind der Internetseite zu entnehmen (www.artset-lqk.de). Eine Arbeitshilfe zur Bestandsaufnahme der 12 Qualitätsbereiche ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

6.3.2 Qualitätsmanagementverfahren und Qualitätssiegel von Trägerverbänden auf Bundesebene

Die Dachverbände der freien Wohlfahrtspflege oder der Katholischen und Evangelischen Kirche haben als Träger von Kindertageseinrichtungen in den vergangenen Jahren für ihre Mitgliedseinrichtungen eigenständige Qualitätsmanagementund Zertifizierungsverfahren entwickelt. 186 Sie reichen von fachübergreifenden Verfahren, wie es beispielsweise beim Paritätischen Gesamtverband oder beim Deutschen Roten Kreuz der Fall ist, bis hin zu speziell für die Kindertagesbetreuung zugeschnittene Qualitätssiegel bzw. Qualitätsmanagementmodelle. Auffallend ist, dass sich fast alle an der ISO -Normenreihe bzw. an dem EFQM-Modell orientieren. 187

Paritätisches Qualitätssiegel

Für die im Paritätischen Gesamtverband zusammen geschlossenen Kindertageseinrichtungen steht das Paritätische Qualitätsmanagementsystem (PQ-Sys®) zur Verfügung, das sich - allerdings ohne Spezifizierung für den frühpädagogischen Bereich – an dem EFQM-Modell und der Norm DIN EN ISO 9000:2008 für das Gesundheits- und Sozialwesen orientiert. Es wurden eine paritätische Beratungs- und Schulungsgesellschaft (PQ GmbH) und im Mai 2000 eine Prüf- und Zertifizierungsgesellschaft (SQ Cert GmbH) gegründet, um Beratung und Prüfung zu trennen. Mitgliedseinrichtungen können das Paritätische Qualitätssiegel auf mehreren Stufen erwerben. Es beginnt mit einem Siegel ohne Stern und ohne ISO-Zertifikat, das starkes Gewicht auf Selbstevaluation legt (u.a. mit Hilfe eines eigens dafür entwickelten "Qualitätscheck"). Darauf aufbauend können Einrichtungen Qualitätssiegel mit einem Stern bzw. zwei oder drei Sternen erwerben, die – neben der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001 – zusätzliche Auflagen beispielsweise zu verbandseigenen Qualitätszielen, eine Selbstbewertung nach dem EFQM-Modell oder weitere Zusatzleistungen wie beispielsweise die Einbindung von Ehrenamtlichen beinhalten.188

Qualitätsmanagement und Zertifizierung des AWO-Bundesverbandes

Dieses Zweisäulenmodell verbindet normative Leitsätze der Arbeiterwohlfahrt mit systematischer Qualitätssicherung, in dem es die Entwicklung von Qualitätsvorgaben und Qualitätsstandards auf der Grundlage des AWO-Leitbildes mit der Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems nach der ISO-Normenreihe und unter Berücksichtigung der Qualitätskriterien der Nationalen Qualitätsinitiative miteinander verbindet. Eine externe Zertifizierung dieses Verfahrens ist prinzipiell möglich.

Für Kindertageseinrichtungen im Mitgliedsspektrum der AWO, die nach diesem Sustem arbeiten möchten, stehen u.a. eine Arbeitsbroschüre und ein Qualitätsmusterhandbuch zur

Verfügung, die bei der Bundesgeschäftsstelle kostenpflichtig bezogen werden können. Das Handbuch beschreibt die Aufgaben und Zuständigkeiten der Träger für die Qualitätsentwicklung, erläutert die Grundsätze für die fachliche Arbeit und skizziert die wichtigsten Dienstleistungsprozesse, die von den einzelnen Einrichtungen auf ihre Situation vor Ort spezifiziert werden können. Die dazu ergänzende Broschüre stellt den fachlichen Rahmen für das Management der Dienstleistungsprozesse zur Verfügung. Sie ist aus der Perspektive professioneller Fachstandards geschrieben, welche die Mitarbeiter/innen in ihrer täglichen Arbeit umsetzen sollen, wie das folgende Beispiel illustriert:

Standards zum Qualitätsziel "Kinder erwerben Basiswissen"

Kinder werden ständig mit neuen Informationen konfrontiert, die selektiert, verstanden und bewertet werden müssen. Nicht die Anhäufung von neuen Informationen und Datenbanken, sondern das Verständnis über Zusammenhänge ist eine entscheidende Grundlage für die Orientierung in differenzierten Lebens- und Lernzusammenhängen. Dafür brauchen Kinder erfahrungs- und handlungsbezogenes Basiswissen, mit dem sie ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern und Fähigkeiten zur Kommunikation und Kooperation mit anderen entwickeln können. Zur Aneignung von Basiswissen gehört auch die kindund situationsgerechte Vermittlung von "Problemwissen". Grundlegende Qualitätsstandards:

- >> erfahren Grundwissen über ihren eigenen Körper und ihr Geschlecht,
- >> erfahren Grundwissen über eine gesunde Ernährung und Bewegung,
- >> erfahren naturbezogene Zusammenhänge,
- >> lernen den Umgang mit Informations- und Kommunikationsmedien,
- >> erfahren Grundwissen über die Umwelt und Sinnund Sachzusammenhänge von Umweltbedingungen,
- >> lernen eine eigene Meinung/Haltung zu entwickeln und diese in Bezug zu anderen zu setzen,
- >> erfahren Grundwissen über familiäre Lebenswelten, unterschiedliche kulturelle Bezüge und gesellschaftliche

KTK-Gütesiegel für Katholische Kindertageseinrichtungen

Der Bundesverband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) hat als anerkannter Fachverband des Deutschen Caritasverbandes das KTK-Gütesiegel als Qualitätsentwicklungsinstrument und als Grundlage für eine Zertifizierung entwickelt. Dieses Verfahren orientiert sich wesentlich an den Qualitätskriterien des Eckpunktepapiers "gute Qualität in Krippen und der Kindertagespflege" der Deutschen Liga für das Kind (siehe hierzu Fußnote 183) und an der ISO-Norm. Darüber hinaus legt es unter dem Motto "Qualität und Religion"

besonders Gewicht auf ein christliches Menschenbild und eine darauf abgestimmte frühkindliche Pädagogik.

Vom Bundesverband wurde in Form einer Loseblatt -Sammlung ein umfassendes Rahmenhandbuch veröffentlicht, das sowohl die fachlichen und wertebezogenen Grundlagen des KTK - Qualitätsmanagementsystems einschließlich einer speziellen Bewertungsmatrix sowie die komplette Textfassung des Gütesiegels beinhaltet. Dargestellt werden alle Qualitätsanforderungen, Praxisindikatoren und Nachweismöglichkeiten der insgesamt neun Qualitätsbereiche: Kinder-Eltern - Kirchengemeinde - Politische Gemeinde - Glaube -Träger und Leitung – Personal – Mittel – Qualitätsentwicklung/ // Tägliches Singen Qualitätssicherung. 190

Die Beratung und Schulung übernimmt die Fachagentur "CoLibri Management Service", die Zertifizierung wird u.a. durch die kirchliche Zertifizierungsgesellschaft proCum Cert GmbH oder durch das Europäische Institut zur Zertifizierung von Managementsystemen und Personen (EQ Zert) angeboten.

BETA - Gütesiegel und Diakonie-Siegel KiTa für Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder

Ebenfalls einen zweifachen Weg beschreitet der Dachverband Evangelischer Kindertageseinrichtungen. Den Mitgliedseinrichtungen wird ein gemeinsam mit dem Diakonischen Institut für Qualitätsentwicklung entwickeltes Bundesrahmenhandbuch an die Hand gegeben. Es enthält zum einen ein ausführliches Qualitätsprofil¹⁹¹ mit Leitsätzen, Qualitätszielen und -kriterien Evangelischer Kindertagseinrichtungen zu den folgenden sieben Qualitätsbereichen:

- 1. Das Recht des Kindes auf Religion
- 2. Evangelische Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen
- 3. Personal in evangelischen Kindertageseinrichtungen
- 4. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern
- 5. Evangelische Kindertageseinrichtungen als Teil des Gemeinwesens
- 6. Evangelische Kindertageseinrichtungen als Teil der Kirchengemeinde
- 7. Verantwortung des Trägers für evangelische Kindertageseinrichtungen

Zum anderen beinhaltet das Handbuch eine umfangreiche Audit-Checkliste zur Feststellung dieser Qualitätskriterien. Mit deren Hilfe können die Einrichtungen eine interne Selbstprüfung durchführen um zu prüfen, ob sie alle Qualitätskriterien erfüllen. Wenn dies der Fall ist, sind sie berechtigt, sich für das BETA-Gütesiegel zu bewerben. Dieses geschieht i.d.R. über die Geschäftsstelle des jeweiligen Landesverbandes Evangelischer Kindertageseinrichtungen. Die eigentliche Prüfung wird durch unabhängige Auditoren vorgenommen. Das Gütesiegel bildet außerdem die Grundlage für das Diakoniesiegel für Kindertageseinrichtungen, das eine Zertifizierung entsprechend der DIN EN ISO 9001:2008 beinhaltet. 192

Felix-Gütesiegel des Deutschen Chorverbandes

Das abschließende Beispiel fällt zwar aus dem Rahmen der bisher vorgestellten Verfahren, soll jedoch aufgrund seines expliziten Bezugs zur Kulturellen Bildung erwähnt werden. Das Gütelsiegel "Felix" des Deutschen Chorverbandes (DCV) ist ausschließlich auf den Bereich der musisch-kulturellen Bildung im Kindergarten ausgerichtet. Es wird seit rund zwei Jahren an Kindergärten vergeben, die sich in besonderem Maße im musikalischen Bereich durch die Erfüllung folgender Qualitätsmerkmale auszeichnen:

- Anpassung der Tonart/Tonhöhe der Lieder an die kindliche Stimme
- Vielfältige und altersgemäße Liedauswahl
- Integration von Liedern aus anderen Kulturkreisen
- Aufführung der erlernten Lieder (z.B. bei Festen, Feiern, Elternabenden etc.)
- // Einbeziehung rhythmischer Instrumente
- // Integration von Tanz- und Bewegungsspielen

Die für die Kindergärten kostenlose Auszeichnung ist für drei Jahre gültig. Einen Antrag können die Einrichtungen in Kooperation mit dem jeweiligen Landesverband des DCV an den Bundesverband stellen. Dieser Landesverband ist auch für die fachliche Stellungnahme über den Nachweis der zu erfüllenden Qualitätskriterien zuständig. Unterstützt wird das "Projekt Gütesiegel" u.a. vom Deutschen Musikrat und der UNESCO, die Schirmherrschaft hatte die damalige Bundesfamilienministerien Ursula von der Leyen übernommen. 193

Dieses Gütesiegel kann außerdem als Anschauungsbeispiel dafür dienen, wie der wachsende Profilierungsbedarf von Kindertageseinrichtungen mit der "Marketingstrategie" eines Fachverbandes der Kulturellen Bildung kombiniert werden kann – zum Beispiel im Hinblick auf eine besondere Form der "Nachwuchsförderung" sowie auf die Stärkung des Bekanntheitsgrades des Deutschen Chorverbandes in der Öffentlichkeit. Ob "Felix" das Potenzial zu einem Erfolgsmodell hat, wird jedoch erst die Zukunft zeigen können.



¹⁸⁶ Die folgenden Beispiele konzentrieren sich auf die Bundesebene. Die Landesverbände beteiligen sich teilweise an Implementierung der jeweiligen "Verbandssiegel" oder gehen je nach den landesspezifischen Vorgaben oder Rahmenbedingungen auch eigene Wege. (Eine Gesamtdarstellung aller Aktivitäten würde den Rahmen dieses Berichts sprengen.)

¹⁸⁷ Diese Qualitätsmanagement- und Zertifizierungssysteme sind ausführlich im Teilbericht zur Weiterbildung beschrieben worden. Auch die Kosten für Zertifizierungen bzw. für die Vergabe von Qualitätssiegeln dürfte sich - soweit nicht im Einzelnen anders aufgeführt - an den dort genannten Angaben orientieren.

¹⁸⁸ Weiterführende Informationen zum Qualitätsmanagementsystem und zu den verschiedenen Qualitätssiegeln sind auf den beiden Websites (www.pq-sys.de und www.sq-cert.de) enthalten. Eine Broschüre mit der Beschreibung des Siegels, der Zertifizierungsstufen und verschiedener Fortbildungsangebote ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

¹⁸⁹ Das Beispiel ist der AWO Internetseite entnommen (www.awo.org/dienstleistungen/kinder- und-jugend/kindertageseinrichtungen/qualitaet.html) Hier sind auch weitere Informationen zum Thema erhältlich.

¹⁹⁰ Siehe hierzu www.ktk-bundesverband/ktk-guetesiegel.de

¹⁹¹ Das Bundesrahmenhandbuch ist für 45 Euro zu erwerben. Das darin enthaltene Qualitätsprofil steht auch als PDF zur Verfügung.

Es ist in der Materialiensammlung unter http://qualitaetsentwicklung.bkj.de enthalten.

¹⁹² Das Diakoniesiegel wird auch für andere Bereiche wie z.B. der Pflege angeboten. Wie schon beim KTK-Gütesiegel sind für das BETA- bzw. Diakoniesiegel ebenfalls die Zertifizierungsagenturen proCum Cert und EQ Cert tätig.

¹⁹³ Fachliche Anleitung erhalten die Kindergärten u. a. durch ein – auf breiter pädagogischen Basis angelegtes – Liederbuch mit CD sowie durch das Methodenhandbuch. Weitere Informationen zum Gütesiegel und den Büchern sind der Internetseite des DCV zu entnehmen (www.deutscher-chorverband.de).

6.4 Anhang

Begriffe zur Frühpädagogik

Bildungsbeobachtung (Lernbeobachtung)

Besondere Beachtung haben in den letzten Jahren die (teilnehmende) Beobachtung und Dokumentation der Bildungsaktivitäten von Kindern gewonnen. Grundlage dafür ist die Annahme, dass wichtige Lernprozesse weniger aufgrund der Vermittlung durch Erwachsene zustande kommen, sondern durch eigene Interessen und Aktivitäten der Kinder. Eine genaue Kenntnis der Aktivitäten des einzelnen Kindes und seiner damit verbundenen Absichten und Deutungen bilden eine wesentliche Grundlage für eine wirksame Begleitung und Förderung der individuellen Bildungsprozesse durch die Erzieher/innen.

Entwicklungsbeobachtung (individuelle Entwicklungspläne)

Eine weitere Perspektive, die eher einen entwicklungspsychologischen Hintergrund aufweist, richtet ihr Augenmerk vorrangig auf die Beobachtung der altersgemäßen Entwicklung von Kindern, mit dem Ziel, den Entwicklungsstand des Kindes und ggf. Entwicklungsdefizite zu erkennen.

Situationsansatz

Das in den 70er Jahren entwickelte Konzept geht davon aus, dass Kinder vom Beginn ihres Lebens an eigene Rechte haben und die für ihre Entfaltung und Entwicklung notwendigen Schritte durch eigene Aktivitäten entfalten. Die pädagogischen Fachkräfte sind dafür verantwortlich, durch verlässliche Beziehungen und ein anregungsreiches Umfeld das Streben des Kindes nach Weiterentwicklung zu unterstützen. Dabei sollen sie die familiären, sozialen und kulturellen Eigenheiten sowie den Entwicklungsstand eines jeden Kindes erfassen und in der täglichen Arbeit berücksichtigen. (Dieser Ansatz steht in einem engen Zusammenhang mit der Methode der Bildungsbeobachtung.)

Abkürzungsverzeichnis Gesetze, Behörden, Gremien

JMK	Jugenaministerkonferenz
KiBiz	Kinderbildungsgesetz NRW
KiföG	Kinderförderungsgesetz
KICK	Gesetz zur Weiterentwicklung
	der Kinder- und Jugendhilfe
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
LJA	Landesjugendamt

Fachliche Ansätze und Verfahren in der Frühförderung

KES Kinder-Einschätz-Skala
NKK Nationaler Kriterien Katalog
NQI Nationale Qualitätsinitiative
QUASI Qualität im Situationsansatz
QUAST Qualität für Schulkinder in Tages-
einrichtungen

Begriffe zum Qualitätsmanagement

LQK	Lernerorientierte Qualitätstestierung
	für Kindertagesstätten
TQ	Trägerqualität

Einrichtungen und Organisationen

BETA	Bundesvereinigung Evangelischer
	Tageseinrichtungen für Kinder
DCV	Deutscher Chorverband
DJI	Deutsches Jugendinstitut München
IFP	Staatsinstitut für Frühe Bildung
	des Freistaates Bayern
INA	Internationale Akademie für Internationale
	Pädagogik und Ökonomie gGmbH
KTK	Bundesverband Katholischer Tages-
	einrichtungen für Kinder
PädQUIS	Pädagogische Qualitäts-Informations-
	Systeme gGmbH
Quecc	Institut für "Quality for Education
	an Child Care"
SPI	Sozialpädagogisches Institut NRW

Verzeichnis wichtiger Links und Downloads

- Deutscher Bildungsserver des Bundes und der Länder www.bildungsserver.de (Menüpunkt: Elementarbildung. Dort stehen unter dem Stichpunkt "Bildungsauftrag" alle Bildungspläne der Länder als Download zur Verfügung)
- >> Kita-Länderportale (Auswahl)
 www.kita-portal-mv.de (Mecklenburg-Vorpommern)
 www.kita-bildungsserver.de (Freistaat Sachsen)
 www.schleswig-holstein.de/Bildung/Kindertageseinrichtungen (Schleswig-Holstein)
 www.thueringer-kindergartenportal.de (Thüringen)

Berichte, Infoportale, Datenbanken

- >> 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung www.bmfsfj.de/Redaktion BMFSFM/zwoelfter-kjb.pdf
- >> Bertelsmann-Stiftung www.bertelsmann-stiftung.de/Menüpunkt: frühkindliche Bildung
- >> www.laender-monitor.de
- >> www.kinder-frueher-foerdern.de
- >> Deutsches Kita-Infoportal www.kita-vergleich.com
- >> ProKita-Datenbank des Deutschen Jugendinstituts www.dji.de/prokita (mit zahlreichen Projektnennungen zum Thema Qualität/Qualitätsmanagement)

Kulturelle Bildung in Kitas (Auswahl)

- >>> Kulturelle Bildung in der Kita. Eine Broschüre des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg www.brandenburg.de/media_fast/5527/ Kitadebatte 01-2009.pdf
- >>> Augen öffnen. Kulturelle Bildung in der Kulturförderung des Landes NRW (S. 78 – 84: Kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen) www.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/ download/70516/augen oeffnen.pdf
- >> Stadt Dortmund, Kulturbetriebe: Kulturelle Bildung im Vorschulbereich. Pilotphase 2009. www.kulturellebildung.dortmund.de

Fachinstitute für Qualitätsmanagement und Zertifizierungsagenturen

- >> www.artset-lqk.de
- >> www.colibri-qualitaetsmanagement.de
- >> www.educert-gmbh.de
- >> www.eqzert.de
- >> www.paedquis.de
- >> www.pq-sys.de
- >> www.procum-cert.de
- >> www.quecc.de
- >> www.spi.nrw.de
- >> www.sq-cert.de

Übersicht: Materialiensammlung

Folgende Dokumente und Materialien stehen als Download auf der Subdomain unter (http://qualitaetsentwicklung.bkj.de) zur Verfügung:

- Arbeitshilfe zur Bestandsaufnahme in den Qualitätsbereichen nach LQK
- 2. Auszug aus dem Nationalen Kriterienkatalog zum QB 13: Bildende Kunst, Musik und Tanz
- 3. BAG der Landesjugendämter: Fachliche Empfehlungen zur Qualität der Betreuung, Erziehung und Bildung der unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflegen 2009
- 4. Bericht der JMK "Frühe Bildung und Qualität in Kindertageseinrichtungen" (2006)

- 5. BETA-Qualitätsprofil für Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder
- 6. Broschüre: Das Paritätische Qualitätssystem PQ-Sys®
- BMFSFJ: Nationale Qualiätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder
- 8. Deutsche Liga für das Kind: Kindergarten plus Evaluationsbogen
- 9. Deutsche Liga für das Kind: Positionspapier für "Gute Qualität in Krippen und Kindertagespflege"
- 10. Deutsches Komitee für UNICEF: Zur Lage der Kinder in Deutschland (2010)
- 11. Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zu Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen des Freistaates Sachsen aus dem Jahr 2007
- 12. Gemeinsamer Rahmen der Jugendministerkonferenz zur frühkindlichen Bildung
- 13. Kinderförderungsgesetz (Bundesgesetzblatt Jg. 2008; Teil I, Nr. 57)
- 14. Kurzfassung der UNICEF-Studie zur Kinderbetreuung in den OECD-Staaten (2008)
- Länderreport "Frühkindliche Bildung" 2008 der Bertelsmann Stiftung
- 16. Leitfaden: Instrument zur Selbstevaluation für Träger im System der Kindertageseinrichtungen des IFP
- 17. QUECC Checkliste für Erzieher/innen für die Zertifizierung
- 18. Studie des Deutschen Jugendinstituts über Kosten und Nutzen eines Gütesiegels für Kindertageseinrichtungen
- 19. Synopse der Rahmenbildungspläne der Länder zur frühkindlichen Bildung



78 7. BEWERTIMG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN ZU DEN BESTANDSAUFNAHMEN

7. BEWERTUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN ZU DEN BESTANDSAUFNAHMEN

7.1 Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen ziehen Bilanz aus den Recherchen im Rahmen der BKJ-Qualitätsstudie und zeigen mögliche zukünftige Entwicklungsschritte auf. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass Themen wie Qualitätsmanagement oder Zertifizierung für Einrichtungen und Fachorganisationen in der Kulturellen Bildung zukünftig an Bedeutung gewinnen. Dieses wird zumindest dort der Fall sein, wo eine Vernetzung mit Handlungsfeldern stattfindet, für die entsprechende Auflagen bestehen, so wie es die Bestandsaufnahmen zu den drei Referenzbereichen aufgezeigt haben.

7.2 Qualitätsrahmen für Handlungsfelder und Einrichtungen Kultureller Bildung

Die Bestandsaufnahmen im Rahmen der Qualitätsstudie zeigen, dass spätestens seit Mitte der neunziger Jahre Verfahren zur Evaluation und Qualitätssicherung in den verschiedenen Handlungsfeldern Kultureller Bildung angewendet werden. In den letzten Jahren gewann außerdem die Entwicklung von Qualitätsrahmen zunehmend an Bedeutung. Unter diesem Leitbegriff lassen sich u.a. folgende Beispiele fassen:

- >> **Qualitätskriterien**, die als fachlicher Orientierungsrahmen im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis entwickelt – von Fachverbänden der Kulturellen Bildung und Kulturvermittlung den Mitgliedsorganisationen an die Hand gegeben werden. 194
- >> **Qualitäts-Rahmenkonzeptionen** wie sie u. a. von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) sparten- und bereichsübergreifend oder speziell für bestimmte Handlungsfelder vorgelegt wurden wie z. B. die Pädagogische Rahmenkonzeption für das Freiwillige Soziale Jahr in der Kultur (FSJ Kultur). 195
- >> **Qualitäts-Leitfäden,** die unter Beachtung verschiedener Qualitätsdimensionen (z.B. differenziert nach Struktur, Prozess- und Ergebnisqualität) Qualitätsmerkmale für bestimmte Projekt- oder Trägerbereiche definieren. Sie können als Grundlage für darauf aufbauende Qualitätsüberprüfungen dienen.
- >> Qualitätsmaßstäbe für kulturelle Wettbewerbe, die sich einerseits auf fachliche Standards der Ergebnis- bzw. Produktqualität und andererseits auf die Durchführungsqualität des Wettbewerbs insgesamt beziehen (z.B. in Form zusätzlicher Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote für die Teilnehmenden bzw. Preisträger/innen.)

Ein Handlungsfeld sticht bei der Entwicklung von Qualitätsrahmen besonders hervor und zwar der Kooperationsbereich von Schule (genauer: Ganztagsschule) und außerschulischen Trägern der Kulturellen Bildung. Drei unterschiedliche Varianten können hierzu identifiziert werden:

- 1. Qualität von Kooperationsprojekten: Der von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des Projekts "Themenatelier der Kultur" erarbeitete Qualitätsrahmen ist besonders auf die Entwicklung pädagogischer und künstlerisch-ästhetischer Qualitätsmerkmale unter Beachtung der unterschiedlichen Werthaltungen der Kooperationspartner und der strukturellen Rahmenbedingungen von Schule ausgerichtet. 196 Ebenfalls um Qualitätsmaßstäbe für das Gelingen von Kooperationen mit Ganztagsschulen geht es in der Arbeitshilfe des BKJ Netzwerks "Kultur macht Schule", in der 50 Einzelkriterien ausdifferenziert nach elf Qualitätsbereichen aus Sicht der außerschulischen Träger Kultureller Bildung identifiziert werden konnten. 197
- 2. Pädagogische Qualität eines Programmbereichs: Bei dem Ansatz der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW geht es darum, Kulturelle Bildung als einen von insgesamt elf pädagogischen Arbeitsbereichen (im Rahmen des Projektes "Qualitätsentwicklung in der Ganztagsschule" der nordrhein-westfälischen Serviceagentur "ganztätig lernen") unter Aspekten der Qualitätsentwicklung systematisch zu erschließen und mit praktischen Arbeitshilfen abzusichern. Dieser Ansatz ist Teil eines umfassenden Schulentwicklungsprogramms, in dem Kulturelle Bildung als eigenständiger pädagogischer Programmbereich in die Ganztagsschule integriert wird.
- Kulturelle Schulentwicklung: Einen dritten Weg verfolgt die BKJ unter der Zielsetzung einer "kulturellen Schulentwicklung" (Stichwort "KulturSchule"). Dazu gehört die seit Februar 2010 im Rahmen eines Modellvorhabens des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte "Serviceagentur Kultur macht Schule", bei der bereits im Namen die strategische Zielsetzung anklingt: Kultur ist nicht nur ein projekt- oder programmbezogener Baustein, sondern versteht sich als konzeptionelle Grundlage für eine kulturell orientierte Organisationsentwicklung von Schulen. Ein wichtiger Baustein ist das als Diskussionsentwurf vorgelegte "Qualitätstableau für kulturelle Schulentwicklung", das den aktuellen Wissensstand zur "KulturSchule" mit einem Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung verbindet. Ziel ist es, das gesamte Spektrum von individuellen Bildungsprozessen des einzelnen Subjektes, über konzeptionelle Grundlagen, Organisations- und Managementaufgaben bis hin zu po-

litischen Rahmenbedingungen übersichtlich zu erfassen. Bemerkenswert an diesem Ansatz ist, dass verschiedene Qualitätsdimensionen (wie z.B. die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität) mit zentralen Handlungsebenen (u. a. Makro-, Meso- und Mikroebene) mit einander in Beziehung gesetzt werden. 199

Dieses Qualitätstableau erfasst einerseits – um eine Analogie aus der Fotografie heranzuziehen - mittels einer Weitwinkelperspektive das Gesamtbild eines Handlungsfeldes und ermöglicht andererseits, einzelne Aspekte quasi aus der Teleperspektive genauer in den Blick zu nehmen. Der Rahmen ist allerdings nicht dafür ausgelegt, einzelnen Institutionen einen Handlungsleitfaden für eine konkrete Organisations- bzw. Qualitätsentwicklung an die Hand zu geben. Aus diesem Grund wird nachfolgend ein Qualitätsrahmen (siehe Abb. 1, Seite 80) vorgestellt, der die Einrichtungsebene (ohne Spezifizierung auf bestimmte Sparten, Arbeitsbereiche oder Projektformen) in den Blick nimmt. Er ist für einen "Einrichtungstypus" ausgelegt, wie er beispielsweise in Form von kulturellen Bundesoder Landesakademien oder von Jugendkunstschulen und theaterpädagogischen Zentren auf lokaler Ebene anzutreffen ist. (Darüber hinaus kann er auch für Fachorganisationen eine Orientierungshilfe bieten.)

Wie der Matrix zu entnehmen ist, werden den verschiedenen Qualitätsbereichen jeweils zentrale Qualitätsdimensionen (Input-, Struktur-, Prozess-, Ergebnis- und Wirkungsqualität) zugeordnet. In den jeweiligen Feldern sind (exemplarische)

Beispiele einzelner Qualitätsaspekte aufgeführt. Die so entstandene Matrix veranschaulicht bereits in diesem Entwurfsstadium die Komplexität und Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Aspekten. Durch die in grauer Farbe gehaltene Spalte "Outcome/Wirkungen" soll verdeutlicht werden, dass einzelne Einrichtungen (Fachorganisationen) in diesem Spektrum nur begrenzt tätig werden können. Die eigenverantwortliche Durchführung von wissenschaftlichen Wirkungsstudien übersteigt beispielsweise ihre Möglichkeiten. Realistisch wäre jedoch eine Mitwirkung an Forschungsprojekten oder Fachdiskursen. Eine Ausnahme bildet der "Kompetenznachweis Kultur" als ein ausgereiftes und bereits evaluiertes Instrument, das Bildungseffekte auf der persönlichen Ebene im Dialog zwischen Jugendlichen und Kulturpädagogen/innen in einem längeren Reflexionsprozess erschließt und schriftlich dokumentiert.

Die Qualitätsbereiche des Qualitätsrahmens orientieren sich an Qualitätsmodellen aus der allgemeinen Weiterbildung wie z.B. der Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW) und dem Rahmenmodell "Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen – QVB", wie sie in der Bestandsaufnahme im 4. Kapitel zur Weiterbildung ausführlich dargestellt werden. Das Besondere dieser Ansätze ist, dass sie normative Qualitätsdimensionen mit inhaltlich-fachlichen Qualitätsmerkmalen und Belangen der betrieblichen Qualitätssicherung und -entwicklung miteinander in Beziehung setzen. Dieser dreifache Ansatz kann – wie im Folgenden noch dargestellt – auch für Träger der Kulturellen Bildung wegweisend sein.



¹⁹⁴ Zwei Beispiele aus dem Museumsbereich sind: Deutscher Museumsbund e.V. (Hrsg.) (2006): Standards für Museen. Berlin. Oder: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.) (2008): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Berlin.

¹⁹⁵ Die pädagogische Rahmenkonzeption für das FSJ Kultur steht in einer Kurz- und Langfassung auf der Internetseite der BKJ unter dem Menüpunkt Projekte/FSJ Kultur/Qualität zur Verfügung.

¹⁹⁶ Die Arbeitshilfe 11: Qualität in Kulturkooperationen ist als PDF auf der Internetseite herunterzuladen: www.ganztaegig-lernen.org/media/web/Download

¹⁹⁷ Siehe hierzu das Internetportal "Kultur macht Schule" unter: www.lebenskunstlernen.de/Menüpunkt: Materialien/Downloads

¹⁹⁸ Siehe hierzu ausführlicher die Internetseite der Arbeitsstelle: www.kulturellebildung-nrw.de/Menüpunt:0ualitätsentwicklung/0UIGS

80 7. BEWERTING UND SCHLUSSFOLGERUNGEN ZU DEN BESTANDSAUFNAHMEN

Abb.1: Matrix: Qualitätsrahmen für Einrichtungen in der Kulturellen Bildung

Qualitätsbereiche	Input-/Orien-	Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität	Wirkungen
Konzeptionelle Grundlagen Kultureller Bildung (Leit- bild/Qualitäts- verständnis)	Allgemeines Bildungsver- ständnis bezogen auf das Praxisfeld (ästethische, soziale, subjekt- orientierte u.a. Ziele)	Schaffung von Grundlagen für die Teilhabe am Fach- und Politik- diskurs (bezogen auf das Praxis- feld)	Auf das Bildungs- verständnis und die Bildungsziele zugeschnittenes Bildungspro- gramm	Fachlich begründete und empirisch ermit- telte Aussagen zu Bildungseffekten	(Outcome) wissenschaftlich fundierte Studien über Wirkun- gen kultureller Bildung (u. a. Kompetenznach- weis Kultur-KNK)
Kulturpäda- gogische Profes- sionalität	Professionsver- ständnis unter ästhetischen und pädagogischen Aspekten (be- zogen auf das Praxisfeld)	Einbindung in Fachstrukturen (Fach-, Berufsver- band); Schaffung angemessener Arbeitsbedingun- gen	methodisch- didaktische Leitfäden zur Umsetzung des Bildungsver- ständnisses	Regelmäßiges fachliches Feed- back (z.B. inner- halb des Teams)	fachwissen- schaftliche Dis- kurse und Studien zur kulturpäda- gogischen Pro- fessionalität (z.B.KNK)
Kulturelle Bil- dungsprozesse (ggf. differenziert nach verschiede- nen Ziel-/Alters- gruppen)	Fachlich fundierte Kenntnisse zu verschiedenen Zielgruppen; Bedarfsermitt- lung für spezielle Angebote	Angemessene räumliche und technische Ausstattung	Umsetzung des Bildungs- programms in zielgruppenspe- zifische Bildungs- angebote und Ver- mittlungsformen	Evaluation der Umsetzung und Effekte der Bil- dungsangebote (Teilnehmerevalu- ation)	Empirische Studien und Verfahren zur Erhebung von Bildungseffekten und Bildungswir- kung (z.B.KNK)
Leitungsverant- wortung	Leitsätze für Führungshandeln unter Beachtung der Bildungskon- zeption	Festlegung von Leitungsstruktu- ren und Zustän- digkeiten	Umsetzung der Führungsgrund- sätze durch Führungs- kräfte	Überprüfung z.B. durch Mitarbeiter- Feedback	Wirkungsstudien über Leitungs- handeln in der Kulturvermittlung
Organisations-/ Managementpro- zesse	Leitsätze für Organisationskul- tur und entspre- chende Organi- sationsformen (Identifizierung der Schlüssel- prozesse)	Verbindliche Festlegung von Organisations- strukturen (u. a. Organigramm)	Steuerung von Geschäftspro- zessen (Abläufe, Zuständigkeiten etc.)	Fortlaufende Überprüfung auf Einhaltung und Eignung der Ge- schäftsprozesse	Studien über den Zusammenhang von Management und inhaltlicher Bildungsarbeit
Ressourcen/ Infrastrukturen	Finanz-/Haus- haltspläne	Personelle, räum- liche u. materielle Ausstattung	Fortlaufendes Controlling (Fi- nanzen, Personal etc.)	Auswertung nach Kennziffern (Kennzahlen)	Studien zur Bedeutung von Infrastrukturen
Geschäfts-/ Kundenkommu- nikation	Grundsätze für die interne und externe Kommu- nikation	Klärung von Zuständigkeiten für PR-Arbeit	Verfahren zur re- gelmäßigen PR-Arbeit	Auswertung von Ergebnissen der PR-Arbeit	Längerfristige Wirkungen der PR-Arbeit
Kooperation/ Vernetzung	Festlegung der wichtigen Partner (Fachebenen und Politik)	Mitgliedschaft/ Beteiligung an wichtigen Gremien, Netz- werken	Verfahren zur Gestaltung von Kooperationen (Vereinbarungen)	Wissenstransfer aus Gremien und Kooperationen	Studien zur Bedeutung von (neuen Formen) der Vernetzung

Mit der inhaltlichen Ausrichtung des Qualitätsrahmens wird indirekt auch auf ein Problem Bezug genommen, das von kritischen Stimmen gegenüber Qualitätssicherungsverfahren in der Kulturellen Bildung immer wieder angesprochen wird und das sich auf die prinzipielle "Nichtmessbarkeit" ästhetischer und pädagogischer Qualität bezieht. Auch wenn die hier vor-

geschlagene Lösung unzureichend erscheinen mag, so ist jedoch ausdrücklich zu betonen, das mit Qualitätsmanagement nicht versucht wird, das in letzter Konsequenz nicht fassbare "Numinose" ästhetischer, ethischer oder bildungsbezogener Prozesse bzw. Ergebnisse zu definieren, geschweige denn in irgendeiner Form zu messen oder zu quantifizieren. Es geht

vielmehr um die Schaffung möglichst optimaler fachlicher, organisatorischer und struktureller Rahmenbedingungen, damit (wie in diesem Fall) Kulturelle Bildung gelingen kann. Dieses Verständnis führt in weiterer Konsequenz dazu, dass das gesamte Tätigkeitsspektrum einer Einrichtung/Organisation abgebildet wird, um das kulturelle Bildungsgeschehen möglichst optimal zu unterstützen. Auf praktischer Ebene geschieht dies durch die Identifizierung von Qualitätsbereichen, die folgende Dimensionen abdecken:

- // die konzeptionelle Ausrichtung [Leitbild/Qualitätsverständnis].
- // das inhaltliche Kerngeschäft (in diesem Fall: Kulturelle Bildung),
- // darauf bezogene Management- und Organisationsaufgaben,
- $/\!/ \quad \text{die Sicherung von angemessenen Infrastrukturen sowie}$
- // die Vernetzung mit dem politischen, fachlichen und gesellschaftlichen Umfeld.

Die weiterführende Arbeit mit diesem Qualitätsrahmen könnte so aussehen, dass eine Einrichtung mit Hilfe von (zu entwickelnden) Reflexionsfragen eine Bestandsaufnahme oder einen Qualitätscheck durchführt.

Am Beispiel des Qualitätsbereichs "Konzeptionelle Grundlagen" könnten diese Fragen beispielsweise folgendermaßen aussehen:

- // Verfügen wir über eine aktuelle schriftliche Bildungskonzeption, die von den verantwortlichen Leitungsebenen (z. B. Vorstand) verabschiedet wurde?
- // Wie sieht unter Beachtung dieser Bildungskonzeption unsere Einbindung in fachliche und politische Gremien/Foren aus; sind wir optimal vernetzt; wo müssten wir uns stärker einbringen?
- // Welche Verfahren, Regelungen oder Absprachen gibt es, um diese Konzeption in das Bildungsprogramm und die Bildungsarbeit angemessen einfließen zu lassen z.B. in Bezug auf Inhalte, methodische Umsetzung, pädagogische und ästhetische Qualitäten etc?
- // Entsprechen unsere Führungs- und Organisationskultur den allgemeinen Zielsetzungen unserer Bildungskonzeption?
- // Wie sehen die Kompetenzen unserer kulturpädagogischen Fachkräfte aus? Können sie die Anforderungen unserer Bildungskonzeption einlösen? Wo benötigen sie weitere Qualifizierung bzw. Beratung?
- // Bilden unsere verschiedenen Evaluationsinstrumente in ausreichender Weise die Erfassung der in unserer Bildungskonzeption zugrunde gelegten Bildungsziele ab?

Charakteristisch für jede Art von Qualitätsrahmen ist es, dass sie vor allem auf einer "Inputebene" angesiedelt sind, indem sie unter verschiedenen Perspektiven Standards für das Wirkungsspektrum eines Einrichtungstyps oder Handlungsfeldes aufzeigen. Den Nutzer/innen solcher Strukturierungshilfen kann damit noch keine hinreichende Anleitung gegeben werden, wie sie im Sinne eines praktischen Qualitätsmanagements in einer Einrichtung oder einem Projekt weiter verfahren können. Die zuvor beispielhaften benannten Reflexionsfragen im Sinne einer Bestandsaufnahme oder eines Qualitätschecks zeigen die Richtung auf, in die weiter gegangen werden kann. Sie verdeutlichen aber auch, dass mit einer systematischen Ausdifferenzierung des hier vorgestellten Qualitätsrahmens nicht nur viel Arbeit sondern auch Fachkompetenz und Praxiserfahrung erforderlich sind. Sollte beispielsweise die Antwort auf die Frage nach einer ausgefeilten Bildungskonzeption negativ ausfallen, dann müsste eine Einrichtung zunächst an die Entwicklung einer solchen Konzeption gehen. Beispiele aus anderen Referenzbereichen wie der Weiterbildung oder Frühpädagogik zeigen, dass die Entwicklung eines in sich schlüssigen Systems zur Qualitätssicherung und -entwicklung mehrere Jahre betragen kann (ohne dass dieses bereits ein Verfahren zur externen Zertifizierung beinhaltet). Abhängig ist die Zeitdauer u.a. davon, wie viele Fachkreise und Interessengruppen in diesen Entwicklungsprozess einbezogen werden und wie intensiv die Erprobungs- und Auswertungsphasen ausfallen.

7.3 Verfahren zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung

Für die Entwicklung umfassender Qualitätssysteme kann an Vorarbeiten aus Handlungsfeldern der Kulturellen Bildung angeknüpft werden. Relativ weit entwickelt sind in dieser Hinsicht Qualitätsinstrumente, die im Rahmen der Ganztagsschule wie z.B. von der Arbeitsstelle für Kulturelle Bildung für Schule und Jugendarbeit in NRW entwickelt wurden. Die Arbeitsstelle konnte dabei von Vorarbeiten der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ für Kindertageseinrichtungen profitieren. Ein Teilprojekt befasste sich speziell mit der Qualität von Tageseinrichtungen für Schulkinder (QUAST), in dem neben dem fachlichen Qualitätsrahmen auch weiterführende Evaluationsinstrumente wie beispielsweise ein "Qualitätscheck" entwickelt wurden

Auch in anderen Handlungsfeldern Kultureller Bildung gibt es Beispiele mit unterschiedlichen Ausrichtungen, wie an den folgenden drei Verfahren aufgezeigt wird:

Subjektebene: Kompetenznachweis Kultur

Dieser (u.a. in Kap. 2.2.2 ausführlich behandelte) Bildungspass, der von kulturpädagogischen Fachkräften und Einrichtungen an Kinder und Jugendliche vergeben werden kann, bescheinigt in Form eines persönlichen Zertifikats die in Kursen oder Projekten erworbenen Schlüsselkompetenzen. Er steht übrigens auch als "Kompetenznachweis International" speziell für die internationale Jugendarbeit, also für den Einsatz im Rahmen internationaler Jugendbegegnungen, zur Verfügung.

Einrichtungsebene: Qualitätssiegel Musikschule (QsM)

Basierend auf dem ursprünglich für den wirtschaftlichen Kontext konzipierten so genannten EFQM-Modell hat der Verband deutscher Musikschulen (VdM) speziell für Musikschulen zugeschnittene Qualitätskriterien und –standards entwickelt. Das Modell bietet darüber hinaus einen Handlungsrahmen für

82 7. BEWERTING UND SCHLUSSFOLGERUNGEN ZU DEN BESTANDSAUFNAHMEN

ein betriebliches Qualitätsmanagement, so dass musikpädagogische Grundlagen und Bildungsziele mit struktur- und organisationsbezogenen Managementanforderungen von Musikschulen miteinander verbunden werden können. Das Verfahren beinhaltet u.a. die Möglichkeit einer externen Zertifizierung.²⁰⁰

Träger-/Programmebene:

Qualitätsmanagementhandbuch FSJ Kultur

Den am Freiwilligen Sozialen Jahr in der Kultur (FSJ Kultur) beteiligten Trägern und Einsatzstellen wird von der BKJ ein umfangreiches Paket an Qualitätsinstrumenten zur Verfügung gestellt. Neben der bereits erwähnten pädagogischen Rahmenkonzeption gehören ein Leitbild, die Beschreibung zentraler Qualitätsziele und ein Qualitätshandbuch dazu, das verschiedene Qualitätskriterien nach Handlungszielen, Handlungsschritten und Indikatoren ausdifferenziert. (Die "Agentur für Qualität in Freiwilligendiensten" vergibt darüber hinaus das "Quifd-Gütesiegel" auf Basis eines Leitfadens mit allgemeinen Qualitätsstandards.)

Vor allem die beiden zuletzt genannten (nicht subjekt- sondern organisationsorientierten) Verfahren zeichnen sich durch Merkmale aus, die der Logik einer systematischen Qualitätssicherung folgen. Dazu gehört u.a., dass sie

- // inhaltliche-leitbildorientierte-Qualitätsmerkmale festlegen (Qualitätsverständnis),
- // explizit die Teilnehmenden- bzw. Kundenperspektive berücksichtigen,
- // Ziele und Maßnahmen zur Zielerreichung beschreiben,
- // Standards zur Überprüfung der Zielerreichung vorgeben
- // Verfahren für eine kontinuierliche Qualitätsprüfung heinhalten

Die vorgestellten Beispiele verdeutlichen, dass es mittlerweile vielfältige Ansätze zur Qualitätssicherung in verschiedenen Handlungsfeldern Kultureller Bildung gibt. Es überwiegen dabei allgemein formulierte Rahmenkonzeptionen. Verfahren, die spezifische Handlungsmodelle zur Qualitätssicherung beispielsweise bezogen auf einzelne Einrichtungstypen oder Fachorganisation beschreiben, bilden eher die Ausnahme. Sie sind außerdem vor allem dort anzutreffen, wo Träger Kultureller Bildung sich mit anderen Praxis-/Politikfeldern vernetzen, in denen z.B. aufgrund gesetzlicher Auflagen bereits Qualitätssicherungsverfahren im Einsatz sind.

7.4 Merkmale umfassender Qualitätsmanagementsysteme

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche weiteren Entwicklungsschritte sich anbieten, um einzelne Elemente und Verfahren zur Qualitätssicherung in ein geregeltes Qualitätsmanagementsystem zu integrieren und wodurch sich solche Systeme auszeichnen? Folgt man dem Fachdiskurs der internationalen Qualitätsmanagementlehre, dann sind gute Qualitätsmanagementsysteme:²⁰²

- // umfassend und ganzheitlich
- // input-, prozess- und ergebnisorientiert
- // transparent und verbindlich
- // personenunabhängig, systematisch und kriteriengeleitet
- // auf kontinuierliche Verbesserung ausgerichtet
- // Leitungsaufgabe
- // mitarbeiterorientiert
- // kundenorientiert

Diese Anforderungen werden i.d.R. durch ein Strukturmodell abgebildet, in dem alle Einzelkriterien zueinander in Beziehung gesetzt werden. Bei den bisher entwickelten Qualitätsmanagementsystemen lassen sich hauptsächlich zwei Modellvarianten unterscheiden:²⁰³

Prozessmodelle, die den Aufbau einer Organisation mit ihren Hierarchieebenen, Abteilungen und zentralen Aufgaben grundsätzlich als Prozesse klassifizieren, die sozusagen quer zu den traditionellen Organisationsstrukturen verlaufen. Demzufolge bilden die Identifikation und das Management zentraler Prozesse den Kern des Qualitätsmanagementsystems. (Dieser Ansatz liegt insbesondere der Normenreihe DIN EN ISO 9000/2008) zugrunde).

Sektoren- oder Säulenmodelle, die eine Einrichtung mit ihrer Aufbau- sowie Ablauforganisation und ihren Beziehungen zum Umfeld in verschiedene Qualitätsbereiche untergliedern (z.B. EFQM, LQW und QVB). Die einzelnen Qualitätsbereiche werden in der Regel weiter ausdifferenziert nach Qualitätsstandards oder Qualitäts-Anhaltspunkten).



200 EFOM steht für die internationale Agentur "European Foundation for Quality Management". Das Grundmodell und das darauf aufbauende Qualitätssiegel Musikschule (QsM) ist Thema des Beitrags von Krüger, C. und Wanner, C. im 2. Teil der Dokumentation.

201 Nähere Infos zu den Qualitätsmaterialien und zum Quifd-Gütesiegel sind u.a. auf der Internetseite der BKJ zu beziehen (www.bkj.de, Menüpunkt: Projekte/FSF Kultur/Qualität)

202 Die nachfolgenden Merkmale sind ausführlich in Kap. 4.2.3.3 beschrieben (Seite 45)

203 Die unterschiedlichen Modelle sind in Kap. 4.2.3.3 ausführlich dargestellt.

7.5 Skizze eines Strukturmodells für Qualitätssicherung in Einrichtungen der Kulturellen Bildung

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich im Hinblick auf ein "Qualitätsmanagementsystem Kultureller Bildung" eine Reihe von Anforderungen und Kriterien bestimmen. Ein solches System wird von drei – sich wechselseitig bedingenden – Voraussetzungen getragen:

- 4. Fachbezug: Die Basis bilden wissenschaftliche und fachliche Grundlagen bzw. Standards unter pädagogischen, ästhetischen, sozialen und gesellschaftlichen Gesichtpunkten (Stichpunkte hierzu sind Kulturpädagogik als Wissenschaft und kulturpädagogische Profession).
- 5. Normative Ausrichtung: Da Qualität kein wertfreier sondern relationaler Begriff ist, wird er erst im Wechselspiel verschiedener Einflüsse und Rahmenbedingungen inhaltlich fassbar. Neben den o.g. fachwissenschaftlichen und professionellen Bezügen sind träger- bzw. einrichtungsbezogene Werte als wesentliche Merkmale eines "kulturpädagogischen Qualitätsmanagements" zu formulieren.
- 6. Managementorientierung: Zusätzlich zu den fachlichen und normativen Gesichtspunkten sind schließlich die Standards eines professionellen Qualitätsmanagements einzubeziehen. Als Orientierungshilfen können beispielsweise Branchenversionen aus der Weiterbildung oder das Qualitätssiegel Musikschule heran gezogen werden.

Für den Schnittbereich der ersten beiden Voraussetzungen gibt es zahlreiche Grundlagen in Form von Fachbüchern, Positionspapieren, konzeptionellen Qualitätsrahmen oder anderen Grundsatzpapieren mit Leitbildcharakter, die u.a. von der BKJ und ihren Mitgliedsorganisationen, aber auch von kulturpädagogischen Hochschulen und Fachinstituten veröffentlicht wurden. Als ein Beispiel unter vielen wird ein Auszug aus der bereits erwähnten pädagogischen Rahmenkonzeption für das FSJ Kultur zitiert:

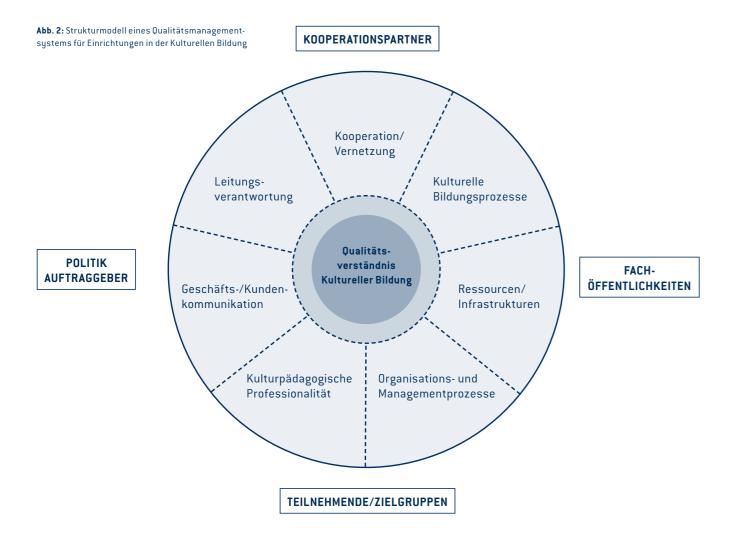
NEU: Hier kommt ein Bild von einem Wettbewerb

Pädagogische Prinzipien im FSJ Kultur

- >> Ganzheitlichkeit der Lernorte und Bildungsgelegenheiten im FSJ Kultur, die ein Lernen mit Kopf, Hand und Herz – die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit – ermöglichen:
- >> Teilnehmer/innen-Orientierung: Die Stärken und Bedürfnisse der jungen Freiwilligen und ihre vielfältigen Persönlichkeiten sind Grundlage für die Bildungsarbeit;
- >> Selbstbestimmung und Selbsterfahrung der Freiwilligen;
- >> Lebensweltorientierung: Inhaltlich wird die individuelle Lebenslage der FSJ Kultur-Freiwilligen als Ausgangs- und Zielperspektive einbezogen;
- >> Reflexion: Der permanente Rückbezug von Erlebnissen und Erfahrungen, Erkenntnissen und Fähigkeiten auf die eigene Person und ihr Handeln, aber auch auf die politischen, gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhänge ist Arbeitsprinzip im FSJ Kultur;
- >> Handlungs- und Prozessorientierung mittels Selbstwirksamkeitserfahrungen und
- >> Erfahrungslernen;
- >> Grundsätzlich zielt Bildung im FSJ Kultur auf Nachhaltigkeit und langfristige Wirkungen:
- >> Partizipation als durchgängiges, handlungsleitendes methodisches Grundprinzip. Freiwillige bringen aktiv ihre Interessen und Anliegen ein und bestimmen mit;
- >> Freiwilligkeit als Zugangsprinzip;
- >> gemeinwohlorientierter Einsatz und Projektarbeit mit Ernst- und Verantwortungscharakter der Tätigkeiten;
- >> Wertschätzung: FSJ Kultur Freiwillige werden in ihrer Individualität wahrgenommen, für ihr Engagement und ihre Leistung anerkannt;
- >> Realisierung von Diversity und Vermittlung entsprechender Kompetenzen, wie z.B. mittels interkulturellem Lernen oder Gender Mainstreaming.

Bei der dritten Voraussetzung "Managementorientierung" geht es um den Aufbau eines für den Gegenstand Kultureller Bildung angemessenen Qualitätsmanagementsystems. Der erste Schritt hierzu liegt in der Entwicklung eines Strukturmodells, wie das folgende Beispiel veranschaulichen soll, das die Qualitätsbereiche des weiter vorne vorgestellten Qualitätsrahmens aufgreift (s. Abb. 2, Seite 84).

84 7. BEWERTIMG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN ZU DEN BESTANDSAUFNAHMEN



Erläuterungen zur Grafik und zu weiteren Entwicklungsschritten:

Bereits aus der grafischen Gestaltung des Strukturmodells können Rückschlüsse auf die Handlungslogik des Qualitätsmanagementsystems gezogen werden.

Dieses bewusst einfach gehaltene Strukturmodell orientiert sich an dem Verfahren "Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen" (QVB). Die Anordnung der verschiedenen Qualitätsbereiche in Form eines Tortendiagramms symbolisiert, dass es – mit Ausnahme des Qualitätsverständnisses in der Mitte – zwischen den einzelnen Bereichen keine Rangordnung gibt. Die gestrichelten Linien verdeutlichen außerdem, dass die Bereiche nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind.

Das Qualitätsverständnis kann (auch im übertragenen Sinne) als Herzstück des Modells bezeichnet werden: Es beinhaltet die fachlichen und normativen Leitlinien, die richtungsweisend für die anderen Qualitätsbereiche sind. Die Auseinandersetzung mit diesem Qualitätsbereich sollte daher an den Anfang eines Qualitätsprozesses gestellt werden. Um das Tortendiagramm herum angeordnet sind die unter der "Kundenperspektive" relevanten Adressatenkreise, die bei den verschiedenen qualitätssichernden Tätigkeiten mit in den Blick zu nehmen sind.

Das hier vorgestellte Strukturmodell versteht sich als grobe Ideenskizze, um die prinzipielle Entwicklungsrichtung aufzuzeigen. Als nächster Schritt müsste sich die Ausdifferenzierung der einzelnen Qualitätsbereiche anschließen. Eine gängige Variante besteht darin, jeden Qualitätsbereich durch (verbindliche) Qualitätsstandards auszudifferenzieren. Diese können sich auf inhaltlich - fachliche und verfahrenstechnische Vorgaben beziehen. Eine sinnvolle Möglichkeit ist es außerdem, die verschiedenen Qualitätsdimensionen in die Betrachtung einzubeziehen, d. h. der Frage nachzugehen, welche Standards sich unter Beachtung der Input-, Struktur-, Prozess-, Output- und ggf. Outcomequalität identifizieren lassen?

Bezogen auf den Qualitätsbereich "Kulturelle Bildungsprozesse" soll diese Ausdifferenzierung (für kulturpädagogische Bildungseinrichtungen) durch beispielhafte Nennungen möglicher Standards verdeutlicht werden. Um zu gewährleisten, dass eine regelmäßige Rückbindung zwischen den einzelnen Standards und den im Qualitätsverständnis zugrunde gelegten fachlichen und normativen Zielsetzungen vorgenommen wird, sind entsprechende Verweise (in kursiver Schrift) aufgeführt.²⁰⁴

204 Die nachfolgende Zusammenstellung hat lediglich exemplarischen Charakter. Eine umfassende inhaltliche Ausdifferenzierung der einzelnen Qualitätsbereiche ist mit einem erheblichen Aufwand verbunden.

Qualitätsdimension	Fach-/Verfahrensstandards (Beispiele)	Mögliche Umsetzung/ Verfahren	Mögliche Nachweise (z.B. für eine Prüfung)
Input	Eine Bedarfsanalyse bzw. -ermittlung von (potenziellen) Teilnehmenden findet statt	Auswertung von Fachliteratur und Fachdiskursen; Mitwir- kung an (über-) regionalen Fachgremien	Nachweis über Teilnahme an Teamklausuren, Tagungen, Fachgremien etc.
	Verbindlich geltende Kompe- tenzprofile für kulturpäda- gogische Fachkräfte sind dokumentiert	Kompetenzprofile werden (im Team) erstellt und von der Leitungsebene in Kraft gesetzt	Schriftliche Kompetenzprofile; Protokollauszüge aus Leitungssitzungen
	Die Teilnehmenden werden in angemessener Form über die Bildungsangebote informiert (z.B. alters-, zielgruppenspe- zifisch)	Es bestehen Vorgaben für die Ausschreibung bzw. Werbung von Bildungsveranstaltungen	Programm, Faltblätter, Internetseite etc.
	Ein Vergleich zwischen der im Qualitätsverständnis festge- legten Bildungskonzeption und den inputorientierten Kriterien für die konkrete Bildungsarbeit wird regelmäßig vorgenommen		
Struktur	Die räumliche, materielle und technische Ausstattung der verschiedenen Lernräume/ Lernorte entsprechen den jeweiligen Veranstaltungs- und Arbeitsformen	Die jeweiligen Ausstattungs- kriterien sind schriftlich dokumentiert	Ausstattungslisten z.B. am Eingang der jeweiligen Räume
	Die Ausstattung der verschie- denen Lernräume/Lernorte wird regelmäßig überprüft	regelmäßige Überprüfung der Räume und Behebung von Mängeln, Verfahren zum Melden von Mängeln	Checklisten für Raum- und Veranstaltungsmanagement
	Ein Vergleich zwischen der im Qualitätsverständnis festgelegten Bildungskonzeption und ihren Umsetzungsmöglichkeiten aufgrund der infrastrukturellen Ausstattung wird regelmäßig vorgenommen		
Prozess	Die inhaltliche und metho- dische Durchführung der Veranstaltungen entspricht den Bildungszielen	Pädagogische Leitlinien wer- den den Fachkräften vermittelt	Strukturaufrisse für Veranstal- tungen, Evaluationsergebnisse
	Eingesetzte Materialien und Lehrmittel entsprechen den Bildungszielen	Die Aktualität von Materialien/ Lehrmitteln wird regelmäßig geprüft	Veranstaltungsunterlagen
	Ein Vergleich zwischen der im Qualitätsverständnis festgelegten Bildungskonzeption und den Angebots- bzw. Veranstaltungsformen und Vermittlungsmethoden wird regelmäßig vorgenommen		

7. BEWERTING UND SCHLUSSFOLGERUNGEN ZU DEN BESTANDSAUFNAHMEN 85

Qualitätsdimension	Fach-/Verfahrensstandards (Beispiele)	Mögliche Umsetzung/ Verfahren	Mögliche Nachweise (z.B. für eine Prüfung)
Output	Eine regelmäßige und für die jeweilige Alters-/Zielgruppe sowie Veranstaltungsform angemessene Evaluation findet statt	Es liegen ein Evaluationskon- zept und darauf abgestimmte Instrumente vor	Fragebögen, weitere Instrumente
	Eine statistische Datener- hebung und -auswertung der Bildungsveranstaltungen wird vorgenommen	Technische Verfahren zur Datenerhebung und -aus- wertung	Statistikbögen Verwendungsnachweise etc.
	Ein Vergleich zwischen der im Qualitätsverständnis festge- legten Bildungskonzeption und den Evaluationsergebnissen wird regelmäßig vorgenommen		
Outcome	Ergebnisse relevanter Wirkungsstudien und Evalua- tionsprojekte werden regel- mäßig reflektiert	z.B. Teamklausuren, Teilnahme an Tagungen, Fortbildungen etc.)	Sitzungsprotokolle Tätigkeitsberichte etc.
	Es finden (im Aufwand ange- messene) Untersuchungen von Bildungseffekten statt	Verfahren sind definiert, formale Kompetenzen sind vorhanden	z.B. Kompetenznachweis Kultur
	Ein Vergleich zwischen der im Qualitätsverständnis festgelegten Bildungskonzeption und den Impulsen aus der Wirkungsforschung bzw. eigener Maßnahmen wird regelmäßig vorgenommen		

Eine von diesem Anschauungsbeispiel abweichende Variante, die im Rahmen dieses Beitrags nur angedeutet werden kann, besteht darin, anstelle von (Mindest-)Standards so genannte Anhaltspunkte mit Reflexionsfragen vorzugeben. Die Einrichtungen bzw. Organisationen erhalten damit einen weiter gefassten Orientierungsrahmen im Sinne einer "best-practise-Vorgabe", anhand derer sie eine Bestandsaufnahme bzw. Selbstbewertung vornehmen und mögliche Entwicklungspotenziale definieren können.²⁰⁵. Beide der hier erwähnten Ansätze haben Vor- und Nachteile. Die Vorgabe von (Mindest-) Standards bietet eine präzise Handlungsanleitung, die jedoch auch eine Engführung beinhalten kann. Je eingegrenzter der Geltungsbereich für diese Standards ist (z.B. auf den Einrichtungstyp "Jugendkunstschule" ausgerichtet), umso präziser können entsprechende Standards vorgegeben werden. Die Ausrichtung nach Anhaltspunkten und Reflexionsfragen ermöglicht einen wesentlich breiteren aber auch "unverbindlichen" Orientierungsrahmen.

Weitere Bausteine und Verfahren eines Qualitätsmanagementsystems Kultureller Bildung in Anlehnung an die weiter >> Kontinuierliche Qualitätsverbesserung: Neben der allvorne genannten Kriterien sind im Überblick:

>> **Dokumentationspflicht:** Sie erfüllt einen doppelten Zweck: nach innen dient sie der Schaffung von Verbindlichkeit und Transparenz. Nach außen ist sie vor allem als

- Nachweisdokument für eine externe Überprüfung (Zertifizierung) wichtig. Die übliche Dokumentationsform besteht im Führen eines aktuellen und gültigen Qualitätsmanagementhandbuchs, das u.a. auch Auskunft über allgemeine Leitungs- und Organisationsstrukturen sowie über die Einbindung der Leitung und der Mitarbeitenden in den Qualitätsmanagementprozess gibt.
- >> Ziele und Zielüberprüfung (Evaluation/Controlling): Diese Ausrichtung bezieht sich nicht nur auf das Kerngeschäft der Kulturellen Bildung sondern auch auf Management- und Organisationsaufgaben. Das Qualitätsmanagementsystem sollte in sich so schlüssig organisiert sein, dass es einem regelmäßigen Kreislauf folgt: Ziele setzen, ihre Umsetzung planen und realisieren, verbindliche Verfahren zur Zielüberprüfung und zum Umgang mit den Ergebnissen der Überprüfung anwenden. (In diesem Kontext ist u. a. ein angemessenes Fehler-/Verbesserungsmanagement – ggf. verbunden mit Kennzahlen in Teilbereichen – einzuführen.)
- gemeinen Zielorientierung gehört bei vielen Modellen als spezifische Maßnahme die Identifizierung von Verbesserungspotenzialen (z.B. als Ergebnis einer Selbstbewertung) sowie die Durchführung und Auswertung regelmäßiger Entwicklungsmaßnahmen dazu.

7.6 Schlussbemerkung

Die Ausführungen zum Aufbau, zu den Inhalten und Verfahren eines Strukturmodells für Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung berücksichtigen die Anforderungen einer externen Qualitätsprüfung oder Zertifizierung. Selbstverständlich kann >> Für welche Einrichtungs-/Organisationstypen sollte das Qualitätsmodell aber auch als Ordnungsstruktur dienen, um Einrichtungen und Fachorganisationen in der Kulturellen >> Welche Qualitätsbereiche sind zu identifizieren? Bildung den Einstieg in einen kontinuierlichen und systematischen Qualitätsmanagementprozess (ohne externe Prüfung) zu ermöglichen, den sie ihrem Bedarf und ihren Ressourcen entsprechend unterschiedlich gewichten können.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die hier skizzierten Arbeitsschritte nur einen (exemplarischen) Ausschnitt darstellen, der die Komplexität und vor allem die wechselseitige Durchdringung der einzelnen Qualitätsbereiche in der Praxis nicht wirklich abbilden kann. Die Schlüssigkeit und Praktikabilität eines Qualitätsmanagementsystems muss sich daher in der konkreten Umsetzung erweisen, wenn es um die Entwicklung von praxistauglichen Verfahren und Arbeitsinstrumenten geht.

Für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema müsste es zunächst um die Beantwortung grundsätzlicher Fragen

- >> Welches Strukturmodell (Prozess- oder Säulenversion) ist das angemessene?
- das Modell vor allem gelten?
- >> Bietet sich eher die Arbeit mit Standards oder mit Anhaltspunkten bzw. Reflexionsfragen an?

Auf dieser Grundlage könnte mit der Entwicklung und Erprobung eines Qualitätsmanagementsystems für die Kulturelle Bildung begonnen werden, was für die BKJ und ihre Mitgliedsorganisationen eine mögliche Zukunftsaufgabe darstellt.



8. HINWEISE ZU DEN WISSENSCHAFTLICHEN MITARBEITERINNEN UND AUTORINNEN DER QUALITÄTSSTUDIE

Christiane Liebald, Diplom-Sozialwissenschaftlerin, Autorin, Beraterin für Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement. Projektleiterin der Qualitätsstudie.

Von 1987 bis 1992 Leiterin des Instituts für Bildung und Kultur an der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, seit 1992 wissenschaftlich und beratend auf selbständiger Basis für Einrichtungen, Verbände und Ministerien in der Jugendhilfe, Weiterbildung, Kultur- und Sozialarbeit tätig.

Seit Mitte der neunziger Jahre zählen Evaluation und Qualitätsmanagement zu ihren Arbeitsschwerpunkten. Sie leitete u.a. das dreijährige Modellprojekt der BKJ "Evaluation in der Kulturellen Bildung" und ist Autorin bzw. Mitherausgeberin mehrerer Veröffentlichungen in diesem Zusammenhang:

- // Wozu Kulturarbeit? Wirkungen von Kunst und Kulturpolitik und ihre Evaluierung. Remscheid 1995 (Hrsg: Max Fuchs/Christiane Liebald).
- // Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit. Rahmenbedingungen für eine Evaluation in der kulturellen Kinderund Jugendarbeit. BKJ-Texte. Remscheid 1995.
- // Evaluation der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Heft 1 der Broschürenreihe "Initiative Qualitätssicherung" des BMFSFJ. Bonn 1996.
- // Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung. Heft 19 der Broschürenreihe "Initiative Qualitätssicherung" des BMFSFJ. Bonn 1998.
- // Qualitätssicherung durch Evaluation. Dokumentation des Evaluationsprojektes der BKJ (Redaktion und Mitautorin; herausgegebenen von der BKJ. Remscheid 1998).

Seit Anfang 2000 ist sie federführend an der Entwicklung und Implementierung von Qualitätsmanagement- und Zertifizierungssystemen in der Allgemeinen Weiterbildung beteiligt. Dazu gehören insbesondere das "dezentrale Qualitätsmodell" für Weiterbildungsorganisationen in Rheinland-Pfalz, das Verbands-Qualitätssiegel der Landesarbeitsgemeinschaft "anderes lernen" Rheinland-Pfalz und das Qualitätsmanagement- und Zertifizierungsverfahren "Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen – QVB" im Auftrag der Deutschen Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben (BAK Aul.).

Ulrike Münter, Diplom-Kulturpädagogin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Qualitätsstudie.

Seit 2001 Fachreferentin der BKJ im Bereich "International", aktuell zuständig für den deutsch-französischen Jugendund Fachkräfteaustausch.

2005/2006 Mitwirkung an der Entwicklung eines computergestützten Evaluationsinstruments für den Bereich internationaler Jugendbegegnungen, in Kooperation mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk und dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk.

2006/2007 Ausbildung zur Beraterin Kompetenznachweis Kultur & International.

2007 Co-Leitung einer Pilotfortbildung zur Anwendung der Kompetenznachweise Kultur & International (Hannover).

Dr. Helle Becker (Mitwirkung an der Bestandsaufnahme zum Bereich Ganztagsschule)

Studium der Germanistik, Theaterwissenschaft, Kunstgeschichte, Publizistik und Anglistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Seit 1995 ist sie mit dem Büro Expertise & Kommunikation für Bildung als freie wissenschaftliche Publizistin, Autorin und Journalistin, als Projektmanagerin und Beraterin u.a. in der Jugend- und Erwachsenenbildung selbständig tätig.



2. TEIL DER DOKUMENTATION:

FACHBEITRÄGE ZU VERSCHIEDENEN

QUALITÄTSDIMENSIONEN UND EVALUATIONSVERFAHREN IN DER KULTURELLEN BILDUNG



QUALITÄTSDISKURSE IN DER KULTURELLEN BILDUNG

ENTWICKLUNGSLINIEN DER LETZTEN ZWANZIG JAHRE UND AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN // Max Fuchs

Eine assoziative Annäherung

"Qualität" gehört zunächst einmal zu den positiv besetzten Begriffen. Jeder hätte gerne eine gute Qualität, wenn er oder sie ein bestimmtes Produkt kauft. Dieses soll seine Aufgabe gut erfüllen, es soll haltbarsein, sich auf der Höhe der Zeit befinden, etwa in technologischer Hinsicht, vielleicht auch preiswert im Vergleich zu anderen Produkten auf derselben Qualitätsstufe. Sollte das Produkt – etwa eine Waschmaschine – in der Verwendung Ressourcen verbrauchen, so sollte dies in einem akzeptablen Verhältnis zu seinem Ertrag stehen.

Bleiben wir bei dieser Qualitätsbeschreibung aus dem Alltag, so lassen sich durchaus einige systematische Aspekte erkennen: Es gibt unterschiedliche Dimensionen von Qualität: Nützlichkeit, Ästhetik, Wirtschaftlichkeit, Haltbarkeit. Doch zeigt bereits der letzte der oben angesprochenen Punkte, die Sparsamkeit im Verbrauch, dass dies zumindest kein verallgemeinerbares Kriterium sein kann. So gibt es unter den Autos nach wie vor teure Benzinschleudern, fahren gut betuchte Menschen mit Geländewagen bloß im Stadtverkehr zum Einkaufen, spielt also offenbar das Kriterium der Wirtschaftlichkeit und Umweltverträglichkeit keine große Rolle. Hier kommen also gesellschaftliche und/oder individuelle Normen und Werte ins Spiel, die Einfluss auf die Bewertung haben. Wenn diese hierbei eine Rolle spielen, so liegt die Frage nahe, ob denn die anderen genannten Dimensionen objektiv und wertfrei sind: Was ist Nutzen? Was ist schön? Auch hierbei zeigt sich schnell, dass der Prozess der Qualitätszuschreibung ein normativer Prozess ist: Er hängt mit individuellen und sozialen Werten zusammen.

Bleiben wir bei der Waschmaschine. Verbreitet ist vor der Anschaffung ein Rückgriff auf entsprechende Leistungsvergleiche, wie sie etwa die Stiftung Warentest (oder andere Anbieter) regelmäßig anstellen. Sind diese Vergleichstests seriös, so werden die Beurteilungskriterien und der Anteil der getesteten Qualitätsdimensionen am Gesamturteil offen gelegt.

Nun mag man einwenden, dass ein solcher Qualitätstest für Produkte noch leicht zu vollziehen ist (selbst wenn man inzwischen auch in populären Zeitschriften schwierigere Produkte wie etwa Medikamente testet). Doch ist ein solcher Qualitätstest auch für Dienstleistungen möglich? Ein kurzer Blick in den Zeitschriftenmarkt zeigt: Ja. Die Qualität etwa von Finanzdienstleistern wird sogar in der letzten Zeit häufiger getestet. Es werden Wellness-Programme getestet. Man testet Lernprogramme. PISA testet flächendeckend ganze nationale Bildungssysteme. Auch hier mag man einwenden, dass Bildungsdienstleistungen noch überprüfbare Ergebnisse haben, etwa gelerntes Wissen. Und dies zu testen ist Standardaufgabe aller Lehrer/innen, seit es ein öffentliches Schulwesen gibt.

Aber Kulturelle Bildung, die es nur begrenzt mit Wissen zu tun hat, ist ein schwieriger Fall. Auch hier hilft ein Blick in Testzeitschriften. So werden seit Jahren in der Vorweihnachtszeit für einen entsprechenden Themenschwerpunkt Spiele (immerhin ein Teilbereich der Kulturellen Bildungsarbeit) getestet. Und

jährlich wird ein Spiel des Jahres ausgezeichnet. Ist man bei solchen Auszeichnungen – immerhin auch eine Art Testverfahren – angelangt, dann ist es ein Leichtes, auch in anderen kulturellen oder kulturpädagogischen Feldern "Testverfahren" zu identifizieren: Wettbewerbe im kulturpädagogischen Bereich, die Auszeichnung des besten Opernhauses, die besten Schülertheaterstücke, das beste Jugendbuch etc. Offensichtlich geht es hier um Qualität. Doch sind diese Ereignisse und Verfahren wirklich gemeint, wenn man über Qualität, Qualitätsentwicklung oder Qualitätssicherung spricht? Schon allein diese Frage zu stellen, zeigt eine weitere Facette der Qualitätsdiskussion.

Wenn es möglich ist, an einem Produkt oder auch in einem kulturpädagogischen Projekt unterschiedliche Qualitätsdimensionen zu unterscheiden, dann stellt sich die Frage nach einer Bewertung der verschiedenen Qualitätsdimensionen. So kann ein Theaterstück mit Jugendlichen ein voller Erfolg für alle Beteiligten gewesen sein, und doch wird es nicht mehr wiederholt, weil nach Abschluss des Projektes ein Verwendungsnachweis nicht erstellt werden konnte: Man hat die Belege nicht systematisch gesammelt. Bei näherer Untersuchung dieses (erfundenen) Projektbeispiels kann man weitere Aspekte unterscheiden. Als erfolgreich wurde dieses Projekt vielleicht angesehen, weil man ihm eine hohe künstlerische Qualität zugesprochen hat. Zumindest tat dies der Redakteur einer angesehenen Theaterzeitschrift, der darüber geschrieben hat. Pädagogisch war das Stück ein Erfolg, weil einige der Mitwirkenden einen Kompetenznachweis Kultur erhalten haben. Und hierbei wurde eine erhebliche Entwicklung von Schlüsselkompetenzen attestiert. Da dieser außerschulische Bildungspass selbst mehrfach fremd evaluiert worden ist, muss eine ordnungsgemäße Anwendung seiner Methode auch belastbare Ergebnisse erbringen. Man kann also pädagogische, künstlerische und ökonomische Qualitäten unterscheiden. Man kann die Rolle des Stückes bei der Profilierung der Einrichtung in der Öffentlichkeit hervorheben. Man kann die gelungenen Integrationseffekte betonen, also eine politische Dimension des Projektes identifizieren, so dass man zwei weitere Qualitäts-Dimensionen erhalten hat.

Man kann dieses kleine Beispiel sogar noch weiter vertiefen. Denn hinter den verschiedenen möglichen Qualitäts-Dimensionen steckten jeweils verschiedene professionelle Sichtweisen. Der Wirtschaftsprüfer, der künstlerische Redakteur, der Pädagoge, die Eltern, der Leiter der Einrichtung bringen alle ihre – nicht identischen – professionellen Standards ein. Doch welche Bedeutung hat die jeweilige Sicht? Offensichtlich hat die Durchsetzbarkeit von Sichtweisen wiederum etwas mit Macht und Einfluss, hat etwas mit dem Deutungsrecht des betreffenden Fachmenschen zu tun. Das aber bedeutet, dass "Qualität" nicht nur ein schwieriges fachliches Problem ist: Sie hat – wie oben gezeigt – mit normativen Fragen zu tun. Sie hat zudem mit dem Ringen um das Deutungsrecht, hat mit Politik zu tun.

92 MAX FUCHS: QUALITÄTSDISKURSE MAX FUCHS: QUALITÄTSDISKURSE 93

In den folgenden Abschnitten sollen einige Entwicklungen und Diskurse der letzten Jahre vorgestellt werden, die diese Pluralität von Zugangsweisen konkretisieren. Bezugspunkt ist das große BKJ-Projekt zu Fragen der Evaluation und Qualitätssicherung, das von 1995 bis 1997 durchgeführt wurde.

Zum Qualitätssicherungsprojekt der BKJ (1995 – 1997)

Hintergrund des seinerzeitigen Projektes der BKJ war ein fachpolitischer. Man erinnere sich: Ende der 1980er Jahre machte eine neue Vorstellung von Verwaltungshandeln die Runde. Das Neue Steuerungsmodell, zunächst auch Tilburger Modell genannt, wurde als Alternative zu dem üblichen Verwaltungshandeln angepriesen. Letzteres galt als unflexibel und bürokratisch. Bürger/innen, die öffentliche Dienstleistungen – von der Passausstellung bis zum Schwimmbadbesuch – nutzen wollten, wurden eher in einem hoheitlichen Gestus als lästige Bittsteller behandelt. Zudem galt die öffentliche Verwaltung als uneffektiv, undurchsichtig und viel zu teuer. Es machte zudem die Rede von der Notwendigkeit eines "schlanken Staates" die Runde. Denn das neue wirtschaftlich-politische Paradigma war der Neoliberalismus, der mit Thatcher und Reagan wichtige politische Funktionen besetzt hielt.

Diskursanalytisch kann man beschreiben, wieso eine solche neue Sichtweise eine große Akzeptanz hatte. Zum einen hat sich jeder schon einmal über arrogante Beamte geärgert. In der Tat war eine hoheitsstaatliche Mentalität – auch aus historischen Gründen - in Deutschland gut verankert. "Dienstleistungsqualität" war zumindest keine prioritäre Kategorie im Öffentlichen Dienst. Für eine Modernisierung der Verwaltung war also durchaus eine große Bereitschaft – und auch eine gewisse Berechtigung – vorhanden. Man brauchte allerdings griffige neue Formeln und ein funktionierendes Praxismodell. Dieses schien die niederländische Stadt Tilburg zu liefern. Denn diese Stadt war hoch verschuldet, so dass ein Paradigmenwechsel in dem Verständnis dessen, was "die Stadt" für die Bürger/innen leisten solle, leicht durchzusetzen war. Das neue Modell von Stadt(verwaltung) wurde aus der Wirtschaft übernommen: Die Stadt als Unternehmen, die Bürger/innen als zahlende Kunden, die städtischen Behörden als Dienstleister. Wichtige, heute weitgehend akzeptierte Sichtweisen, wurden erprobt: Eine Orientierung am Output und nicht mehr länger eine bloße Konzentration auf den Input, also die Bereitstellung von Ressourcen, eine Überprüfung der Aufgaben und eine exakte Beschreibung der "Produkte", sorgfältige Arbeitsplanung und vor allem: Die Messung des Arbeitsertrages, also die Evaluation.

Vielleicht hätte sich diese neue Sichtweise nicht so schnell in Deutschland durchgesetzt, wenn es nicht einen regen Akteur gegeben hätte, der diese Impulse aufgegriffen und schrittweise auf deutsche Verhältnisse übertragen hat: die kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt). Diese KGSt dümpelte als Dienstleistungsagentur für die Kommunen unbekannt vor sich hin. Ein agiler Leiter erkannte jedoch die Gunst der Stunde und setzte sich mit seinem Institut an die Spitze der Bewegung. Schon sehr früh nahm man – quasi als Erprobungsfeld – Kultureinrichtungen wie Museen und Theater in den Blick und schrieb Tilburg-orientierte Organisationsgutachten. Mit großem Erfolg. Denn es gelang, die kommunalen Spitzenverbände von der neuen Denkweise zu überzeugen. Es gelang, das "Neue Steuerungsmodell" als weitgehend verbindlich für die kommunale Verwaltung durchzusetzen. Länderregierungen und später auch der Bund übernahmen zunächst Elemente davon. Alle lernten den neuen "BWL-Dialekt" der modernisierten Verwaltungssprache. Alle saßen an Produktbeschreibungen, an Indikatorensystemen und Evaluationsprojekten. Im Kontext der BKJ war es wichtig, dass nach dem Kulturbereich nicht nur die Jugendhilfe einbezogen wurde in das neue Verwaltungsdenken, sondern auch freie Träger, wenn sie weiterhin eine öffentliche Zuwendung haben wollten.

Das Versprechen war: mehr Transparenz, mehr Steuerbarkeit. mehr Klarheit über Wirkungen, mehr Rationalität, mehr Wirtschaftlichkeit. Hinter diesem offiziellen Begründungsdiskurs steckten jedoch auch andere Bewegungen: Die Generationsfrage, nämlich die Konkurrenz zwischen den (meist jüngeren) Vertretern/innen der neuen Verwaltungslehre und den Alten. Es war ein Wettbewerb von Professionen. Denn offensichtlich bevorzugte die neue, an der Ökonomie orientierte Form der Verwaltung auch ökonomische Professionen, also Betriebswirte. Es war zudem auch eine neue Machtstrategie. Denn das Neue Steuerungsmodell mit seiner Verpflichtung zu – auch quantitativ – präzisierten Zielen und deren Überprüfung der Zielerreichung war ein Machtmittel für eine Verwaltung gegenüber allzu autonom agierenden (Kultur-)Einrichtungen: Nun endlich konnte der wilde Künstler, der das Theater leitete, von dem Kulturamtsleiter diszipliniert werden. Offensichtlich verlieh das Neue Steuerungsmodell dem Aspekt der Steuerung eine neue Schubkraft. Rückblickend lässt sich feststellen, dass es also durchaus um einen "schlanken Staat" ging, der weniger Geld ausgeben wollte. Es ging jedoch um einen starken Staat, der auch die zivilgesellschaftlichen Organisationen unter seine Kontrolle bringen wollte.

Man kann dies - und dies ist auch geschehen - mit dem Forschungsansatz der Gouvernementalismusstudien von Michel Foucault analysieren. Dabei ist es durchaus interessant, die politische Popularität des neuen Denkens in Beziehung zu den Parteien zu bringen. Dass sich die Liberalen von dieser Denkweise sofort angesprochen fühlen müssen, liegt auf der Hand. Bei den Sozialdemokraten kann man vermuten, dass sie eher skeptisch waren. Denn die Sozialstaatsvorstellung geht hier tendenziell in Richtung eines paternalistisch verstandenen Versorgungsstaates. Doch hat auch das Versprechen einer stärkeren Steuerung der Gesellschaft durch den Staat seinen Reiz, so dass es letztlich dieselbe Idee (der Staat steuert) war, die jedoch in der unterschiedlichen Ausführung im traditionellen und im Neuen Steuerungsmodell bei den verschiedenen Generationen in der SPD Anklang fand: Modernisierer gegen Traditionalisten. Offensichtlich war die spätere rot-grüne Bundesregierung von den Modernisierern geprägt; denn die Denkweise der Agenda 2010 ist neoliberal imprägniert, funktioniert also nach dem Grundgedanken der Neuen Steuerung.

Die BKJ hat seinerzeit gegen auch im Jugendministerium stärker werdende Tendenzen hin zu einer eher betriebswirtschaftlichen Ausrichtung mit einem eigenen Modell von Qualitätssicherung – und vor allem von Evaluation (die eine strategisch wichtige Rolle erhielt) - reagiert. Auf der Basis einer Pilotstudie für das Bildungsministerium, in der sowohl der technisch/ technokratische Diskurs der Neuen Steuerung dargestellt, in der aber auch die große Bedeutung ästhetischer und pädagogischer Reflexionen hervorgehoben wurde, wurde ein eigenes Modell der Selbstevaluation entwickelt. Mit diesem fachlich fundierten Gegenmodell gegen fachfremde Denkweisen gelang es zumindest für einige Jahre, selbst das Deutungsrecht über "Qualität" und ihre Erfassung zu behalten. Flankiert wurde diese Initiative durch eine mehrjährige Schwerpunktsetzung auf die Erfassung der spezifischen kulturpädagogischen Qualitäten unter dem Motto der Lebensqualität, später: der Lebenskunst, die mit der Erarbeitung des spezifischen "Messinstruments" Kompetenznachweis Kultur fortgeführt wurde. Damit hat man zum einen signalisiert, dass die Frage der Wirksamkeit nicht nur relevant ist, sondern sogar zum Kernbereich der kulturpädagogischen Professionalität gehört. Zum anderen hat man sich auch in den (politischen) Wettbewerb um das Deutungsrecht für den eigenen Bereich begeben.

Solche Strategien, die eine Mischung von fachlich-inhaltlichen und politisch-strategischen Elementen sind, haben immer nur eine bestimmte Lauf- und Wirkungszeit. Es könnte sein, dass 1. Seit 2001 ist Bildung in aller Munde. Man muss schon bis es zur Zeit zu einem erneuten Wandlungsprozess kommt, weil die Konzeptdiskussion in der Kulturellen Bildung in Bewegung geraten ist. Was könnte aus dieser Skizze über den Qualitätsdiskurs der letzten 20 Jahre als systematischer Ertrag gelten?

- 1. Es sind verschiedene Dimensionen von Qualität zu unterscheiden.
- 2. Hinter jeder der Dimensionen (pädagogisch, künstlerisch, ökonomisch, unternehmens-strategisch etc.) stehen verschiedenen Denkweisen, hinter denen wiederum verschiedene Professionen stehen.
- 3. Es lohnt sich, die Qualitätsdiskussion nicht bloß als Fachdebatte, sondern als politisches Ringen um das Deutungsrecht zu sehen. Eine Diskursanalyse etwa nach den Ideen von Foucault – könnte hilfreich sein, diese Prozesse besser zu verstehen.
- 4. Im Hinblick auf die politische Dimension sind zu berücksichtigen: verschiedene Berufsgruppen, die Rolle der Ausbildungsinstitutionen, die den beruflichen Habitus prägen, der Generationswechsel in der Praxis und an Hochschulen, die Rolle des Verständnisses von Staat und Gesellschaft; die Reife der Methodendiskussionen in den verschiedenen kulturpädagogischen Arbeitsfeldern.



Wandel des Konzeptes Kulturelle Bildung

Die oben angedeutete politische Perspektive im Hinblick auf die Darstellung von Entwicklungstendenzen der Qualitätssicherung bleibt auch in diesem Abschnitt erhalten. In der Tat lässt sich in den letzten Jahren eine sich verändernde Topographie der Kulturellen Bildung feststellen. Man kann sogar genau das Datum angeben, an dem die Entwicklung eine neue Dynamik bekommen hat: der 4. Dezember 2001. An diesem Tag stellte die damalige Bildungsministerin Bulmahn die erste PISA-Studie vor. Ohne detailliert auf die Ergebnisse einzugehen – sie gehören inzwischen fast zum Allgemeinwissen in der Bevölkerung – will ich nur einige Entwicklungstendenzen

- in die 1960er und 1970er Jahre zurückgehen, um eine vergleichbare öffentliche Aufmerksamkeit zu finden. "Bildung" heißt zunächst einmal: Bildung in der Schule. Doch ein Spezifikum des neuen Bildungsdiskurses ist, dass er sich schnell ausweitete.
- 2. Bildung ist heute Thema für die vorschulische Erziehung. Dies war vor 2001 in dieser Form nicht der Fall. Auch die außerschulische Jugendarbeit (etwa in Jugendverbänden und Jugendeinrichtungen) findet in "Bildung" ihren Leitbegriff. "Bildung ist mehr als Schule und Schule ist mehr als Unterricht" ist ein verbreiteter Slogan, der die traditionelle Engführung von Bildung aufbrechen will. In diesem Diskurs wurden dann auch Erwachsene und Senioren mit ihrem Bildungsbedürfnis neu entdeckt.
- 3. "Bildung" wurde auch zu einem Thema in der Kulturpolitik. Zwar gab es immer schon im kulturpolitischen Kontext bildungsbezogene Diskurse, etwa bei Museen. bei Theatern oder in Bibliotheken. Doch wurde in den letzten Jahren "Kulturelle Bildung" zu einem der wichtigsten Themen in der Kulturpolitik. Damit ergeben sich neue Akteure in institutioneller und personenbezogener Hinsicht, die nunmehr auch ein Deutungsrecht für Kulturelle Bildung beanspruchen.
- 4. Auch die Förderstrukturen verändern sich. So gibt es inzwischen auf Bundesebene nicht nur seit 1998 einen Kulturstaatsminister. Dieser hat auch einen eigenen Haushaltstitel für Kulturelle Bildung und schafft sich eigene Trägerstrukturen (neben den schon existierenden, die vorwiegend vom BMFSFJ und in Teilen vom BMBF gefördert werden).
- Der gravierendste Eingriff in das Schulsystem ist die Schaffung von Ganztagsschulen. Damit steht Kooperation auf der Tagesordnung. In einigen Fällen hat man die Jugend- und Kulturförderung sogar verbindlich von einer Kooperation mit der Schule abhängig gemacht. Auch in der Kulturpolitik hat man die Schule als wichtigen Akteur entdeckt und neue Programme aufgelegt, um "mehr Kultur in die Schule" zu bringen.
- Insgesamt gibt es in den letzten Jahren eine beschleunigte Professionalisierung in den verschiedenen kulturpädagogischen Arbeitsfeldern. Es gibt inzwischen Hunderte von Professuren für Tanz, Theater, Musik, Bildende Kunst, Literatur, Medien, Museen etc., die unter dem Label Kulturpädagogik arbeiten.

94_ MAX FUCHS: QUALITÄTSDISKURSE

Was bedeutet dies für die Frage der Qualitätssicherung? Es handelt sich – wie man bereits an der groben Skizze wichtiger Entwicklungstendenzen erkennen kann – um einen erheblichen Wandel. Es gibt neue Politikfelder, die sich für Kulturelle Bildung interessieren. Es gibt damit neue professionelle Standards und Sichtweisen. Damit ergeben sich auch neue Definitionen und Bewertungen von "Qualität" und Evaluation. Man muss damit rechnen, dass in der nächsten Zeit bislang akzeptierte Definitionen und Kriterien in Frage gestellt werden. In welche Richtung diese Entwicklung gehen wird, ist noch unklar. Etwas spekulativ ist zu vermuten, dass die Kulturpolitik und damit eine eher künstlerische Sichtweise eine größere Rolle spielen wird. Künste sind jedoch im Hinblick auf Qualität und ihre "Messung" noch schwieriger als eher pädagogisch verstandene kulturpädagogische Prozesse.

Es ist bereits jetzt zu beobachten, dass eine eher künstlerisch orientierte Zugangsweise zur Kulturellen Bildung sich zunächst einmal sperriger gegenüber außerkünstlerischen Qualitätsfragen zeigen wird. Denn zum einen gelten die Künste gerade in der deutschen Tradition – als Raum der Autonomie, in dem man höchst sensibel auf jede Form von Instrumentalisierung reagiert. Zum anderen ist "kulturpädagogische Qualität" alles andere als ein leicht zu erfassendes Konzept. Zwar ist es in der philosophischen Ästhetik und in der Kunsttheorie längst Mainstream, dass ein essentialistisches "Wesen" von Kunst nicht existiert. Doch ist diese Erkenntnis noch lange nicht in der Praxis angekommen. Als belastbar hat sich bei der Definition dessen, was als Kunst verstanden werden kann. eine etwa von dem amerikanischen Kunsttheoretiker A. Danto, aber auch von anderen (Bourdieu, Bürger etc.) vertretene Auffassung herausgestellt, die "Kunst" als Ergebnis komplexer Aushandlungsprozesse im spezifischen künstlerischen Feld betrachtet. Zu diesem "künstlerischen Feld" gehören alle diejenigen, die sich – meist professionell – mit Kunst befassen: u.a. die Künstler/innen selbst, die Kunsteinrichtungen, deren Manager/innen, die Ausbildungsstätten, die Medien, vor allem die Kunstkritik, der Kunsthandel. In der Komplexität dieser Diskurslandschaften entsteht dann auch das – jeweils zeitlich und örtlich – gültige Verständnis von Qualität.

Künstlerische Bildung ist jedoch ein abgrenzbares Feld, das möglicherweise noch nicht einmal als Teilbereich des künstlerischen Feldes anerkannt wird, das sich aber – oft voller Sehnsucht – an den dortigen Debatten orientieren möchte: Man spricht gerne von "Kunst" und weiß letztlich um die Kränkung, von den Sachwaltern dieser "Kunst" nicht sonderlich ernst genommen zu werden. Im Hinblick auf unser Problem ist diese derzeitige Situation – sollte sie dann so sein wie skizziert – ausgesprochen schwierig. Denn die jetzige Diffusität der Debatten macht es kaum möglich, weitgehend anerkannte Konzepte zu erhalten. Es ist eindeutig eine Szene im Aufbruch, ein sich konstituierender Diskurs, in dem die Karten neu gemischt werden. Diese Situation bringt es auch mit sich, dass bisher eingenommene und akzeptierte Positionen der Meinungsführerschaft in Frage gestellt werden. Dies betrifft auch eine möglicherweise neue Verortung der BKJ.

Ertrag dieser Überlegungen ist, dass zwar nach wie vor die bisherigen Konzepte relevant bleiben, zumal das Feld auch von starken Ungleichzeitigkeiten geprägt ist. Doch werden neue Konkurrenzen auch bei der Frage nach dem Deutungsrecht entstehen.

Neben diesen inhaltsbezogenen Diskursen verstärkt sich zudem die allgemeine Debatte um Evaluation, etwa im Zuge des Trends zu Akkreditierungen spezifischer Angebote, so dass das Qualitätsverständnis der verschiedenen Akkreditierungssysteme zu berücksichtigen ist. Es scheint, als läuft – nach der oben vorgestellten ersten Welle Anfang der 1990er Jahre, die sich auf das Neue Steuerungsmodell bezog – nunmehr eine zweite Welle zur Durchsetzung betriebswirtschaftlicher Standards. Es könnte sein, dass sie dieses Mal erfolgreicher sein wird.

Internationale Trends

PISA hat – als internationales Evaluationssystem – nicht nur die nationale Bildungspolitik in Deutschland durcheinander gewirbelt: PISA ist auch international das erfolgreichste bildungspolitische Reformprogramm aller Zeiten. So wird international eine Marginalisierung der künstlerischen Fächer befürchtet, da man PISA oft genug auch als Lösung des Kanon-Problems deutet: Wichtig sind die PISA-(Haupt-)Fächer, der Rest ist unwichtig. Dies wurde so bei dem ersten UNESCO-Weltkongress zur Kulturellen Bildung 2006 in Lissabon diskutiert. Es steht seither in praktisch jeder internationalen Tagung auf der Tagesordnung. Ein Lösungsweg ist der Vorschlag, auch für künstlerische Fächer ein "Kultur-PISA" vorzuschlagen. Bei einer internationalen Expertentagung in Wildbad Kreuth kam man allerdings zu dem Ergebnis, dass die Forschung zu geeigneten Evaluationsmethoden über die Wirkung von Kunstvermittlung zu schwach ist. Allerdings gibt es - vor allem im angloamerikanischen Bereich - eine enorme Menge an empirischen Evaluationsstudien. Dabei geht es allerdings kaum um die Messung künstlerischer oder kunstpädagogischer Qualität, sondern vielmehr um die (stets positiven) Wirkungen von Kunstunterricht entweder auf das Sozialverhalten bzw. auf die Leistungen in anderen Schulfächern. Man gebe nur einmal in eine Suchmaschine die Begriffe "impacts of arts education" ein und man wird mit einer Fülle von Studien belohnt. Im Rahmen der UNESCO hat Anne Bamford zudem eine Untersuchung vorgelegt, die die Rolle künstlerischer Bildungsangebote in verschiedenen Mitgliedsstaaten erfasst hat (The WOW-Factor. Münster 2006). Spätestens bei der Sichtung dieser Studie, die auch eine Art Evaluation von Qualitäten nationaler Bildungssysteme ist, wird man weitere Unterscheidungen treffen müssen: Flächenevaluationen, Untersuchungen von Einrichtungen oder Einrichtungstypen, Untersuchungen von Unterrichtsqualität und schließlich individuumsbezogene Untersuchungen der Stärkung einzelner Dimensionen der Persönlichkeit. Der bislang komplexeste Ansatz zur Beschreibung des Feldes unterhalb von Flächenevaluationen dürfte die Qualitätsmatrix der BKJ zur kulturellen Schulentwicklung sein.

Die Einheit von Schulentwicklung, Personalentwicklung und 3. Unterrichtsentwicklung – ein Modell für die Kulturpädagogik?

Die Ganztagsschule ist unvermeidbar. Ihre Einführung in Deutschland kann als nachholende Modernisierung gelten, da fast alle anderen vergleichbaren Länder ein Ganztagsschulsystem haben. Vor diesem Hintergrund wird es geradezu überlebenswichtig für außerschulische Jugendkulturarbeit, sich verstärkt um die Schule zu kümmern.

Dies ist im Kontext der BKJ in vielfacher Weise geschehen. In Hinblick auf unsere Themenstellung sind v. a. die folgenden Aspekte relevant:

- Mit der neuen Relevanz von Schule stellt sich das Problem der Kooperation von Schule und kulturpädagogischen Einrichtungen. Diese Kooperation ist durchaus schwierig, so dass in einem mehrjährigen Forschungsprojekt Qualitätskriterien für eine solche Zusammenarbeit entwickelt wurden. Die Frage nach der "Qualität" hat also eine neue Facette bekommen, nämlich als Kooperationsqualität, wobei als Ergebnis des Projektes ein inzwischen in der Praxis bewährter Katalog von Kriterien vorliegt.
- 2. Eine weitere Facette dieses Arbeitsfeldes betrifft die personelle Seite. Kooperationsfähigkeit wurde zu einem neuen Qualitätsmerkmal der verschiedenen im Kooperationsprozess beteiligten Professionen (Lehrende, Kulturpädagogen/innen, Jugendarbeiter/innen, Künstler/innen etc.). Noch offen ist die Frage, welche spezifischen Qualitäten jede der Professionen in den kulturpädagogischen Prozess einbringt.

3. Eine neue Erfahrung aus der langjährigen Bearbeitung des Schulthemas ist die Notwendigkeit, sich noch stärker als bisher auf Schule einzulassen und sich darum zu kümmern, dass Schulen in größerer Zahl ein kulturelles Profil erhalten. Das heißt, dass eine entsprechende Schulentwicklung, wir sprechen von "kultureller Schulentwicklung", auf der Tagesordnung steht. Mit der Frage der Qualität hat dies insofern zu tun, als dass als erstes Ergebnis ein Qualitätstableau für Schulen vorliegt und erste Elemente eines entsprechenden Entwicklungskonzeptes erarbeitet wurden.

Wie es sich bereits in den 1980er Jahren als fruchtbar erwiesen hat, von dem reichen Erfahrungsschatz der Schulpädagogik in der erheblich weniger entwickelten Kulturpädagogik zu profitieren, so könnte auch jetzt die Kulturpädagogik von den Erfahrungen mit Schulentwicklung profitieren. So muss man einen erheblichen Mangel an einer Theorie kulturpädagogischer Einrichtungen feststellen. Schulentwicklung kann dabei auf eine weite internationale Debatte ihrer Schulqualität zurückgreifen. Diese ist natürlich nicht unmittelbar auf Kulturpädagogik übertragbar. Doch genügt ein erster Blick in die vorliegenden Qualitätstableaus rund um die Schule (SEIS, die verschiedenen Qualitäts-Tableaus in den Bundesländern etc.), um ihre Relevanz für unser Arbeitsfeld zu erkennen.

Allerdings stehen wir hier erst am Anfang einer Entwicklung. Voraussichtlich beginnt im September 2010 ein umfassendes Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse dann auch auf ihre Übertragbarkeit geprüft werden können.



ZUR MEHRDIMENSIONALITÄT VON QUALITÄTSKRITERIEN IN DER KULTURELLEN BILDUNG

STRUKTURELLE QUALITÄTSMERKMALE KULTURELLER BILDUNGSPROJEKTE // Susanne Keuchel

In den letzten Jahren hat sich die kulturpolitische Haltung zur Kulturellen Bildung verändert. Suchte man früher nach Argumenten, warum auch der Kulturellen Bildung mehr Aufmerksamkeit in der Bildungspolitik gewidmet werden sollte – in diesem Rahmen entstanden Wirkungsstudien, wie die Bastian-Studie¹ oder qualitative Bestandsaufnahmen, wie die von Werner Lindner², die den positiven Effekt der Förderung von Schlüsselkompetenzen hervorheben – wird heute die Notwendigkeit von Kultureller Bildung in Zeiten von "Kinder zum Olymp", dem 1. Jugend-Kultur-Barometer oder dem venezolanischen Sistema – und seinem deutschen Gegenpart "Jedem Kind sein Instrument" – nicht mehr in Frage gestellt.

Kulturelle Bildung ist im Aufwind und flankierend auch die Qualitätsdebatte um selbige. War man vor einigen Jahren noch bemüht, die grundsätzlichen Vorteile Kultureller Bildung zu unterstreichen, um sich im Förderkanon anderer Bildungsbereiche zu behaupten, prüft man kulturelle Bildungsangebote nunmehr kritischer nach ihrem Qualitätsgehalt. Diese Entwicklung hat unterschiedliche Ursachen. Zum Einen werden derzeit viele neue kulturelle Bildungsprogramme von verschiedenen Trägern, öffentlichen wie privaten, initiiert, die in gewisser Weise auch miteinander konkurrieren um die besten und wirkungsvollsten Ideen. Entsprechend werden Qualität und Wirkung in Evaluationen untersucht. Befördert hat diese Entwicklung auch eine UNESCO-Studie von Anne Bamford von 2006³, die kulturelle Bildungsprogramme in über 60 Ländern untersuchte und feststellte, dass 25 % dieser Programme aufgrund schlechter Qualität sogar negative Auswirkungen auf die Kreativität der Kinder und Jugendlichen hätten.

Speziell in Deutschland hat noch eine weitere Entwicklung die Qualitätsdebatte um Kulturelle Bildung befördert, nämlich die Kollision von unterschiedlichen Lernorten, so der schulischen und der außerschulischen Kulturellen Bildung, die mit unterschiedlichen Mitteln, Inhalten und Ansprüchen arbeiten und im Rahmen der Zusammenarbeit ihre Qualitätsstandards reflektieren. So legten insbesondere die außerschulischen kulturellen Bildungseinrichtungen Qualitätsrahmen und Handlungsempfehlungen fest für Kooperationen mit schulischen Partnern, wie z.B. die Jugendkunstschulen⁴ oder Musikschulen⁵. Auch wurden Leitfäden zur Selbstevaluation⁶ für außerschulische Akteure im schulischen Umfeld gestaltet, so beispielsweise für Tänzer/innen vom Bundesverband Tanz in Schulen e.V. In diesen Handlungsempfehlungen und aufgelisteten Qualitätsmerkmalen zeigen sich erste Hinweise darauf, dass eine einheitliche Betrachtung und Bewertung von Qualitätskriterien in der kulturellen Bildungsarbeit nicht gegeben

ist. Diesem Phänomen einer Mehrdeutigkeit von Qualität soll im Folgenden anhand von entwickelten Qualitätskriterien, insbesondere am Beispiel der PWC-Potenzialstudie für Kinderund Jugendkulturarbeit⁷, in der Projekte unterschiedlicher Akteure in der Kulturellen Bildung untersucht wurden, nachgegangen werden.

Ein Versuch, Qualitätskriterien systematisch zu ermitteln

Im Rahmen der Potenzialstudie für Kinder- und Jugendkulturarbeit wurde das Zentrum für Kulturforschung von der PWC-Stiftung mit der Ermittlung von Qualitätskriterien für die kulturelle Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen beauftragt. Die Frage stand im Raum: Müssen gute kulturelle Bildungsprojekte das Rad immer neu erfinden oder kann man nicht von erfolgreichen Projekten profitieren und sich anhand eines Leitfadens an diesen orientieren?

In der Studie wurden daher von vornherein nur kulturelle Bildungsprojekte begutachtet, die unter dem Label "Best-Practise" eingeordnet werden können, wobei die Auswahl auf gemeinsamen Konsens bei entsprechenden Preisen und Auszeichnungen, wie Kinder zum Olymp, Fachtagungen oder Fachzeitschriften beruhte – Projekte also, die bei verschiedenen Gelegenheiten immer wieder als Orientierungspunkte in der kulturpolitischen Debatte Erwähnung fanden. In einer systematischen Analyse der Projektbeschreibungen, Zielvereinbarungen, Aufführungsdokumentationen, Pressespiegeln und weiterer verfügbarer Materialien von 60 Projekten, die an unterschiedlichen Orten stattfanden, sich an unterschiedliche Zielgruppen richteten und unterschiedliche Sparten thematisierten, konnten 104 unterschiedliche Qualitätsmerkmale herausgearbeitet werden.

Überraschend konnte bei einer Zurückspiegelung aller ermittelten Qualitätsmerkmale auf die konkreten Projekte festgestellt werden, dass diese nicht etwa alle die gleiche Zahl an Qualitätskriterien berücksichtigten, sondern sich hier deutliche Unterschiede zeigten: Es gab 10 Projekte, die über weniger als 37 der gesammelten Qualitätskriterien verfügten, 33 Projekte, die zwischen 38 und 47 Qualitätskriterien aufweisen und 17 Projekte mit mehr als 48 Qualitätskriterien. Hier stellt sich die Frage: Gibt es innerhalb der Sammlung der 60 Best-Practise-Beispiele Projekte, die deutlich besser zu bewerten sind als andere? Oder sind gar nicht alle Qualitätskriterien für alle Projekte relevant? Sprich: einzelne Projekte müssen gar nicht alle Qualitätskriterien erfüllen und sind trotzdem gut! Oder – und dies widerspricht der zuletzt formulierten Fragestellung nicht: Richtet sich die im Rahmen der Studie gesam-

melte Qualitätskriterienliste an einen spezifischen Projekttyp, was zu einem Ungleichgewicht in der Zahl der erfüllten Qualitätskriterien bei anderen Projekttypen führt?

Mit Blick auf die ungleiche Verteilung von Qualitätskriterien im Rahmen der Studie wurde als möglicher Erklärungsansatz eine Typologisierung der Projekte anhand einer Faktoren- und

Clusteranalyse unternommen, mit dem Ergebnis, dass man 67% der Projekte – sprich 40 Projekte – auf drei verschiedene Projekttypen aufteilen kann, die unterschiedlich zu der Erfüllung der sieben thematischen Bewertungsfelder standen, innerhalb derer die 104 Qualitätskriterien zugeordnet waren, wie dies auch der folgenden Übersicht entnommen werden kann.

	Nachhaltige Strukturprojekte		Projekte mit Zielgruppenfokus		Innovative Wegweiserprojekte	
Vermittlungsaspekte	0,013		0,261	*	0,182	
Projektorganisation	0,198		0,167		-0,169	
Zielgruppenpotenzial	0,465	**	-0,479	**	-0,315	*
Vernetzung	0,672	**	-0,131		-0,247	
Öffentlichkeitswirkung	0,174		0,409	**	-0,441	**
Rahmenbedingungen	0,198		-0,24		0,377	**
Nachhaltigkeit	0,7	**	-0,329	*	-0,186	
Punktzahl gesamt	0,643		-0,007		-0,215	

Abb. 1: Beziehung der einzelnen Projekttypen zu den Bewertungsfeldern und der Gesamtpunktzahl innerhalb des entwickelten Messinstrumentariums, ZfKf 2007

Am wenigsten gerecht wird das entwickelte Messinstrumentarium den "Innovativen Wegweiserprojekten", die im Vergleich zu den anderen Projekttupen vielfach eine deutlich geringere Gesamtpunktzahl erlangen. Es handelt sich dabei um Proiekte. die auf solide Strukturen zurückgreifen können und aufgrund dieser optimalen Rahmenbedingungen ein Kinder- und Jugendkulturprojekt anstoßen, mit verschiedenen Vermittlungsformen experimentieren und oft auch mit innovativen Ansätzen arbeiten. Diese Projekte stehen in der Regel nicht im Fokus der Öffentlichkeit, wie dies die entsprechend negative Korrelation in der vorausgehenden Übersicht verdeutlicht, ihr Zielgruppenpotenzial ist eher eingeschränkt. Es handelt sich hier vielfach um freiwillige Angebote von Einrichtungen aus dem Kulturleben, zum Teil auch mit Schnittstellen zum Bildungsbereich. Solche freiwilligen Angebote werden vor allem von jungen Leuten wahrgenommen, die in einem bildungsnahen Umfeld aufwachsen und sich vielfach auch schon für Kunst und Kultur interessieren bzw. von ihren Eltern entsprechend gefördert werden, was das eingeschränkte Zielgruppenpotenzial dieser Projekte erklärt.

Die leicht negative Korrelation mit der Projektorganisation deutet zudem an. dass vor allem die Kultureinrichtungen als Projektpartner in einigen Fällen für die Koordinierung solcher Projekte zu wenig Personal erübrigen bzw. den Ausbau des Proiekts möglicherweise nicht konzentriert verfolgen können, so dass sein Verlauf wesentlich von dem Engagement einzelner Mitarbeiter/innen abhängt. Hier wird allgemein die Problematik berührt, die zurzeit in der Kulturpolitik vielfach diskutiert wird, inwieweit man auch die Kultureinrichtungen, die bisher maßgeblich nur für die Kunstproduktion und -sammlung verantwortlich sind, auch stärker in die kulturelle Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen einbinden sollte. Diese Projekte, die einen Schwerpunkt auf rezeptive Vermittlungsformen legen, vielfach auf hohem Niveau, verfolgen vor allem das Ziel des Erhalts des Kulturpublikums von morgen und sollen neugierig machen auf professionelle Kunst.

Ein weiterer Projekttyp, der im Rahmen der Faktorenanalyse ermittelt wurde, sind die "Projekte mit Zielgruppenfokus". Diese zeichnen sich – wie die Benennung schon vermuten lässt – durch eine besondere Zielgruppenausrichtung aus. oftmals auch durch eine sehr intensive künstlerische Arbeit und demgemäß anspruchsvolle künstlerische Ergebnisse. Letzteres ist nicht zuletzt der Grund für die sehr signifikante Korrelation dieses Projekttyps mit dem Bewertungsfeld "Öffentlichkeitswirkung". So bewerben sich diese Projekte vielfach mit ihren künstlerischen Arbeiten bei Wettbewerben und werden oftmals auch aufgrund deren Qualität oder Originalität ausgezeichnet. Dass bei derart ambitionierten Kunstprojekten die Vermittlungsaspekte eine besondere Rolle spielen - was in vorausgehender Übersicht durch die entsprechende signifikante Korrelation mit dem Bewertungsfeld "Vermittlung" deutlich wird – ist naheliegend. Die negative Beziehung der "Projekte mit Zielgruppenfokus" zum Bewertungsfeld "Zielgruppenpotenzial" erklärt sich aus der Tatsache, dass sich diese Projekte in der Regel an eine ganz spezielle Zielgruppe richten, beispielsweise speziell an besonders künstlerisch begabte Schüler/innen. Ziel dieses Projekttyps ist es, künstlerische Begabungen und Neigungen junger Menschen zu fördern und diese in ihrer künstlerischen Leistungsfähigkeit zu stärken. Für ein lebendiges kulturelles Leben in einer Gesellschaft sind solche Projekte unerlässlich. Menschen mit einer besonderen Nähe zur Kunst, auch wenn diese Kunst später nicht als Beruf ausgeübt wird, werden sich in besonderer Weise für den Erhalt der Kulturlandschaft einsetzen und dienen damit als Multiplikatoren und Garanten für eine vielfältige und aktive Kulturlandschaft.

¹ Bastian, Hans Günther (Hrsg.) (2003): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz.

² Lindner, Werner (2003): "Ich lerne zu leben". Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen.

Qualitätsanalyse im Wirksamkeitsdialog. Hrsg.: Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW. Dortmund.

³ Bamford, Anne (2006): The Wow Factor. The global research compendium on the impact of arts in education. Münster, Berlin.

⁴ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (1999): Die Entwicklung der Jugendkunstschulen in Deutschland. In: Bis in die Praxis vor Ort. Die positiven Wirkungen der KJP-Förderung für die Kinder- und Jugendkulturarbeit. Remscheid.

⁵ Verband Deutscher Musikschulen (Hrsg.) (2005): Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagsschule. Bonn

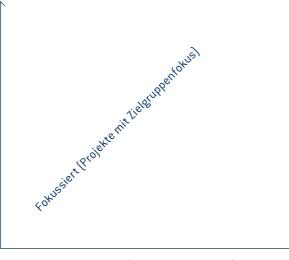
⁶ Fleischle-Braun, Claudia (2009): Professionelle Selbstreflexion und Selbstevaluierung als Bestandteil des Qualitätsmanagements von Tanz-in-Schulen-Projekten. In: Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung. Hrsg.: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz

⁷ Keuchel, Susanne u. Aescht, Petra (2007): Hoch Hinaus: Potentialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten. Eine empirische Untersuchung zu den Qualitätsmerkmalen der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland, Frankfurt am Main.

Bei dem dritten Projekttyp, der in der Analyse ermittelt wurde, handelt es sich um die sogenannten "Nachhaltigen Strukturprojekte". Dieser Projekttyp profitiert am meisten von dem entwickelten Messinstrumentarium, wie dies die positive Korrelation zwischen dem Projekttyp und der Gesamtpunktzahl der Projekte verdeutlicht. Damit wird das Messinstrumentarium diesem Typ am ehesten gerecht. Die Besonderheiten dieses Projekttyps liegen in den stark vernetzten Strukturen sowie dem nachhaltigen Ansatz, die sich entsprechend in hohen Werten bei den Bewertungsfeldern Vernetzung und Nachhaltigkeit ausdrücken. Solche breit angelegten Projekte werden in der Regel auch von vielen Partnern getragen – typische Träger sind hier entsprechend Länder, Kommunen oder auch Stiftungen. Um die nötigte Infrastruktur, Räume, Materialien und Vermittler/innen bereitstellen zu können, werden von Seiten der Projektträger eine Vielzahl von Einrichtungen vernetzt. Der Fokus ist vielfach auf das Erreichen breiter junger Bevölkerungsgruppen gerichtet. Ein wichtiger Faktor für diese Projekte ist, wie schon erwähnt, ihre nachhaltige Wirkung. Diese wird durch langfristige Projektkonzepte erreicht, aber auch durch die Verankerung in öffentlichen Bildungseinrichtungen, hier vor allem Schule und Kindergarten. Oftmals werden solche Angebote auch curricular in den Unterricht eingebunden. Primäres Ziel dieses Projekttyps ist die Einbindung und das Erreichen von breiten Bevölkerungsschichten für kulturelle Bildungsprozesse und damit auch ein Beitrag zur Chancengleichheit in der Kulturellen Bildung.

Bei der Skizzierung der Projekttypen wird deutlich, dass diese unterschiedliche Ziele verfolgen und es hier a) für einzelne Projektgruppen gar nicht nötig ist, mit Blick auf die Zielsetzung und den gegebenen Rahmenbedingungen alle hier gesammelten Qualitätskriterien zu erfüllen und b) kann man in der Tat eine vorteilhafte Ausrichtung der hier gesammelten Qualitätskriterien in Richtung der Nachhaltigen Strukturprojekte beobachten. Allein die Vielzahl der organisatorischen Qualitätsanforderungen, wie begleitende Evaluation, kontinuierlicher Austausch aller Beteiligten, unabhängige Projektkoordination, ausführliche Dokumentation des Ablaufs, Erstellen von Handlungskriterien, Fortschulungen der Mitarbeiter/innen würde ein kleineres Projekt, z.B. in der Kategorie Projekt mit Zielgruppenfokus, in unnötiger Weise überfordern und nicht in Relation zum eigentlichen Finanzierungs- und Ausstattungsrahmen stehen.

In der Studie konnte jedoch auch beobachtet werden, dass die Projekte in einer retroperspektiven Betrachtung vielfach einer Entwicklung unterliegen. Die hier analysierten Nachhaltigen Strukturprojekte konnten zu Beginn ihrer Entstehung oftmals von ihren Qualitätsdimensionen eher einer anderen Projektgruppe zugeordnet werden und haben sich erst im Verlauf bzw. durch eine entsprechende finanzielle Ausstattung zu einem Nachhaltigen Strukturprojekt entwickelt. Auch konnte unter den hier nicht zuzuordnenden Projekten Projekte entdeckt werden, die zu zwei Projekttypen gleichermaßen eine Affinität haben, wie beispielsweise der Musikkindergarten Berlin e.V., der sowohl ähnliche Qualitätsmerkmale aufweist mit den innovativen Wegweiserprojekten als auch den Projekten mit Zielgruppenfokus, oder auch das Musikvermittlungsprogramm "Für junge Ohren" der Kammerphilharmonie Bremen, das im Grenzbereich der Zuordnung zwischen Nachhaltigen Strukturprojekten und Projekten mit Zielgruppenfokus steht.



Innovativ (Wegweiserprojekte)

Abb. 2: Qualitätsdimensionen, in denen sich Kinder- und Jugendkulturprojekte bewegen, ZfKf 2007

Das heißt letztlich in der Konsequenz: Aus jedem beliebigen kulturellen Bildungsprojekt kann bei einer entsprechenden finanziellen Ausstattung ein Nachhaltiges Strukturprojekt gebildet werden. Ob dies sinnvoll ist, muss im Einzelfall diskutiert werden. Die Konsequenz wäre jedoch, dass sich die Zahl der zu erfüllenden Qualitätskriterien ändert und auch einzelne Qualitätsmerkmale ggf. modifiziert werden müssen, um in die Fläche gehen zu können, beispielsweise der Wechsel von freiwilligen Angebotsformen zu verpflichtenden, von kurzweiligen Formaten zu kontinuierlichen, einem kleinen überschaubaren Projektteam zu einer Vielzahl von Partnern mit externer Leitung, zeitlicher Flexibilität zu konkreten Verbindlichkeiten.

Faktoren, die den Rückgriff auf unterschiedliche Qualitätskriterien beeinflussen

In der vorausgehenden Betrachtung der Ergebnisse der PWC-Potenzialstudie wurde deutlich, dass kulturelle Bildungsprojekte nicht im Rahmen eines einheitlichen Qualitätsrasters bemessen werden können, sondern sich je nach Ausrichtung der Projekte unterschiedlichen Qualitätsanforderungen stellen müssen. Analysiert man die in der PWC-Studie ermittelten Projekttypen bezüglich ihrer Unterschiede in den Qualitätskriterien und den damit einhergehenden Rahmenbedingungen, in denen sie sich bewegen, so unterscheiden sie sich systematisch vor allem im Kontext der beteiligten Träger. Vorausgehend wurde schon hervorgehoben, dass größere Projektverbünde mit vielen Partnern in der Projektorganisation ganz andere Qualitätskriterien erfüllen müssen als Einzelproiekte an Schulen, Musikschulen oder Theatern. Bei den innovativen Wegweiserprojekten, die in der Regel von Kultureinrichtungen initiiert werden, wurde beispielsweise eine konzentrierte Projektdauer von nicht mehr als einigen Wochen für ein gutes Gelingen hervorgehoben, da sonst die Akteure überfordert sind, da sie auch andere Aufgaben erfüllen und in der Regel auf Freiwilligkeit der Teilnehmenden setzen müssen, da für diese Einrichtungen im Gegensatz zur Schule keine Besuchspflicht von Bildungsangeboten besteht.

Neben dem Ort bzw. den Trägern des Projekts spielt auch die Zielgruppenausrichtung eine wichtige Rolle, so hatten speziell die Projekte mit Zielgruppenfokus eine negative Qualitätsausrichtung in der erreichten Teilnehmendenzahl und dem Erreichen breiter Zielgruppen. Stattdessen konzentrierten sich diese auf eine kleine Zahl an Teilnehmenden aus einer spezifischen Zielgruppe.

Auch die inhaltliche, pädagogische Ausrichtung hat Konsequenzen auf zu erfüllende Qualitätskriterien. Lag beispielsweise der Fokus der ermittelten innovativen Wegweiserprojekte auf Originalität und kurzen prägnanten Maßnahmen, war dieser bei den nachhaltigen Strukturprojekten eben auf Nachhaltigkeit und langfristige Maßnahmen gerichtet.

Neben dem Projekttypus, wie dieser bei der PWC-Studie als Unterscheidungsmerkmal für unterschiedliche Qualitätsvorgaben herangezogen wurde, kann man also alternativ auch

die Institutionen, Zielgruppen und Vermittlungsinhalte als Maßgabe für unterschiedliche Qualitätsvorgaben setzen. Dieses alternative Vorgehen wird im Folgenden exemplarisch anhand einiger Qualitätskriterien diskutiert.

1. Institutsspezifische Qualitätskriterien

Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Akteuren in der kulturellen Bildungsarbeit, die über eine unterschiedliche Infrastruktur und Aufgabenverteilung verfügen und aus der sich unterschiedliche Qualitätsansprüche ableiten lassen, so Schule, Kindergärten, Jugendarbeit, kulturelle Bildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Kulturvereine, Laienorganisationen und Künstler/innen. Diese kann man bezüglich ihrer Aufgaben in der Kulturellen Bildung zunächst in drei grobe Gruppen unterteilen: diejenigen, für die kulturelle Bildungsarbeit wesentlicher und verpflichtender Bestandteil ist; diejenigen, die kulturelle Bildungsarbeit in ihrer Arbeit mitberücksichtigen sollten, jedoch nicht grundsätzlich müssen; diejenigen, die grundsätzlich nicht verpflichtet sind, kulturelle Bildungsarbeit zu leisten, dies jedoch teils aufgrund freiwilliger Entscheidungsprozesse tun:

Kulturelle Bildungsarbeit						
Muss-Leistung	Soll-Leistung		Kann-Leistung			
Schule Kindergarten Kulturelle Bildungseinrichtungen	Kultureinrichtungen		Kulturvereine Laienorganisationen Künstler/innen			
Konkrete Bildungsziele Hoher Professionalisierungsanspruch			gebot essionalisierungsanspruch			
	Qualitäts	merkmale				
LernzielüberprüfungQualifikation der Mitarbeiter/innen	Innovation, Experimentieren Partizipation		Motivation Anerkennung			

Abb. 3: Kulturelle Akteure differenziert nach ihrem Verpflichtungsgrad zur kulturellen Bildungsarbeit

Der Grad der Verpflichtung zur kulturellen Bildungsarbeit geht einher mit spezifischen Qualitätsansprüchen: Je verpflichtender die Bildungsarbeit, desto höher ist beispielsweise der Anspruch zu einer Professionalisierung der Vermittlung und dem Formulieren konkreter Lern- bzw. Bildungsziele. Dies geht dann oftmals einher mit einem Verlust des Qualitätsanspruchs, Freiräume für das Experimentieren zu schaffen oder Selbstbeteiligung der Kinder und Jugendlichen an Bildungsprozessen. Entsprechende Qualitätsansprüche können, müssen sich jedoch nicht ausschließen, wie dies im Folgenden noch eingehender bei Unterschieden in den inhaltsspezifischen Qualitätsmerkmalen diskutiert wird. Insbesondere die aktuelle explizite Stärkung der Ganztagsschule in der deutschen Bildungslandschaft trägt mit dazu bei, dass man Überlegungen anstellt, wie man konkrete schulische Bildungsziele in Einklang bringt mit offeneren Strukturen, die auch mehr Experimentieren und Selbst-

beteiligung der Schüler/innen ermöglichen:

"Aus einer entsprechend rhythmisierten Zeitstruktur erwachsen bei höherem Zeitumfang Vorteile für eine flexiblere Organisation der Lernprozesse insgesamt. Neben einer Minderung von Lernstörungen werden die Differenzierung der Lernzugänge und Lernformen und somit offenere Lernarrangements ermöglicht, z.B. für Freiarbeit, projektorientiertes Lernen, fächerübergreifende Lerneinheiten."

Die Art der Verpflichtung zur kulturellen Bildungsarbeit kann aber auch weitere Verschiebungen der Akzentuierung von Qualitätsmerkmalen mit sich bringen. Insbesondere bei Akteuren, die sich freiwillig an der Förderung von kulturellen Bildungsprozessen beteiligen, spielen Qualitätsmerkmale zur Motivation, Weiterbildung und Anerkennung der Akteure eine entscheidende Rolle, wie dies allgemein in der Freiwilligenarbeit beobachtet werden kann.⁹

8 Holtappels, Heinz Günter (2005): Ganztagsschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Hrsg.: Katrin Höhmann; Heinz Günter Holtappels; Ilse Kamski u. Thomas Schnetzer. Dortmund, S. 28. 9 Olejniczak; C. (2006): Bürgerschaftliches Engagement Älterer im Naturschutz und in der Umweltbildung. Kann der Kulturbereich davon lernen? In: Alte Meister. Über Rolle und Ort Älterer in Kultur und kultureller Bildung. Wolfenbüttel, S. 109.

Und nicht nur die Freiwilligkeit der Akteure, sondern auch der Teilnehmenden kann den Qualitätsrahmen von kulturellen Bildungsprojekten beeinflussen:

K Is II Bill I is	
Kulturelle Bildungsarbeit	
Verpflichtender Zugang	Freiwilliger Zugang
Schule Kindergarten	Jugendarbeit Kultureinrichtungen Kulturelle Bildungs- einrichtungen Kulturvereine Laienorganisationen Künstler/innen
 Große Teilnehmendengruppen Altersspezifische Leistungsorientierung Langfristige, kontinuierliche Vermittlungsarbeit 	Kleine Teilnehmenden- gruppen Individuelle Leistungs- orientierung ohne indi- viduelle Zielgruppen- ausrichtung Projektarbeit, kurze u. lange Vermittlungs- formate

Abb. 4: Kulturelle Akteure differenziert nach dem Verpflichtungsgrad der zu betreuenden Zielgruppen

Sind Kinder und Jugendliche an der Teilnahme von kultureller Bildungsarbeit verpflichtet, wie dies im Kindergarten und vor allem der Schule oftmals gegeben ist, muss dies organisierbar sein für alle Schüler/innen oder Kindergartenkinder. Dies führt oftmals zu größeren Teilnehmendengruppen (in der Schule in der Regel der Klassenverband), und mit Blick auf das Vermitteln von konkreten Bildungszielen, die im Kunst- oder Musikunterricht auch konkret bewertet werden müssen, zu einer Orientierung an ein altersspezifisches Leistungsmittelmaß. Ein Qualitätskriterium liegt hier also in der Festlegung von Bildungszielen, die von dem Gros der Schüler/innen geleistet werden können.

Anders sieht das bei freiwilligen Zugängen aus. Um eine Motivation sicherzustellen, orientiert man sich hier oftmals im Qualitätsanspruch an der individuellen Leistungsbereitschaft und dem Vermögen, was in der Regel nur in kleineren und auch altersheterogenen Arbeitsgruppen möglich ist, die eher nach Leistungsfähigkeit strukturiert sind. Die Freiwilligkeit bedingt dann oftmals konzentrierte und kurzfristigere Formate, denn oftmals ist es schwierig, junge Menschen langfristig an freiwillige Bildungsangebote zu binden.

Qualitätsansprüche werden also aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen und Aufgabenstellung der Akteure in der kulturellen Bildungsarbeit unterschiedlich gesetzt. Die Zuordnung adäquater Qualitätskriterien wird entsprechend noch komplizierter, wenn sich unterschiedliche kulturelle Akteure zusammentun, um gemeinsam ein kulturelles Bildungsprojekt zu realisieren, z.B. Schule und kulturelle Bildungseinrichtung oder Schule und Künstler/innen. Welche Qualitätskriterien behalten dann ihre Gültigkeit?

Künstler/innen	Schule	Kultureinrichtung
Qualitäts- ansprüche:	Qualitäts- ansprüche:	Qualitäts- ansprüche:
Authentizität Perspektiv- wechsel Prozessorientiert 	Produktorientiert Pädagogische Leistungen Vermittlung konkreter Bildungsinhalte	Hohe Professio- nalität Öffentlichkeits- wirksam Rezeptive Vermittlung

Kooperationsprojekt in der kulturellen Bildung

= Festlegung u. Einigung auf einen gemeinsamen Qualitätsrahmen

Abb. 5: Zentrale Aufgabe von Kooperationsprojekten mit unterschiedlichen kulturellen Akteuren und entsprechend unterschiedlichen Qualitätsansprüchen

Dies muss dann im Einzelfall möglichst sorgsam anhand der Aufgabenstellung des kulturellen Bildungsprojekts in gemeinsamen Absprachen mit den beteiligten Akteuren festgelegt werden. Auch hier gibt es keine einheitlichen Qualitätsrichtlinien, wie dies am Beispiel von zwei unterschiedlichen Schulkooperationsprojekten, den NRW-Landesprogrammen "Jedem Kind ein Instrument" und "Kultur und Schule", verdeutlicht werden kann.

Das Ziel des Landesprogramms "Kultur und Schule" liegt darin, ein Angebot im Schulalltag zu schaffen, dass sich möglichst von den dort gängigen Lernerfahrungen unterscheidet und vor allem die Kreativität der Kinder fördern soll in experimentellen Freiräumen mit Vermittlern/innen, die andere Perspektiven aufzeigen, da sie außerhalb des Schulalltags stehen und über ihre eigentliche Berufstätigkeit als Künstler/in geschult sind, fremde bzw. neue Perspektiven einzunehmen. Es handelt sich hier also primär um offene Lernprozesse. Den Künstlern/innen wird hier in der Vermittlung möglichst freie Hand gegeben. Er/sie wird im Rahmen des Programms in einer Fortbildung auf Schule vorbereitet im Rahmen eines Balanceakts: ihm/ihr Rüstzeug für die Schulsituation an die Hand zu geben, möglichst ohne ihn/sie gleichzeitig einzuengen in dem jeweiligen individuellen Zugang auf Schule:

"Wir dürfen dafür aus den Künstlerinnen und Künstlern, die an die Schulen kommen, keine Ersatzpädagogen machen. Sie müssen ihr Proprium, ihre Kreativität als ein anderes komplementäres und auch kontrastierendes Element zum Schulunterricht in die Schulen einbringen. Dann beleben sie die Schulkultur und helfen mit, dass unsere Schulen zu einem Lebensraum werden, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Neigungen und Begabungen bestmöglich entwickeln können "10"

Die Qualität wird hier sichergestellt durch ein vorgeschaltetes Bewerbungsverfahren, indem die Künstler/innen in Absprache mit der Schule ihre Ideen und ihre Qualifizierung als Künstler/in darstellen und eine Jury Projektanträge auswählt. Ein wesentlicher Qualitätsanspruch des Projekts besteht dann darin, dem/der Künstler/in Freiraum in der Arbeit mit den Kindern zu geben.

Ganz anders ist das Ziel beim Landesprogramm "Jedem Kind ein Instrument" gesetzt. In Analogie zum Titel des Programms gibt es ein konkretes Lernziel, möglichst vielen Kindern innerhalb einer Region das Erlernen eines Musikinstruments in der Schule zu ermöglichen. Will man viele Kinder erreichen, kann nachholen können. man sich, wie vorausgehend ausgeführt, nicht an der individuellen Leistungsfähigkeit orientieren, sondern an den altersspezifischen Gegebenheiten der gesamten Gruppe. Man muss ein Modell entwickeln, das klar strukturiert und leicht übertragbar ist für alle interessierten Grundschulen. Dies ist dann ein wesentlicher Qualitätsanspruch, den es zu erfüllen gilt. Partner der Schulen ist hier die Musikschule, die nicht autonom agiert, sondern im Tandem mit dem Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin, was mit Blick auf die gesetzten Bildungsziele ein Vorteil ist, da der Musikschullehrer bzw. die Musikschullehrerin sich dann besser auf die eigentliche Qualifikation, das Vermitteln eines Musikinstruments konzentrieren kann.

2. Zielgruppenspezifische Qualitätskriterien

In der vorausgehenden Betrachtung wurden schon unterschiedliche Zielgruppenzusammensetzungen im Kontext der Gegebenheiten unterschiedlicher Bildungspartner diskutiert. In der Schule wird, wie schon hervorgehoben, aufgrund von konkreten Bildungszielen vielfach in altershomogenen Gruppenzusammensetzungen unterrichtet. Es gibt jedoch auch Ansätze in Grundschulen, in jahrgangsübergreifenden Klassenstrukturen zu agieren. Hier wird vor allem die Förderung von Gruppenprozessen hervorgehoben, indem ältere Mitschüler/innen ihre Kenntnisse an Jüngere vermitteln und dadurch

Lernprozesse besser verstehen. Ebenso erhalten schwächere Mitschüler/innen, die den Bildungszielen ihrer Altersgruppe nicht entsprechen, die Chance, nicht aussortiert zu werden, da sie dann mit jüngeren Mitschülern/innen den Lernstoff nachholen können

Beide Modelle haben Vor- und Nachteile und somit kann Qualität hier nicht verbindlich in der Entscheidung für das eine oder andere Modell, sondern vielmehr in den Rahmenbedingungen liegen, wie man das eine oder andere Modell bestmöglich umsetzt und welche Gründe man anführt für den Rückgriff auf das jeweilige Alterskonstrukt.

Unterschiedliche Ansätze finden sich im Kontext der Alterszusammensetzung auch in der Kulturellen Bildung, wobei es hier noch schwieriger ist, Begründungszusammenhänge zu formulieren, da z.B. Fähigkeiten und Ausdrucksvermögen im Bereich der Musik oder des Tanzes vielfach nicht mit dem Alter sondern mit der Begabung des/der Einzelnen korrelieren, was eher für eine altersübergreifende Zusammensetzung spräche. Auf der anderen Seite setzen künstlerisch-kreative Ausdrucksformen oftmals spezielle motorische Fähigkeiten voraus, die sich altersspezifisch entwickeln, was wiederum ein Argument für eine altershomogene Zusammensetzung ist.

Unterschiedliche Qualitätsansprüche in der Vermittlung finden sich bezogen auf das Alter u.a. auch in der Strukturiertheit versus der Eigenbeteiligung an künstlerischen Prozessen. So werden im Kindergarten oft strukturierte Vorgaben in der Kulturellen Bildung und mit zunehmenden Alter auf die Mitgestaltung und Selbstorganisation der Teilnehmenden gesetzt.

Mögliche, nicht zwingend notwendige, relevante Qualitätskriterien							
Altersspezifisch	• Förderung individueller Leistungen u. Ausdrucks- formen		Altersübergreifend				
Jung (z.B. Vorschulalter)	Strukturierte Vermittlung	Partizipative Beteiligung	Alt (z.B. Erwachsenenalter)				
Bildungsspezifisch	Konkrete Themen u. Aufgaben Förderung individueller Leistungen u. Ausdrucksformen	 Unterschiedliche Themen u. Aufgabenfelder Förderung von Gruppen- prozessen/Teamwork 	Bildungsheterogen				
Kleiner Teilnehmendenkreis	• Intensive u. individuelle Vermittlungsarbeit	• Erreichen breiter Bevölkerungsgruppen	Großer Teilnehmendenkreis				

Abb. 6: Unterschiedliche Zielgruppenorientierung in Beziehung zu möglichen relevanten Qualitätskriterien

Ähnlich schwierig ist die Wahl geeigneter Modelle für die bildungsspezifische Zusammensetzung von Teilnehmendengruppen. Auch hier gilt es die Qualitätsansprüche in den Bezug zu den Rahmenbedingungen für die Umsetzung des jeweiligen Modells zu setzen. Arbeitet man beispielsweise mit bildungsheterogenen Gruppen in der Kulturellen Bildung, kann es wichtig sein, alternative Aufgabenfelder zu schaffen, damit sich Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Bildungskontexten adäquat einbringen können ohne zu scheitern. Recht klar sind die Vor- und Nachteile bei der Wahl der Gruppengröße bei kulturellen Bildungsprozessen, wie sie vorausgehend

schon bei den Ausgangsbedingungen der unterschiedlichen kulturellen Bildungspartner diskutiert wurden. Will man als ein Qualitätsmerkmal breite Bevölkerungsgruppen für Kunst und Kultur öffnen, muss man in der Regel auch viele Teilnehmende, oftmals gelingt dies nur in schulischen Kontexten, ansprechen. Will man dagegen spezielle Talente fördern, bedarf es einer intensiven Vermittlungsarbeit in kleinen Gruppen oder in einer Einzelbetreuung.

3. Inhalts- und (sparten)spezifische Qualitätskriterien

Unterschiedliche Qualitätskriterien ergeben sich auch durch die Wahl der Inhalte und spartenspezifischen Gegebenheiten. Setzt man sich beispielsweise zum Ziel, genderspezifische Aspekte in der kulturellen Bildungsarbeit aufzugreifen, so kann ein erfolgreiches Gelingen von der Erfüllung spezifischer Qualitätskriterien abhängen, so bei der kulturellen Bildungsarbeit mit an Kunst wenig interessierten Jungen an der Wahl der Themen in der Kunstvermittlung, die sich in einer Brückenfunktion an den jungenspezifischen Interessensgebieten orientieren sollten. Bei genderspezifischen Aspekten kann es auch von Vorteil sein – muss es jedoch nicht – in geschlechtsspezifisch homogenen Teilnehmendengruppen zu arbeiten, z.B. bei der Aufarbeitung genderspezifischer Klischees in der Theaterarbeit mit Mädchen aus muslimischen Religionsgemeinschaften. Auch hier sollten die Rahmenbedingungen des Projektverlaufs abhängig sein von dem Begründungszusammenhang der vorab definierten Ziele. Und auch hier gibt es für die jeweilige Ausgestaltung des Qualitätsrahmens für kulturelle Bildungsprojekte in Abhängigkeit des Themas vielfach interdisziplinäre Orientierungshilfen von Fachverbänden und Experten/innen, die sich mit entsprechenden Themen auseinandersetzen, z.B. bei Genderfragen das GenderKompetenzZentrum in Berlin. 11

Interkulturelle Aspekte Künstlerisch-kreative Vermittlung Rezeptive Vermittlung Spartenspezifische z. B. Musik, Tanz z. B. Bildende Kunst Spartenübergreifend • Förd disz	ogene geschlechts- zifische Zusammen- ung von Vermittlern
Pers • Ges vers	illnehmenden inden von Multi- atoren aus der antenszene räume zum erimentieren raute Alltagsthemen e Vermittlung grieren lerung der Selbst- iplin (Eigenständiges n) nittlung von spektivwechseln taltungsräume für chiedene Talente eigungen schaffen

Abb. 7: Inhalts- und spartenspezifische Unterschiede in Relation zu möglichen relevanten Qualitätskriterien

Dies gilt auch für kulturelle Bildungsprojekte mit interkulturellem Themenschwerpunkt. 12 Immer wieder wird in diesem Kontext als ein relevantes Qualitätsmerkmal das Einbinden von Multiplikatoren aus der Migrantenszene hervorgehoben.

Eingangs wurde schon auf die Hilfestellung und Leitlinien für Qualitätskriterien der einzelnen Fachverbände in der Kulturellen Bildung verwiesen. Vergleicht man die Empfehlungen und Qualitätsrichtlinien der spartenspezifischen Fachverbände für kulturelle Bildungsprojekte, so kommt man zu vielen ähnlichen aber teils auch unterschiedlichen Empfehlungen, die wiederum variieren in Abhängigkeit von den Angebotsformaten, die die Fachverbände für unterschiedliche Zielgruppen und Partner entwickelt haben.

Beispielsweise empfehlen nahezu alle Verbände für außerunterrichtliche Schulkooperationsprojekte, die Schuliahr begleitend stattfinden, eine Präsentation der erarbeiteten künstlerischen Werke, was im Rahmen der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit weniger im Vordergrund steht. Einzelne Kunstsparten, wie die Musik und der Tanz, sind für eine Weiterentwicklung von künstlerischen Fähigkeiten in besonderer Weise auf das permanente Einüben und Weiterentwickeln von körperlich-handwerklichen Fähigkeiten angewiesen, was einhergeht mit einer hohen Selbstdisziplin, die entsprechend gefördert werden muss bei jungen Menschen, die ihre Begabung ausbauen wollen. Auch dies erfordert eine andere Herangehensweise als bei kulturellen Bildungsprojekten, die künstlerisch-kreatives Ausprobieren und Experimentieren in den Mittelpunkt stellen.

Aufgrund unterschiedlich formulierter Ziele, die oftmals auch einhergehen mit unterschiedlichen pädagogischen Grundhaltungen kommt es zwischen den Vertretern/innen einzelner Disziplinen, insbesondere zwischen den kulturellen Akteuren der schulischen und außerschulischen Bildung, auch zu Kontroversen bei der Formulierung von Qualitätskriterien. So kritisiert beispielsweise ein Vertreter der Jugendkunstschule den Partner Schule, wie folgt:

"Formalisierte Bildung bestimmt die Lernformen, -methoden und-inhalte. Fremdgesetzte Zeiten, Themen, Räume, Regelwerke und Personen kennzeichnen den Schullalltag aller Schüler. Ursprünglich vernetzte Inhalte werden zugunsten einer Schulfach-Systematik isoliert [...] Da Schule für alle gleich ist und Vergleichbarkeit anstrebt, kann sie ihre Selektionsaufgabe wahrnehmen und alles klassifizieren und zertifizieren: Leistung, Kompetenz und Persönlichkeit." 13

Als besondere Qualitätskriterien der Kulturpädagogik werden in einem Gegenmodell zur Schule vor allem folgende Merkmale hervorgehoben:

"In einer weiten Erziehungsperspektive sehe ich das konzeptionell Innovative von Kulturpädagogik in der Überlagerung, Kombination sehr offener Methoden, Tätigkeitsangebote mit vielfältigen Inhalten, Anregungen aus dem "Steinbruch Kultur" [...] Wir sollten auf der Suche nach kulturpädagogischer Identität an der freien Rhythmisierbarkeit, an der Kurzzeitigkeit und am Ereignischarakter programmatisch festhalten [...] Kultur nämlich ist selbst Ereignis und Erlebnis, da wo sie gut ist. 14

Es zeichnet sich hier ein Spannungsverhältnis auf zwischen der Prozessorientiertheit der außerschulischen kulturellen Bildungsvertreter/innen und der Produktorientiertheit der schulischen Bildungsvertreter/innen, also einer inhaltlichen Festlegung von Bildungszielen, die zu einer unterschiedlichen Bewertung von Qualitätskriterien führen.

Qualität - Ein beliebiger Bausteinkasten oder einer mit System?

Die vorausgehende Betrachtung hat verdeutlicht, dass es nicht möglich ist, einheitliche Qualitätskriterien für die kulturelle Bildungsarbeit festzulegen. Vielmehr haben die Beispiele gezeigt, dass das Festlegen von Qualitätskriterien abhängig ist von einer Vielzahl an Voraussetzungen, wie den Partnern, den damit einhergehenden Rahmenbedingungen, den Inhalten, den Zielgruppen, den Formaten etc. Auch Max Fuchs hebt die Mehrdimensionalität von Qualitätskriterien bei der Kulturellen Bildung hervor.

"Das Fazit ist: Es gibt nicht nur eine Qualität, sondern Qualität ist ein Pluralitätsbegriff, es gibt sehr verschiedene Qualitäten. Hierbei ist nun zu beachten: a) Jede dieser einzelnen Qualitäten kann für sich betrachtet werden, hat eigene Maßstäbe, Kriterien und Erfassungsmöglichkeiten. b) Ein Kulturprojekt kann durchaus unterschiedlich bewertet werden, es kann etwa ökonomisch ein komplettes Desaster sein, pädagogisch oder ästhetisch jedoch ein Erfolg. c) Das bedeutet aber auch: Die Entscheidung über die Gesamtqualität ist letztlich eine Frage des Deutungsrechtes darüber, welche Dimension die wichtigere ist, Qualitätsfragen sind entschieden also Fragen der Macht." 15

Dabei hebt Fuchs noch einen weiteren Aspekt der Mehrdeutigkeit von Qualität hervor, der in der vorangegangenen Betrachtung bisher nicht aufgegriffen wurde: die Gewichtung von Qualitätskriterien in unterschiedlichen Bewertungsfeldern innerhalb eines Projekts. Ist beispielsweise die Qualität der Vermittlung wichtiger als die Qualität der Projektorganisation? Ist Qualität in der Kulturellen Bildung also letztlich beliebig zu setzen nach Einstellung des/der jeweiligen Projektleiters/in oder, wie Fuchs es formuliert, eine Frage des "Deutungsrechts" der Betrachter/innen?

Will man der Beliebigkeit das "Deutungsrecht" nehmen, braucht man bei der Festlegung und Gewichtung von Qualitätskriterien eine stringente Argumentationslinie. Ausgangspunkt sind dabei immer die Ziele, die man mit einem kulturellen Bildungsprojekt oder -programm verbindet. Nimmt man hier exemplarisch die ermittelten Projekttupen der PWC-Potenzialstudie, so ist es beispielsweise bei den innovativen Wegweiserprojekten durchaus legitim, nachhaltige Strukturen als Qualitätsmerkmal zu vernachlässigen. Primäres Ziel dieser Projekte ist es, Kinder und Jugendliche neugierig zu machen auf Darbietungen des professionellen Kulturbetriebs. Die Idee Abb. 8: Ableitung der Qualitätskriterien anhand unterschiedlicher Ziele der Etablierung von Gewandhaus-Charts¹⁶ mögen auf den ers- der kulturellen Bildungsprojekte ten Blick im Kontext der kulturellen Bildungsarbeit oberflächlich wirken, wenn jedoch eine originelle Idee es schafft, dass sich junge Leute mit klassischer Orchestermusik auseinandersetzen, so wurde das vorab definierte Ziel vollends erreicht, und die Originalität ist dann im Kontext dieser Zielsetzung als Qualitätsmerkmal höher zu bewerten als das Schaffen nachhaltiger Strukturen, die gar nicht beabsichtigt waren.

Oder nimmt man die Projekte mit Zielgruppenfokus, die einer speziellen Zielgruppe eine intensive Beschäftigung mit Kunst und Kultur auf hohem Niveau ermöglichen wollen, so spielt bei dem Projekt "opera piccola"17, indem man gesangsbegabten jungen Leuten die Einstudierung eines zeitgenössischen Musiktheaterstücks mit Künstlern/innen ermöglicht, das Erreichen breiter Bevölkerungsgruppen im Sinne der Chancengleichheit als Qualitätsmerkmal gar keine Rolle, sondern man möchte ausschließlich künstlerisch begabte junge Menschen fördern als vorab erklärtes Ziel und im Sinne der Schaffung von Lobbuisten in der Bevölkerung, die sich für Kunst und Kultur in der Gesellschaft besonders engagieren, wie auch der künstlerischen Nachwuchsförderung.

Beide Ziele sind in der Kulturellen Bildung ebenso wichtig wie die Schaffung von Chancengleichheit. Und etabliert die Kulturpolitik ein Programm, das möglichst viele Kinder erreichen soll, hat aber nur einen eingeschränkten Etat zur Verfügung, so kann die Wirtschaftlichkeit in diesem Kontext ein zentrales Qualitätsmerkmal der Kulturellen Bildung darstellen, wenn man dies transparent nach außen vertritt.

Entscheidend ist, dass man sich über die zu erreichenden Ziele streiten kann, wie man diese jedoch möglichst erfolgreich verwirklicht, darüber gibt es Erfahrungswerte, die in die Qualitätsbewertung einfließen und die klar herausgestellt werden können. Setzt man also die Qualitätskriterien in einen Begründungszusammenhang mit den Zielen, so mag es Uneinigkeit in den Zielen der kulturellen Bildungsarbeit geben, nicht iedoch in den zu leistenden Qualitätskriterien. Will man, um ein letztes Beispiel zu nennen, künstlerische Kreativität in einem prozessorientierten Ansatz fördern, ergeben sich, wie vorausgehend skizziert, andere Qualitätsmerkmale als bei einem produktorientierten Ansatz mit klar formulierten Lernzielen.

Kulturelles Bildungsprojekt	Ziele/Aufgaben- stellung definieren	a) Qualitätskriterien von konkreter Aufgabenstellung ableiten	
		b) Qualitätsricht- linien der Fach- verbände etc. für ähnlich strukturierte Projekte heran- ziehen	

¹¹ Vgl.; www.genderkompetenz.info/ Vgl. u. a. auch; Jantz, Olaf u. Brandes, Susanne (2006); Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grund schulen, Wiesbaden,

¹² Zu nennen ist hier beispielsweise interkultur.pro, deren beratendes Angebot zu Barrierenabbau und Unterstützung für Migranten im Bereich Kultur

und Kulturinstitutionen sich u.a. an Mitarbeitende in Kulturinstitutionen und Kommunalpolitik wendet; vgl.: www.interkulturpro.de

¹³ Honig, Christoph (2005): Kulturpädagogische Projektarbeit und Schule am Beispiel von AKKI Düsseldorf. In: Kulturvermittlung zwischen Kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Hrsg. Mandel, Birgit. Bielefeld, S. 233.

¹⁵ Fuchs, Max [2006]: Qualität in der Kulturellen Bildung. Rede auf der Konferenz "Promoting Cultural Education in Europe – Contribution to Participation Innovation and Quality", Graz, 8.-10. Juni 2006; vgl.: www.conference-cultural education.at/downloads/Forum Qualitaet Max Fuchs.pdf

¹⁶ Ein seit 2005 existierendes Projekt des Leipziger Gewandhauses, das Jugendlichen die Möglichkeit bietet, Klassik-Charts aus dem aktuellen Programm des Gewandhauses zusammenzustellen. Breitgefächerte Zugangsmöglichkeiten zur Chart-Abstimmung fördern hierbei das Interesse der Jugendlichen.

¹⁷ Ein seit 2001 existierendes Projekt der Hamburgischen Staatsoper, in dem die Kinder und Jugendlichen sowohl über öffentliche Castings als auch durch gezielt angesprochene Schulen Zugang zum Projekt finden, wobei Vorerfahrung allerdings ein entscheidendes Zugangskriterium darstellt.

Die abstrakte Leistung, von den Zielen des kulturellen Bildungsprojekts heraus notwendige Qualitätskriterien abzuleiten und festzulegen, muss nicht von jedem einzelnen kulturellen Bildungsakteur immer wieder erneut geleistet werden. Alternativ kann man sich auch an Qualitätsrichtlinien orientieren, die zugeschnitten sind auf die eigene Projektsituation und die verfolgten Ziele. Es wurde schon an verschiedenen Stellen die PWC-Potenzialstudie erwähnt. Hier finden sich drei unterschiedliche Projekttypen, für die relevante Qualitätskriterien analusiert wurden. Auch wurden die Qualitätskriterien hier nach unterschiedlichen Zielen und Bewertungsfeldern systematisiert. Verweisen muss man an dieser Stelle auch auf die schon erwähnten vielfältigen Leitfäden der Fachverbände 18 in der Kulturellen Bildung. Neben konkreten Leitfäden und Hilfestellungen für die alltägliche Arbeit in der Musikschule, Jugendkunstschule etc.¹⁹, haben diese auch Hilfestellungen für alternative Projekte erstellt, wie z.B. die Zusammenarbeit mit der Ganztagsschule.²⁰

In der vorangegangenen Betrachtung wurde die Mehrdeutigkeit und unterschiedliche Relevanz von Qualitätskriterien bei kulturellen Bildungsprojekten hervorgehoben, die sich vor allem auf strukturelle Merkmale beziehen. Dennoch stellt sich natürlich die grundsätzliche Frage: Gibt es auch universelle Qualitätskriterien in der kulturellen Bildungsarbeit, die die inhaltliche Vermittlungsarbeit betreffen?

In der PWC-Studie wurde entsprechend analysiert, ob es einzelne Qualitätskriterien gibt, die grundsätzlich bei erfolgreichen kulturellen Bildungsprojekten eine wichtige Rolle spielen unabhängig von unterschiedlichen Zielen und Projekttypen. Im Vordergrund stand hier neben einer adäquaten Förderung der künstlerischen Kreativität der Zielgruppe im Projekt vor allem das außergewöhnliche Engagement der Projektleitung und die pädagogischen Kompetenzen der Mitarbeitenden. Pädagogisches Rüstzeug sollte also immer gegeben sein, wenn man in

der Kulturellen Bildung mit Kindern und Jugendlichen arbeitet. Spannend ist der Aspekt des außergewöhnlichen Engagements der Projektleitung bei erfolgreichen Projekten, der in der PWC-Studie gemessen wurde anhand einzelner Indikatoren, wie die Übernahme von zusätzlichen, im Vorfeld nicht definierten und gegenfinanzierten Aufgaben. Hier findet sich ggf. ein universelles Qualitätsmerkmal für die kulturelle Bildungsarbeit, das aber allgemein auch auf andere Bereiche übertragbar ist: Man muss Menschen mit Begeisterung für die spezifischen Aufgaben finden. Im Rahmen der kulturellen Bildungsarbeit trifft man immer wieder auf personenspezifische Begrifflichkeiten. die in eine ähnliche Richtung tendieren: Authentizität, Empathie oder Persönlichkeit von Kunstvermittlern/innen. Dies sind Qualitätskriterien, die schwer zu vermitteln sind, jedoch Qualitätskriterien, die durchaus bei der Auswahl von Vermittlern/innen im Rahmen eines Projekts berücksichtigt werden können.

Ähnlich verhält es sich mit der Begeisterung und Identifizierung der Vermittler/innen mit den Inhalten, die es zu vermitteln gilt. Im Rahmen von inhaltlichen Vermittlungskonzepten wurde an verschiedenen Stellen deutlich, dass auch eine adäquate Einbeziehung und Beteiligung junger Teilnehmenden an Projektprozessen einem positiven Bildungstransfer förderlich ist ²¹

Allgemein fällt im Qualitätsdiskurs zur Kulturellen Bildung jedoch auf, dass es eine deutliche Hinwendung zur Definition von strukturellen Merkmalen gibt, es fehlt jedoch an inhaltlichen Kriterien. Der Kompetenznachweis Kultur ist hier ein erster Schritt in Richtung der Belebung einer inhaltlichen Qualitätsdebatte. 22 Grundsätzlich gilt es jedoch bei einer Systematisierung von inhaltlichen Vermittlungskriterien in der kulturellen Bildungsarbeit noch einiges an Pionierarbeit zu leisten, da es hier noch an grundsätzlichen Erkenntnissen, auch im Bereich der Wirkungsforschung fehlt.



18 Zu nennen ist hier u. a. der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung. Ergebnisse aus dem Projekt "Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung" der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Dokumentation der Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, 4.–5. März 2004 Hannover. In: Schriftenreihe der BKJ, Band 63. Zum weiteren Programm vgl.: http://www.kompetenznachweiskultur.de

19 Vgl. u. a.: Kultur macht Schule: Qualitätsbereiche für Kooperationen, www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Qualitatskriterien_KmS_Zusammenfassung.pdf; Bundesverband Museumspädagogik e.V.: Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf;

 $Verband\ Deutscher\ Musikschulen\ e.\ V.:\ Qualit" atssystem\ Musikschule,\ www.musikschulen. de/projekte/qualitaetssicherung/qsm/index. html$

20 Vgl. u. a.: Verband Deutscher Musikschulen: Kooperation von Musikschule und Ganztagsschule, 2005.

21 Keuchel, Susanne u. Weber-Witzel, Markus (2009): Culture to be. Das Düsseldorfer Jugend-Kulturkonzept. Anregungen einer Generation für sich selbst, Bonn.
22 Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung. Ergebnisse aus dem Projekt "Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung"
der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Dokumentation der Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.
in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, 4.–5. März 2004 Hannover.
In: Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., Band 63.

KULTURELLE BILDUNG IN DER GANZTAGSSCHULE

STRUKTURELLE UND FACHLICHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE QUALITÄTSSICHERUNG
KULTURELLER BILDUNGSANGEBOTE IN DER KOOPERATION MIT GANZTAGSSCHULEN // Helle Becker

Vorbemerkung

Der Beginn der inzwischen regen öffentlichen Diskussion über die Qualität kultureller Bildungsangebote, die in der Zusammenarbeit zwischen Trägern der außerschulischen kulturellen Kinder- und Jugendbildung und Schulen gemacht werden, lässt sich ungefähr auf das Jahr 1997 datieren 1. Kulturelle Kinder- und Jugendbildung war damit eine der ersten Gruppierungen außerschulischer Kooperationspartner, die unter anderem über Möglichkeiten einer systematischen Entwicklung von Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Kooperationen nachdachten.

Ein Grund dafür war sicherlich, dass sich das Thema "Qualität im Ganztag" zeitlich unmittelbar an das Thema "Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe" anschloss, das seit Ende der neunziger Jahre politisch wie für die Praxis der Jugendkulturarbeit relevant wurde.²

Seitdem und verstärkt durch einen Paradigmenwechsel in der Bildungstheorie und -politik mit zunehmender Output-Orientierung im Bildungsbereich³ kann das Thema Qualitätssicherung als bei den Trägern der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung weitgehend etabliert gelten.

Ein weiterer Grund für das Interesse an der Qualität und Qualitätssicherung Kultureller Bildungsangebote in Kooperationen mit Ganztagsschulen lag in der allgemeinen öffentlichen wie fachlichen Aufmerksamkeit gegenüber der Entwicklung der "neuen" Schulform. Denn obwohl Kooperationen von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern bereits vorher zum Alltag der Jugendkulturarbeit gehörten, wurde diese Arbeitsbeziehung, wenn überhaupt, dann eher selten thematisiert. Das änderte sich spätestens mit dem Jahr 2003, dem Beginn des bundesweiten Auf- und Ausbaus der Ganztagsschulen in "neuer Form" durch das Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB)⁴.

Damit kamen mehrere Faktoren zusammen, die in Politik, Öffentlichkeit und Fachdiskurs beobachtet und diskutiert wurden:

a) Mit dem politischen Willen zu einer flächendeckenden Versorgung mit Ganztagsschulen wurden familienpolitische, sozialpolitische, jugend- und bildungspolitische Hoffnungen und Ziele verknüpft. Die Ganztagsschule wurde und wird als Schlüssel zur Lösung unterschiedlicher Probleme betrachtet, von denen die für Deutschland bedenklichen Ergebnisse der PISA-Studie nur eines demonstrieren. Von Beginn an wurden

- in diesem Zusammenhang die notwendigen Qualitäten der Ganztagsschulen, sowohl ihre formale Umsetzung wie auch die inhaltliche Ausgestaltung, fachlich breit und je nach Perspektive unterschiedlich diskutiert.
- Die Tatsache, dass die Qualität der Angebote im Rahmen der Ganztagsschule wo nicht rechtlich, so doch zumindest politisch in die Verantwortung des für die Schulen zuständigen Staates fallen, veränderte die politische Relevanz des Themas. Wird im Freizeitbereich über die Qualität außerschulischer Kultureller Kinder- und Jugendbildung zwischen Förderrichtlinien, Fachaufsicht und der 'Abstimmung mit den Füßen' von Teilnehmerinnen und Teilnehmern entschieden, so wird sie im Zusammenhang mit der Ganztagsschule als Teil schulpolitischer, hoheitlicher Verantwortung und Steuerungsaufgabe betrachtet und umgesetzt.
- Aber auch aus fachlichen Gründen erfuhr das Thema mehr Prominenz als die bis dahin üblichen Kopperationen zwischen Schulen und Trägern der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Das Thema Qualität bekam in der Ganztagsschule einen neuen Stellenwert, da mit der Einbindung in das Angebotstableau von Ganztagsschulen und den Anforderungen spezifischer Förderprogramme die Träger außerschulischer Jugendbildung anderen, zum Teil restriktiveren Bedingungen als bei frei gestalteten Kooperationen unterlagen. Gleichzeitig stellte und stellt sich mit dem Ausbau der Ganztagsschulen die Frage nach künftigen Strukturen und Arbeitsbedingungen auch der außerschulischen Angebote in einer sich verändernden 'Bildungslandschaft'.

Qualität Kultureller Kinder- und Jugendbildung

Über die Qualität im Ganztag wird seit Beginn des Auf- und Ausbaus der neuen Ganztagsschulen in Deutschland gerungen und gestritten. Gestritten, weil es viele verschiedene Bereiche in der Ganztagsschule gibt, für die sich die Qualitätsfrage neu stellt – von der Qualität der pädagogischen Arbeit bis zur Qualität des Mobiliars – und weil in der Gestaltung des Ganztags aufgrund verschiedener politischer Interessen und professioneller Perspektiven unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe angelegt werden. Je nachdem, ob familienpolitische, bildungspolitische, sozialpolitische oder jugendpolitische Absichten verfolgt werden, wird entweder eine verlässliche Betreuung, eine 'bessere' oder 'mehr' Bildung oder die Kom-

1 Siehe Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (1997): Kultur Macht Schule – Schule und Jugendkulturarbeit in Kooperation, Remscheid und Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (1997): Projektbank Jugendkulturarbeit, 10. Projektsammlung Schule und Jugendkulturarbeit in Kooperation. Remscheid.

2 Auf die wichtigsten Meilensteine dieser Entwicklungen und auf die zentrale Rolle, die das Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend sowie die BKJ in diesem Zusammenhang spielten, geht Max Fuchs in seiner Einleitung zu diesem Buch ausführlicher ein.

3 Siehe CEDEFOP: Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung): Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen. Entwicklungen im Hinblick auf Konzepte, Politik und Praxis in Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008.

4 Mit dem Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) stellte die Bundesregierung den Ländern von 2003 bis 2009 vier Milliarden Euro für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen zur Verfügung. Zugleich wurden über das Programm eine wissenschaftliche Begleitstudie sowie diverse Unterstützungsinstrumente finanziert.

106 HELLE BECKER: KULTURELLE BILDUNG IN DER GANZTAGSSCHULE HELLE BECKER: KULTURELLE BILDUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 107

pensation sozialer Ungleichheiten als Schwerpunktaufgabe der Ganztagsschule angesehen. Davon abhängig - Qualität ist ein relationaler Begriff - werden unterschiedliche Qualitätskriterien angelegt. Die Vielfalt der im Ganztag wirkenden oder betroffenen Akteure tut ein Übriges: Qualitätsansprüche sind ebenfalls abhängig von der Perspektive des Personals der Schulen, der außerschulischen Träger und Mitarbeiter/innen, von Eltern und nicht zuletzt von der Bewertung durch die Kinder und Jugendlichen⁵.

Um Qualitätskriterien eher gerungen wird in Bezug auf die Entwicklung pädagogischer Kriterien. Denn während die Vielfalt der Positionen in anderen thematischen Bereichen der Ganztagsschule durch die Definition von abgrenzbaren Qualitätsbereichen gebändigt und innerhalb dieser Qualitätsbereiche durch eine Perspektiven abhängige Formulierung von Qualitäts-Standards transparent gemacht werden kann, bestehen zwischen unterschiedlichen pädagogischen Qualitätsvorstellungen weniger gut beschreibbare und abgrenzbare Trennlinien.

Dies liegt einerseits an der grundsätzlichen Problematik, pädagogisches Handeln in der Hoffung auf Qualitätssicherung formalisieren und standardisieren zu wollen, ganz gleich, ob es sich dabei um die Formulierung von "Zielqualitäten" oder von "technologischen Qualitäten" handelt⁶. Gerade für den Bereich nicht-formaler und informeller Bildungsgelegenheiten ist es in der Regel Konsens, dass der Eigensinn offener pädagogischer Situationen nicht durch vereinheitlichende Standards gehindert oder gar verunmöglicht werden soll. Andererseits soll die Gestaltung pädagogischer Settings und Prozesse nicht subjektiv-individuellen Einschätzungen überlassen bleiben. An dieser Doppelargumentation hat sich seit der Diskussion um mögliche Qualitätssicherungs- und -entwicklungsverfahren bzw. -instrumente nichts geändert. Im Bereich der Kulturellen Bildung kommen weitere Qualitätsvorstellungen hinzu, die sich je nach Kunst- und Kulturverständnis, spartenspezifischer Perspektive oder Auffassung künstlerischer Profession unterscheiden. Bemühungen, die vorhandenen Qualitätskriterien aus der Praxis zu erfassen, machen deutlich, wie vielfältig die unterschiedlichen Vorstellungen sind?.

Diese Vielfalt der Qualitätsvorstellungen, die sich sowohl in der Zielsetzung der kulturellen und kulturpädagogischen Angebote als auch in Input und Durchführung unterscheiden, wurde und wird im Fachdiskurs (Wissenschaftler/innen, Praktiker/innen, Politiker/innen) wie von den Betroffenen (Kindern, Jugendlichen und Eltern) als besonderes Merkmal und Stärke

dieses eigenen pädagogischen Bereichs und als Beitrag "für eine ausgewogene Kinder- und Jugendkulturlandschaft in Deutschland" betrachtet:

"Grundsätzlich ist noch einmal zu betonen, dass die [...] Projektansätze im Einzelnen sehr unterschiedliche Vermittlungs- und Zielgruppenpotenziale bergen. Sie sprechen Kinder und Jugendliche individuell auf verschiedenen Vermittlungsebenen und an unterschiedlichen Orten an und können deren Entwicklung so auf sehr unterschiedliche Weise bereichern. Für die Förderung der Kinder- und Jugendkulturlandschaft ist es daher unerlässlich, alle [...] Ansätze bzw. Projekttypen gleichermaßen zu berücksichtigen." (Keuchel/Aescht 2007, S. 8)

Qualität in der Ganztagsschule

Während in der Praxis der Jugend- und Kulturarbeit deren pädagogische und ästhetische Konzepte als Teil einer pluralen Träger- und Angebotslandschaft nebeneinander bestehen, ist das Zusammenspiel in der Ganztagsschule komplizierter: Hier können die professionellen Grundsätze, pädagogischen Konzepte, Inhalte und Methoden nicht isoliert voneinander stehen, da sie mindestens organisatorisch miteinander verbunden werden. In der Regel aber sollten sie – das zumindest ist ein Konsens in der Debatte – abgestimmt sein und koordiniert werden. Dabei geht es nicht nur um die Abstimmung zwischen einer 'Schulpädagogik' und Konzepten Kultureller Kinder- und Jugendbildung. Hinzu kommen die unterschiedlichen Ziele und Erwartungen, sozial- oder jugendpädagogischen Ansichten und Handlungsweisen, innerhalb der Szene anderer außerschulischer Partner, die in der Regel ebenfalls Akteure im

Damit dürfte hinreichend deutlich geworden sein, dass die Frage, was im Einzelnen unter "Qualität" der kulturpädagogischen Angebote im Ganztag zu verstehen ist, keineswegs Konsens ist. Ein Versuch, "Qualität in KulturKooperationen" zu bestimmen⁸. bzw. Qualitätsfelder zu identifizieren, auf denen die Kooperationspartner "eine (gemeinsame) Entwicklung und Etablierung von Qualitätsrahmen für Kooperationen zur Kulturellen Bildung an Ganztagsschulen" leisten sollten, mündete gar in dem Urteil, dass "Qualität zu entwickeln" eine "höchst subjektive Angelegenheit" sei:

"Denkt die an einem kooperativen Projekt arbeitende Musiklehrerin dabei vielleicht an pädagogische Konzepte, Methoden oder das Erreichen curricularer Lernziele, ist einem in einer Schule engagierten Künstler möglicherweise die ästhetische Dimension – das Anderssein als herkömmlicher Unterricht –

5 Wie unterschiedlich die Beurteilungen je nach Perspektive der Akteure ausfallen, zeigen die Ergebnisse der beiden groß angelegten wissenschaftlichen Begleitungiekte, Wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagsschule im Primarhereich in Nordrhein-Westfalen" und das Projekt, Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG" auf Bundesebene. Beide Studien haben u. a. Bewertungen der Ganztagsschule aus Sicht der verschiedenen Gruppen untersucht. So ergab erstere, dass Schülerinnen und Schüler vor allem an Ganztagsangeboten teilnehmen, weil die "Kurse und Angebote Spaß machen", während für Eltern vor allem der Betreuungsaspekt im Vordergrund steht. Vgl. Heinz Günter Holtappels, Ilse Kamski, Thomas Schnetzer: Ganztagsschule im Spiegel der Forschung. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Werkstatt "Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen", Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS), Deutsche Kinder und Jugendstiftung (Hrsg.), Berlin 2007, S. 37 – 39 sowie Heinz-Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG), Weinheim und München, 2. Auflg. 2008, und Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabierle Nordt, Gerald Prein, Uwe Schulz: Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Weinheim und München 2007. Untersucht wurde der "Offene Ganztag" aus Sicht des pädagogischen Personals, der Eltern und der Kinder.

6 Siehe Manfred Prenzel (1996): Pädagogische Qualität. Überlegungen zur Entwicklung kulturpädagogischer Qualitätsstandards in der kulturellen Kinderund Jugendbildung, in: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.): Qualitäten in der kulturellen Bildungsarbeit. Theoretische Annäherung und Folgen für die Praxis, Arbeitshilfe 4/1996, Remscheid, S. 15-20.

7 Vgl. dazu Susanne Keuchel, Petra Aescht, Zenrum für Kulturforschung (Hrsg.) [2007]: Hoch Hinaus. Potenzialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten. Eine empirische Untersuchung zu den Qualitätsmerkmalen der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Deutschland. Bonn. Die Studie ermittelte 104 Qualitätskriterien. 8 Vgl. die gleichnamige Arbeitshilfe Qualität in KulturKooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier "Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen", Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Berlin 2008.

am wichtigsten. Er möchte unbedingt mehr Raum für echte ästhetische Erfahrungen schaffen. Der Kulturpädagogin aus einem freien Jugendzirkus wiederum mögen neben pädagogischen Kriterien zunächst auch Fragen der Finanzierung und der organisatorischen Einbindung der eigenen Arbeit in den Schulalltag durch den Kopf gehen, wenn sie sich auf eine Kooperation einzulassen beginnt. In Kooperationsprojekten können also durchaus unterschiedliche Werthaltungen gegenüber Kunst, Bildung, Gesellschaft und dem Projektmanagement solcher Vorhaben aufeinandertreffen, die einer erfolgreichen Aushandlung bedürfen."9

Der Einschätzung, die unterschiedlichen Qualitätsansprüche seien eine "höchst subjektive Angelegenheit" muss allerdings deutlich widersprochen werden. Erfahrungsgemäß speisen sich auch individuelle Qualitätsansprüche aus den unterschiedlichen professionellen Handlungs- und Begründungszusammenhängen. Damit wird die Qualität von Bedingungen daran gemessen, ob und wie sie festgelegte oder vorausgesetzte Erfordernisse erfüllen, also z.B. zu einem intendierten Projekt- oder Unterrichtsziel beitragen. Diese Tatsache macht die Verständigung im Rahmen von Kooperationen nicht unbedingt einfacher. Sie führt aber weg von der bloß zwischenmenschlichen Ebene zu der Frage einer gemeinsamem - professionell begründbaren - pädagogischen Konzeption, >> Kontinuität im Hinblick auf Dauer und Stabilität der die wiederum sowohl den Zielen schulischer als auch denen außerschulischer Bildung angemessen sein muss.

Quintessenz aller am Qualitätsdiskurs systematisch beteiligten Fachorganisationen, die sich mit den Ganztagskooperationen der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung befassen, ist daher vor allem die Empfehlung an die Kooperationspartner, sich sustematisch über die ieweiligen Qualitätsvorstellungen zu verständigen¹⁰.

Solcher Art formalisiert, gehen Qualitätsansprüche an kulturelle Angebote im Ganztag allerdings zu einem großen Teil in die allgemeinen Anforderungen an "gute Kooperation in Ganztagsschulen' auf. Zumindest die Forderung nach abgestimmten Konzepten und entsprechenden Verfahren und Instrumenten der Verständigung zwischen den Kooperationspartnern sind sowohl von schulischer als auch von außerschulischer

Exemplarisch seien hier Ergebnisse des Verbundprojekts "Lernen für den GanzTag" genannt. Das Gemeinschaftsprojekt der Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz im Rahmen der Modellprojektförderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hatte das Ziel, im Zeitraum 2004 – 2008 gemeinsame Qualifikationsprofile für Ganztags-

personal aus unterschiedlichen Professionen – Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte - zu entwickeln und durch Fortbildungsmodule nutzbar und umsetzbar zu machen¹¹. Die Fortbildungsmodule sollten also die Zusammenarbeit der pädagogischen Professionen in Ganztagsschulen (wie auch ihre Möglichkeiten und Grenzen) fördern und den Aspekt der Multiprofessionalität schon innerhalb der Fortbildungsmodule umsetzen. Entsprechend widmen sich von insgesamt neun Modul-Themenfeldern eines der "Entwicklung eines gemeinsames Verständnisses von Bildung und Erziehung im Ganz-Tag" (Modul 1), eines der "Kommunikation und Kooperation im GanzTag" (Modul 2, u. a. der Kooperation von Schule und außerschulischen Mitarbeiter/innen an der Ganztagsschule) sowie eines der "Organisationsentwicklung im GanzTag" (Modul 6).

In diesem Zusammenhang nennt Kaul¹² mit Bezug auf Floerecke/Holtappels¹³ als Qualitätsstandards der Kooperation von Schule und Jugendhilfe:

- >> Verbindliche Zielvorgaben und Aufgabenbeschreibung
- >> Gemeinsame Konzeption für eine Ganztagsbildung
- >> Symmetrische Wechselbeziehung der Akteure
- >> Institutionalisierung eines integrativen Arbeits-
- Kooperationsbeziehung.

Floerecke/Holtappels ergänzen dies um die Punkte:

- >> regelmäßige Überprüfung der Zielerreichung
- >> Klärung der Zuständigkeiten
- >> Strukturelle Vorgaben für den Verständigungsprozess (Zeitkontingente und geeignete räumliche Settings)
- >> Transparenz und Informationsaustausch
- >> Koordination und Steuerung der Kooperation.

Inzwischen wurde die Anforderung, diese Punkte im Rahmen eines gemeinsamen Konzepts und damit gemeinsamer Qualitätsansprüche von Schule und außerschulischen Partnern zu klären und in einer Kooperationsvereinbarung festzuschreiben, in Erlasse oder Richtlinien für die Anerkennung und Förderung von Ganztagsschulen einzelner Bundesländer übernommen, so zum Beispiel in Nordhrein-Westfalen:

"Die jeweilige Ausgestaltung erfolgt auf der Grundlage einer zwischen den Beteiligten abzuschließenden Kooperationsvereinbarung. Sie regelt u. a. die gegenseitigen Leistungen der Kooperationspartner, die Erstellung und Umsetzung eines gemeinsam zu entwickelnden pädagogischen Konzepts, Fragen gemeinsamer Bedarfsermittlungen und -planungen sowie

⁹ Thomas Busch (2008): Gemeinsam Qualität entwickeln – Wie Kulturprojekte an Ganztagsschulen voneinander lernen können, in: Qualität in Kulturkooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier "Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen", Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Berlin, S.14.

¹⁰ Dem steht eine Position gegenüber, die staatlich vorgegebene Standards verlangt, um das Ziel einer Verbesserung der Schulqualität zu befördern. So verlangte Heinz Günter Holtappels, Leiter des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund und verantwortlich beteiligt am Länderübergreifenden Forschungsprogramm zur Entwicklung von Schulen in Ganztagsform in Deutschland (StEG) schon frühzeitig einheitliche Qualitätsstandards, "die Beliebigkeit und instabile Organisationsformen in die Schranken weisen". Das Ziel sind seiner Ansicht nach "Verbesserungen in der Schul- und Unterrichtsqualität". Auch die Angebote außerschulischer Partner bemisst er nach deren Beitrag zu diesem Ziel. Vielerorts, so Holtappels, würde "ein attraktives Ergänzungsprogramm unterbreitet, ohne dass die schulischen Kernaufgaben von Unterricht und Förderung spürbar verbessert werden." (Auszug aus dem Vortrag zum 2. Ganztagsschulkongress in Berlin am 22. September 2005 "Ganztagsschule – ein Beitrag zur Förderung und Chancengleichheit", http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web279.aspx 11 Die Module befinden sich auf der Projekt-Homepage: www.ganztag-blk.de. Siehe auch die Abschlussdokumentation: Stephan Maykus, Uwe Schulz, Silvia Szacknys-Kurhofer (2008): Lernen für den GanzTag. Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal in Ganztagsschulen.

¹² Stefanie Kaul (2006): Kriterien guter Kooperation von Schule und Außerschulischen Mitarbeitern an der Ganztagsschule. Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes "Lernen für den GanzTag". Saulheim. Download: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/rlp/Kaul Kooperation.pdf 13 Peter Floerecke, Heinz Günter Holtappels (2004); Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in: Birger Hartnuß, Stephan Maykus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Fulda, S. 917.

108 HELLE BECKER: KULTURELLE BILDUNG IN DER GANZTAGSSCHULE HELLE BECKER: KULTURELLE BILDUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 109

erweiterte Mitwirkungsmöglichkeiten des zusätzlichen Personals gemäß § 75 Abs. 4 SchulG."14

Oder im Saarland: "Die Schule und der Maßnahmeträger erarbeiten gemeinsam ein auf den jeweiligen Standort bezogenes pädagogisches Konzept und vereinbaren dieses schriftlich. Auf Wunsch des Schulträgers kann dieser beratend in die Erarbeitung des Konzepts eingebunden werden." Das pädagogische Konzept muss unter anderem zu folgenden Punkten aussagekräftige Ausführungen enthalten: zeitliche, organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung des nachmittäglichen Bildungs- und Betreuungsangebotes. Ziel- und Schwerpunktsetzung bezüglich des Angebotes, Gewährleistung der Zusammenarbeit mit Eltern sowie außerschulischen Partnern. Institutionen und Organisationen, Einrichtung einer internen Evaluation. Außerdem muss eine gesunde Ernährung und eine 45minütige Mittagspause sichergestellt werden. 15

Weitere Qualitätsmerkmale

Selbstverständlich werden neben Bedingungen einer abgestimmten Zusammenarbeit und einer diese sichernden Rahmenstruktur (rechtliche Bedingungen/vertragliche Regelungen, Management, räumliche und personelle Ressourcen, Zeitorganisation etc.) sowohl im Fachdiskurs wie auch von Seiten der Administration weitere Qualitätskriterien für die neu zu entwickelnden Ganztagsschulen genannt. Während die Kriterien für eine gute Zusammenarbeit ergebnisoffen formuliert sind und den Akteuren vor Ort im Prozess der Formulierung von Qualitätskriterien unterstützen sollen (streng genommen sollen diese nur konsensual und in einem gesicherten Verfahren gefunden, abgestimmt und verbindlich gemacht werden). folgen andere Qualitätsmerkmale konkreten bildungspolitischen und sozialpolitischen Zielen, die mit der Einführung der Ganztagsschule verknüpft werden. Oelerich hat im Rahmen des BLK-Verbundprojektes "Lernen für den GanzTag" eine "Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagsschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland" vorgenommen¹⁶, die nach wie c) vor als gültig betrachtet werden kann.

Sie stellt zunächst fest, dass sich die Qualität von Schulen, die ganztägig organisiert sind, "in nicht geringem Maße letztlich auch anhand solcher Merkmale (bestimmt), die für alle Schulen im allgemein bildenden Schulwesen, seien sie Ganztags- oder Halbtagsschulen, von Relevanz sind, unabhängig davon, ob die Ganztagsschulen in gebundener Form organisiert sind oder in additiver. Damit erhalten diejenigen Argumente und Merkmale, die in der allgemeinen Qualitätsdiskussion zur Schule vorgetragen werden, auch für die Qualitätsdiskussion um Ganztagsschulen [...] an Bedeutung." (Oelerich 2005, \$.54)

Dieser Befund trifft zumindest für die von der Schuladministration kommunizierten Qualitätsmerkmale und für die verbindlichen Vorgaben für die Ganztagsschulen zu¹⁷. Dennoch sind auch diese Qualitätsvorstellungen vielfältig, Oelerich nennt sie "mehrdimensional". Darüber hinaus scheint für die ,neuen' Ganztagsschulen im Sinne schulreformerischer Hoffnungen¹⁸ "bei aller Differenziertheit, mit der die Qualitätsdebatte im Schulbereich derzeit geführt wird [...] neben diesem allgemeinen, mehrdimensionalen Verständnis von Qualität von Schule [...] Konsens zu sein, dass eine Fixierung auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler als Kriterium schulischer Qualität [...] unzureichend ist und notwendig durch weitere Punkte [...] erweitert werden muss." [Kolbe/Reh

Umgekehrt gilt: "Wenn die nicht-unterrichtlichen Anteile der Ganztagsschule bzw. Ganztagsangebote als sozialpädagogische Angebote bzw. Angebote der Jugendhilfe verstanden werden (sollen), dann gilt auch für diesen Bereich, dass die Qualitätsdiskussionen und -merkmale, die in der Sozialpädagogik bzw. Jugendhilfe (der Jugendarbeit, Erziehungshilfe, Beratungsarbeit, Kindertagesstätten etc.) als bedeutsam angesehen werden, auch für die entsprechenden Angebotsbereiche der Ganztagsschule/der Ganztagsangebote Relevanz erhalten". (Kolbe/Reh 2008, S. 55f.)

Als eine Art "kleinsten gemeinsamen Nenner" der Konzepte von Ganztagsschulen identifiziert Oelerich a) den ausgedehnten Zeitraum und b) die Erweiterung des Angebots, verbunden mit einer Erweiterung und Differenzierung der beteiligten pädagogischen Berufsgruppen. Die mögliche besondere Qualität von Ganztagsschulen fasst sie zusammen:

- a) als Möglichkeit der Veränderung und Erweiterung des klassischen schulischen Unterrichtsangebots für neue Formen des Unterrichtens,
- als Möglichkeit verstärkter individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern,
- als Möglichkeit der stärkeren Ausgestaltung der Schule als Lebensraum,
- d) als Möglichkeit einer verlässlichen sozialen und kulturellen Infrastruktur für Kinder, Jugendliche und Eltern,
- e) als Möglichkeit, Schule stärker als Teil des regionalen sozialen Raums zu gestalten,
- als Möglichkeit, verschiedene Kompetenzen und Perspektiven von Professionen unter einem erweiterten Bildungsverständnis miteinander zu verbinden und Synergien zu schaffen. 19

nur besonders strittig sind, sondern vor allem inzwischen als administrative Vorgaben existieren, die kaum in individuellen Kooperationsabsprachen außer Kraft gesetzt werden können. Hierbei geht es um die Frage, ob die Teilnahme an Ganztags-Angeboten freiwillig oder verpflichtend geregelt werden sollte, ob diese überwiegend oder ausschließlich in der Schule stattfinden sollten, und ob und wie eine Rhythmisierung des Schulalltags wünschenswert ist. Freiwilligkeit

Über diesen "Nenner" hinaus differenzieren einzelne Profes-

sions- und Administrationsbereiche weitere oder andere Qua-

litätsbereiche und Qualitätskriterien aus. Abhängig von den

Motiven und Zielen für Kooperationen im Ganztag beurteilen

Träger der Jugendhilfe und insbesondere der Kulturellen Kin-

der- und Jugendbildung diese unterschiedlich²⁰. An dieser

Stelle soll kurz die Diskussion um die drei Merkmale von Ganz-

tagsschulen "in neuer Form" skizziert werden, welche nicht

Das Prinzip der Freiwilligkeit gehört zum grundsätzlich offenen Bildungsverständnis außerschulischer Kinder- und Jugendbildung. Eine Einschränkung der Freiwilligkeit gerät in Konflikt mit der Teilnehmendenorientierung der außerschulischen Angebote als konsequente Ausrichtung der Angebote an den Interessen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. In der neuen Ganztagsschule finden sich viele Ausformungen von Freiwilligkeit: zwischen Zugangswahl, aber Teilnahmepflicht, schulisch bestimmtem Curriculum, aber Themenauswahl für die Schüler/innen, freier Themen- und Methodenwahl, aber Leistungsbewertung, bis hin zu frei, das heißt täglich, wählbaren und auch meidbaren Angeboten kommt so gut wie alles vor. Übergeordnet zählt hierzu auch die Debatte um die Struktur der Ganztagsschule als offene oder gebundene Form. ²¹ Neben den Schwierigkeiten, sich zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Akteuren (Lehrkräfte und pädagogisches Personal) auf ein gemeinsames Verständnis zu einigen und mit den entstehenden Freiräumen von Schülerinnen und Schülern umzugehen²², wird als Gegenargument gegen die Freiwilligkeit der Teilnahme an Angeboten ebenso wie für die gebundene Ganztagsschulform vor allem das Argument vorgebracht, dass damit alle, vor allem bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche, von den Angeboten der Ganztagsschule erreicht werden, dass also "gebundene Formen sich umso mehr empfehlen, je stärker die Konstellationen des schulischen Umfelds, aber auch die Konzepte der Schule den Akzent auf eine Mischung herkunftsbedingter Ungleichheiten legen".²³

Bei punktuellen Kooperationen mit Schulen spielt der außerschulische Bildungsort – die Jugendkunst- oder Musikschule, der Jugendtreff, das Theater oder Museum – eine pädagogisch mitgestaltende Rolle. In der Regel bieten diese Orte räumliche und technische Bedingungen, welche die jeweilige künstlerische und pädagogische Umsetzung - teilweise spezifisch wie z.B. bei Ateliers, Musik-, Tanz- oder Bühnenräume - befördern. Sie bieten dadurch auch oft Möglichkeiten, sich für einen längeren Zeitraum und in unterschiedlichen (auch öffentlichen) Räumen auf das Material, ein Thema, eine Gruppe und die nicht-formalen und informellen Lerngelegenheiten zu konzen-

Gleichzeitig sind diese Orte als Freiräume zu werten. Damit kann der "andere" Lernort und können die 'anderen' Erwachsenen (Kulturpädagogen/innen, Künstler/innen) Schülerinnen und Schüler (wie auch Lehrkräfte) dabei unterstützen, sich von vorgeformten und etablierten Rollenzuweisungen zu emanzipieren. Auch in Konzepten, die sich eher auf das sozialräumliche Umfeld richten, spielt der Ort eine pädagogischkonzeptionell relevante Rolle. So betont die "Sozialraumorientierung" die Aneignung ihrer jeweiligen Lebenswelt durch die Kinder und Jugendlichen "als schöpferische (n) Prozess der eigentätigen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur der Gestaltung und Veränderung von Räumen und Situationen – sozusagen die Bildung des Subjektes im Raum". 24 In der außerschulischen Kulturellen Kinder- und Jugendbildung wird diese Überschreitung bisher wahrgenommener räumlicher und gedanklicher Grenzen häufig zu einem konzeptionellen Faktor, in dem die eigene Umwelt bewusst gestaltet wird. In bisherigen Kooperationen spielte dieses Setting eine große Rolle – es bietet die äußeren Möglichkeiten und die innere Struktur für eine Qualität außerschulischer Kultureller Bildung.

Die Schule ist als "sozialer Raum" (Pierre Bourdieu) dagegen gekennzeichnet von den darin zugewiesenen sozialen Rollen, die wiederum mehr oder weniger bestimmt sind von den klassischen Funktionsmerkmalen von Schule (standardisierte Bewertung von Leistungen, Funktionszuweisungen und Selektion, Schüler- und Lehrerrolle u.a.). Bisher ist weder wissenschaftlich noch erfahrungsgestützt ausgemacht, ob eine veränderte Organisation, ein erweitertes Bildungsverständnis und die Öffnung von Schule im Sinne einer Anreicherung der Schule durch multiprofessionelle Angebote die strukturelle

¹⁴ Offene Ganztagsschule im Primarbereich; RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 26.01. 2006 [ABI, NRW, S. 29].

¹⁵ Förderprogramm "Freiwillige Ganztagsschulen plus" im Saarland vom 29. Mai 2008, Az.: \$13.8.1.0, 4. Pädagogisches Konzept.

¹⁶ Gertrud Oelerich (2005); Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagsschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland. Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes "Lernen für den GanzTag". Saulheim. Download: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Oelerich Qualittsmerkmale.pdf

¹⁷ Vgl. die Qualitätskriterien des IZBB-Programms des Bundes. In: Die Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch die Bundesministerin für Bildung und Forschung und die Länder (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" 2003 – 2007, 1. Januar 2003, www.bmbf.de/de/1125.php, sowie die Übersichten zum Umsetzungsstand des IZBB-Programms in den Bundesländern, in denen u.a. Dokumente und Grundlagen zu Qualitätsverständnis und Qualitätssicherungsinstrumenten aufgeführt werden: www.ganztagsschulen.org/1108.php

¹⁸ In Deutschland wurden und werden mit der Einführung der Ganztagsschule in spezifischer Weise reformpädagogische Schulkritik und entsprechende Reformvorstellungen verknüpft. Vgl. dazu Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh (2008): Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagsschule, in: Hans-Uwe Otto, Thomas Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden.

¹⁹ Oelerich, a.a. 0., S. 58. Siehe auch die Übersicht über die Zielbestimmungen in den Bundesländern a.a. 0. S. 58 – 60.

²⁰ Die Evaluation im Rahmen des Projekts "Kultur macht Schule" der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung stellte fest, dass 80,1% der befragten Preisträger der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung im Wettbewerb "Mixed up!" "an einer Reform der Schule mitwirken und perspektivisch Jugendkulturarbeit und Schule unter ein Dach bringen" wollen, 75,4% wollten das schulische Angebot ergänzen, 43,8% wollten "eine Dienstleistung bieten und 10% wollten durch eine Beteiligung am Ganztag ihre finanzielle Situation verbessern, Siehe Helle Becker (2007): Abschlussbericht zum Evaluationsvorhaben im Rahmen des Projekts "Kultur macht Schule" der BKJ e.V., S. 21

²¹ Laut Definition der Kultusministerkonferenz werden Schulen, an denen alle Schüler/innen verbindlich an mindestens drei Tagen für mindestens sieben Stunden Angebote wahrnehmen, als "voll gebunden" bezeichnet. Als "teilweise gebunden" gelten Schulen, in denen einzelne Klassen oder Jahrgangsstufen verbindlich am Ganztagsangebot teilnehmen. An "offenen" Ganztagsschulen können die Schüler/innen bzw. deren Erziehungsberechtigte individuell über die Teilnahme entscheiden, eine Entscheidung, die zumeist für ein Schulhalbjahr gilt. Auch dass der Klassenverband in den Nachmittagsangeboten aufgelöst ist, kennzeichnet die offene Ganztagsschule. Siehe Deutsches Jugendinstitut, www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=765&Jump1=LINKS&Jump2=300

²² Vgl. Forschungsgruppe Ganztagsschule Mainz (Leitung: Fritz Ulrich Kolbe): Wissenschaftliche Begleitung der Ganztagsschule in neuer Form (GTS i. n. F.) in Rheinland-Pfalz: Projekt "Entwicklung der Ganztagsschule und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule", 2005, Ms., Mainz 28.6. 2005, zitiert nach Oelereich, a. a. 0., S. 36 – 40, vgl. auch Becker, a. a. 0., S. 78 – 80

²³ Peter Wahler, Christine Preiß, Günther Schaub (2005): Ganztagsanbot an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven, Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 5, München, S. 88

²⁴ Ulrich Deinet (2003): Die Offene Ganztagsschule als Chance einer bildungsorientierten, sozialräumlichen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Stellungnahme für die öffentliche Anhörung zum Thema "Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung – Eine zukunftsfähige Antwort auf die Bildungsmisere"? am 9. Juli 2003 im Landtag NRW (Teil 2 unter Bezugnahme und in Zusammenarbeit mit Christoph Gilles, Sachgebietsleiter für Jugendhilfeplanung und Fortbildung im Landesjugendamt Rheinland]: http://www.lwl.org/lja-download/pdf/deinet.offeneganztagsschule.pdf

110 HELLE BECKER: KULTURELLE BILDUNG IN DER GANZTAGSSCHULE

HELLE BECKER: KULTURELLE BILDUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 111

Dominanz dieser Funktionsmerkmale abmildern oder außer Kraft setzen kann. Im Gegenteil dazu gibt es Indizien, dass die Angebote von den Schülerinnen und Schülern eher als "Potenzierung der Zugriffsmöglichkeiten durch die Schule" wahrgenommen werden und auch bisher davon wenig berührte Lebensbereiche potenziell für eine schulische Beurteilung geöffnet werden (schulisches "Labelling")²⁵. Dennoch wird in der Diskussion und inzwischen auch durch Fördervorgaben in einzelnen Bundesländern die Schule als zentraler Ort festgelegt ("das ganze Leben in die Schule holen" (Fritz Reheis), an bzw. in dem nahezu alle Ganztagsangebote stattfinden sollen.

Rhuthmisierung

Geradezu Karriere hat der Begriff der "Rhythmisierung" des Schulalltags gemacht, wobei Definitionen wie Praxis stark variieren. Angelehnt an die Reformpädagogik der 1920er Jahre ist damit ebenso die Orientierung der Zeitstruktur der Schule am Biorhythmus des Kindes gemeint wie die inhaltliche Verschränkung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten. Eine "Rhythmisierung" wird in den administrativen Vorgaben vieler Bundesländer gefordert. So fordert der Ganztagsschulerlass Nordrhein-Westfalen von den Schulen "Aussagen über den Tagesablauf, in dem Unterricht, Förderangebote, und die weiteren Lernangebote miteinander verzahnt sind (Rhythmisierung des Tages)^{"26}. Im "Leitbild offene Ganztagsgrundschule" für Berlin heißt es:

"Eine kind- und lerngerechte Rhythmisierung des Vormittags birgt Chancen für eine Weiterentwicklung der Lehr-Lernformen des Unterrichts und damit für eine Weiterentwicklung der Lernkultur. Ergänzungszeiten werden nicht auf Betreuung reduziert, sondern schaffen im Unterrichtsvormittag einen zusätzlichen Raum für soziales Lernen und spezielle Förderangebote. Eine Öffnung der Schule wird in Kooperation mit der Jugendhilfe und außerschulischen Partnern möglich. Fachkräfte der Jugendhilfe sind prädestiniert, Schule und Sozialraum stärker aufeinander zu beziehen. Jede offene Ganztagsgrundschule sollte diese Potenziale nutzen [...] Langfristig anzustreben bleibt ein integratives Modell von Bildung, Erziehung und Betreuung für alle Schülerinnen und Schüler, wie es die gebundene Ganztagsgrundschule bietet."27.

Die zeitliche Strukturierung des Ganztags ist für die außerschulischen Kooperationspartner in mehrfacher Hinsicht relevant. Abgesehen von organisatorischen und personellen Fragen stellt sich für Träger der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung im Ganztag überhaupt, verstärkt jedoch, sobald eine Rhythmisierung gefordert wird, das Problem, größere Zeitformate von zwei Stunden und mehr nutzen zu können, die jenseits eines festgelegten, relativ kleinen Zeitfensters

(von z.B. 45 Minuten bis 1,5 Stunden) liegen, vor allem, wenn mit größeren Gruppen als in Klassenstärke gearbeitet werden soll. Dort, wo administrative Vorgaben ein Verlassen der Schule vorsehen wie beispielsweise der Ganztagsschulerlass in Nordrhein-Westfalen, muss diese in Einklang mit der Forderung nach einer Rhythmisierung gebracht werden. Generell schränkt eine Rhythmisierung die pädagogische Autonomie sowohl des Unterrichts wie der außerunterrichtlichen Angebote ein²⁸. Weitere Fragen ergeben sich, wenn eine integrative und rhuthmisierte Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, eine inhaltliche Verzahnung sowie eine Durchführung im Tandembetrieb (Lehr- und pädagogische Fachkräfte) gefordert wird. Daneben scheint das oben schon geschilderte Problem der Wahrnehmung des sozialen Raums "Schule" durch eine Rhythmisierung verstärkt zu werden:

"Die SchülerInnen-Befragung im Rahmen der rheinlandpfälzischen Studie weist die veränderte Wahrnehmung des zusätzlichen Angebots (im Rahmen additiver Modelle) als eine Sphäre freiwilligen Tuns aus. Dies hat gravierende Konsequenzen für die Ansprüche an Freiräumen eigenständiger Gestaltung, die die SchülerInnen artikulieren. Ein erweitertes Angebot sollte demnach nicht zu einer bruchlosen Ausdehnung des vorhandenen Lernarrangements führen, das von SchülerInnen weitgehend fremdbestimmt wahrgenommen wird. [...] Im Rahmen zügiger Angebote, welche alle Elemente unterschiedslos wieder zur Pflicht machen, muss die Zeitstrukturierung gerade in Relation zu diesem Moment von Heteronomie näher festgelegt werden." [Kolbe/Rabenstein/Reh. 2006, S. 38]

Die Verfasser/innen empfehlen daher unter anderem, nicht von "Rhuthmisierung", sondern von "Zeitstrukturierungsmodellen" bzw. einer einheitlichen strukturierten Tagesplanung zu sprechen und ebenso, "die Entwicklung eines Zeitstrukturierungsmodells als eine im Kern schulspezifische und selbständige Entwicklungsarbeit zu begreifen", da sich "aus Sicht der Wissenschaft keine bestimmten Zeitstrukturierungsmodelle als die geeignetsten empfehlen". (Kolbe/Rabenstein/ Reh, 2006, S. 36)

Obwohl also alle drei Punkte nach wie vor strittig in Wissenschaft, Praxis, bei Betroffenen und in der Politik debattiert werden²⁹, sind sie, ausgehend von schul-reformpädagogischen Zielvorgaben, in vielen Bundesländern bereits als Gestaltungsnormen für "gute" Ganztagsschulen festgeschrieben

Vor diesem Hintergrund "allgemeiner" Qualitätsvorstellungen für die Ganztagsschulen in neuer Form sollen im Folgenden vorhandene Qualitätsempfehlungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung aufgeführt werden.

Spezifische Qualitätskriterien für kulturelle Angebote im Ganztag

Die Frage, was "gute" Kulturelle Bildungsangebote im Ganztag ... Spaß machen, ausmacht, ist wie alle Fragen nach Qualität abhängig von den jeweiligen fachlichen Qualitätsvorstellungen, was eine "gute" Kulturelle Kinder- und Jugendbildung ausmacht und von den Intentionen und Zielperspektiven, die mit einem Engagement in Ganztagsschulen verknüpft werden. In beiden Feldern sind durchaus unterschiedliche Positionen zu finden³⁰. Die im Ganztag engagierten Träger außerschulischer kultureller Kinder- und Jugendbildung möchten beispielsweise:

- >> Gelegenheiten schaffen, Schlüsselkompetenzen
- >> Gelegenheiten schaffen, fachliche Kompetenzen zu fördern
- >> Alternativen zu schulischen Bildungsarrangements bieten
- >> schulische Defizite kompensieren
- >> als Ergänzung zur schulischen Bildung (mit der Perspektive einer fruchtbaren Kooperation) wirken
- >> an einer Reform schulischer Bildung (mit der Perspektive einer "neuen Schule") mitwirken
- >> eine Dienstleistung bieten.

Entsprechend berücksichtigen alle bisherigen Versuche, Qualitätskriterien für Kulturelle Bildungsangebote im Ganztag zu formulieren, die Vielfalt der vorhandenen Ansätze. Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V. griff für die Beschreibung "gelungener Kooperationen" in der Ganztagsschule im Rahmen des Projekts "Kultur macht Schule" auf die fachlichen Parameter der außerschulischen Jugendbildung zurück. Die Liste der Qualitätskriterien enthält nur ein spezifisches Merkmal, das der Einbindung in die Logik der Ganztagsschule geschuldet ist, nämlich, dass Kooperationen "ein verlässliches Angebot für Eltern darstellen" sollen:

Kooperationen sind gelungen, wenn sie

- ... ein weites Bildungsverständnis als pädagogisches Ziel haben,
- ... zu einer ganzheitlichen Förderung beitragen,
- ... eine individuelle Entwicklungsförderung betreiben.
- ... zur sozialen Integration beitragen,
- ... zum Abbau von Benachteiligung beitragen,
- ... zur Förderung von Lernbereitschaft dienen,
- ... ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung sind,
- ... Teilnehmendenorientierung als didaktischen Modus wählen.
- Interessenorientierung in den Mittelpunkt stellen,
- ein hohes Maß an Selbstbestimmung enthalten,
- als Prozess orientiert sind.
- Partizipation als pädagogisches Prinzip verfolgen,
- Freiwilligkeit zum Prinzip von Lernen machen,
- Angebotscharakter haben,
- Fehlerfreundlichkeit zulassen,
- einen deutlichen Lebensweltbezug zeigen,
- ... zur Selbsttätigkeit anregen,

- ... Kompetenzvermittlung in den Mittelpunkt stellen,
- ... zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen,
- ... zur Chancengleichheit beitragen,
- ... ein verlässliches Angebot für Eltern darstellen,
- ... Kulturvermittlung sind,
- ... kritische Auseinandersetzung fördern,
- ... kunstspezifische Kompetenzen entwickeln helfen. 31

Eine weiterentwickelte Fassung, die im Rahmen des BKJ-Netzwerkes "Kultur macht Schule" erstellt wurde, richtete sich mehr auf die konkreten Kooperationsaufgaben und gliederte die identifizierten Gelingensbedingungen für Kooperationen zwischen Trägern und Einrichtungen der Kulturellen Kinderund Jugendbildung und Ganztagsschulen in elf Qualitätsbe-

Qualitätsbereiche für Kooperationen

Qualitätsbereich: Gesamtkonzeption

- // Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes
- // Verständigung über das Bildungsverständnis
- gemeinsame Zielformulierung
- // längerfristige Zielstellung
- // Erstellung eines gemeinsamen Handlungsplans
- // abgestimmte externe Kommunikation

Qualitätsbereich: Inhalte/Themen

- // Unterstützung der Zielstellung
- Berücksichtigung der Interessen der Kinder
- Bezug zum Stadtteil/Lebenswelt der Kinder
- Abstimmung mit den weiteren Angeboten

Qualitätsbereich: Formate/Methoden

- // Format des Angebots
- // Auswahl geeigneter Methoden

Qualitätsbereich: Material/Ausstattung

- // geeignete und ausreichend vorhandene Arbeitsmaterialien
- geeignete Technik
- geeignete Lagerungsmöglichkeiten
- geeignete Spielgeräte

Qualitätsbereich: Ort/Raum

- // "Unterbringung" des Angebotes
- // räumliche Ausstattung // Verortung im Sozialraum

Qualitätsbereich: Zeit

- // Zeit für Planung/Evaluation/Qualitätssicherung
- // Rhuthmisierung des Schultages
- Anpassung des Zeitmanagements an das Format des Angebots
- // ziel- und bedürfnisorientierte Strukturierung

²⁵ Entsprechende Ergebnisse erbrachte das von Oktober 2005 bis 2008 laufende Projekt "LUGS – Lernkultur und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen" (Prof. Dr. Sabine Reh von der TU Berlin und Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe von der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz), das Schulen in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz untersuchte. Vgl. www.lernkultur-ganztagsschule.de/ und www.ganztagsschulen.org/11688.php. Vgl. dazu auch die Ergebnisse der Evaluation "Kultur macht Schule", a.a.O. Kap 4.4. Praxis der Kooperationen, S. 24-37

²⁷ Der Senat von Berlin Bild Jug Sport – I A 3: Mitteilung über Ein Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule – Drucksachen Nr. 15/2905 und 15/2905-1

²⁸ Vgl. Fritz-Ulrich Kolbe, Kerstin Rabenstein, Sabine Reh (Johannes-Gutenberg Universität Mainz, TU Berlin) (2006): Expertise "Rhythmisierung". Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren, Berlin/Mainz, S. 39

²⁹ Mit Rekurs auf Heinz-Jürgen Stolz (DJI) können diese Vorgaben im Sinne des Soziologischen Neo-Institutionalismus nach Meyer/Rowan als "Rationalitätsmythen" bezeichnet werden. Danach legitimieren sich Organisationen als rational und modern, indem sie von der Umwelt an sie herangetragene Regeln, Rituale, die soziale Ziele bestimmen, übernehmen und in ihre Strukturen integrieren, unabhängig davon, ob diese tatsächlich einer empirischen Prüfung bezüglich ihrer Effektivität unterzogen wurden.

³⁰ Das ergab unter anderem die Trägerbefragung im Rahmen des BKJ-Projekts "Kultur macht Schule", vgl. Becker, a. a. 0.

³¹ Allgemeine Prinzipien Kultureller Bildungsarbeit/Allgemeine Qualitätskriterien für Kooperation zwischen kulturellen Partnern und Ganztagsschulen [der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.]. Arbeitspapier der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., Remscheid 2005

112_ HELLE BECKER: KULTURELLE BILDUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 113

Qualitätsbereich: Beteiligte/Zielgruppen

- // Kinder/Jugendliche
- // Eltern
- // außerschulische Kooperationspartner
- // Lehrerkollegium
- // Schulleitung

Qualitätsbereich: Personal

- // Qualifiziertes Personal
- // ausreichend Personal
- // Personal für besondere Aufgaben

Qualitätsbereich: Kommunikation

- // gemeinsame Planung und Vorbereitung
- // Klärung der Rollen- und Aufgabenverteilung
- // Implementierung von Kommunikationswegen
- // geregelte Strategien für Konfliktlösungen
- // Kooperationsvertrag
- // Evaluation
- // Qualifizierung

Qualitätsbereich: Rechts- und Organisationsrahmen

- // Organisationsform des Ganztags
- // Konzeptvorgaben von Land und Kommune
- // arbeitsrechtliche Fragen
- // Aufsichtspflicht/Verlässlichkeit
- // Vereinbarung mit staatlicher oder kommunaler Verwaltung
- // Haftungs- und Versicherungsfragen
- // Einhaltung des Datenschutzes

Qualitätsbereich: Finanzen

- // gesicherte Finanzierung
- // Ressourcen
- // Verteilung
- // Regelung und Höhe der Vergütung
- // Antragstellung sonstiger Fördermittel³²

Mit einem weiteren Schritt hat die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. unlängst die Idee einer "Kulturschule" entworfen. Hierfür soll ein übertragbares Verfahren "Kultureller Schulentwicklung" erarbeitet werden. Kulturelle Schulentwicklung soll alle Ebenen einer Schule umfassen: die Lehr- und Lernsituation ebenso wie den so genannten "heimlichen Lehrplan", die Vernetzung im Sozialraum und die Zusammenarbeit mit Bildungspartnern. Einbezogen werden auch die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen und die Qualitätsentwicklung und Qualifizierung des Personals. Ein entsprechendes "BKJ-Qualitätstableau für kulturelle Schulentwicklung", das die bisher von der BKJ vorgelegten Qualitätsrahmen im Sinn einer Schulentwicklung differenziert und erweitert, liegt als Diskussionsvorlage vor und soll einen Strukturrahmen für die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von "Kulturschulen" bilden.33

Einen anderen prominenten Versuch, Qualitätskriterien für Kooperationsprojekte im Ganztag zu formulieren, unternahm das Projekt "Themenatelier der Kultur" ("Kulturelle Bildung an der Ganztagsschule") im Begleitprogramm zum Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB), "Ideen für mehr! Ganztägig lernen", das 2005 gemeinsam von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der PwC-Stiftung eingerichtet wurde und innovative Projekte der Kulturellen Bildung in Ganztagsschulen förderte.

Während zunächst von Projektakteuren konkrete Merkmale genannt wurden, einigte man sich als Ergebnis auf einen strukturell angelegten "Qualitätsrahmen" (siehe hierzu die folgende Seite). Er dient als eine Art Bausteinkasten, der jeweils individuell zu füllen ist:

"Für die Beteiligten haben Projekte eine besonders hohe Qualität, in denen

- >> Schüler/innen eigene ästhetische Qualitätsmaßstäbe für ihre künstlerische Tätigkeit entwickeln können,
- >> Kinder und Jugendliche die Gelegenheit haben, sich, ihre eigenen und gemeinsamen Ideen ernst zu nehmen und sich als selbstwirksam zu erleben,
- >> Kinder und Jugendliche zu diesem Zwecke individuell gefördert werden und individuelle Entwicklungschancen erhalten,
- >> der Blick der Erwachsenen auf die Stärken und Potenziale der Kinder und Jugendlichen gerichtet wird anstatt auf Defizite.
- >> außerschulische und schulische Partner zusammenwirken, um gemeinsam alternative Bewertungsmaßstäbe für die kooperative Arbeit von Schülern in Kulturkooperationen zu entwickeln – vom qualifizierten Teilnahmezertifikat über die Peer-to-Peer-Bewertung bis zum Lernvertrag mit individueller Leistungsrückmeldung,
- >> ästhetische und pädagogische Vorstellungen von Schulen und außerschulischen Partnern gleichermaßen Berücksichtigung finden und die Partner in der Kooperation auf Augenhöhe agieren,
- >> flexible, aber klare Strukturen für die Zusammenarbeit festgelegt worden sind, z. B. regelmäßige gemeinsame Arbeitstreffen der Partner,
- >> außerschulische Partner in schulische Gremienarbeit und Entscheidungsprozesse einbezogen werden,
- >> Kinder und Jugendliche in allen Schritten der Planung von Projekten beteiligt werden und Entscheidungen gemeinsam mit den Erwachsenen treffen,
- >> Eltern in die Projektarbeit integriert werden und Gelegenheit zur kulturellen (Fort-) Bildung erhalten."³⁴

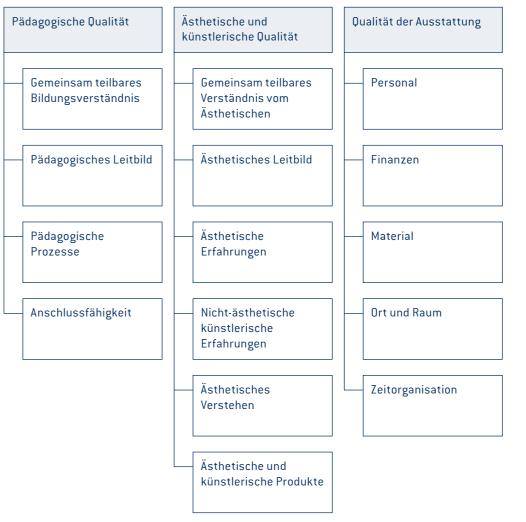


Abb. 1: Qualitätsrahmen für Kooperationen von Kulturprojekten und Ganztagsschulen³⁵

Auch an anderer Stelle wurden Qualitätsvorstellungen für die Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in der (Ganztags-)Schule formuliert, prominent vom Deutschen Städtetag (Thesen zur kulturellen Jugendbildung, November 2005³6), von der Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 01.02.2007: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung³7) und zuletzt vom Deutschen Kulturrat (Kulturelle Bildung in der Schule. Stellungnahme des Deutschen Kulturrats vom 07.01.2009³8).

Neben diesen übergreifenden Qualitätsmodellen haben einzelne Verbände Kultureller Bildung eigene Qualitätskriterien benannt, so zum Beispiel:

- >> 9 Thesen des Bundesverbandes Deutscher Kinderund Jugendmuseen zur Zusammenarbeit mit Schule.³⁹
- >> Schwierige Grenzgänge. Chancen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kulturpädagogik von Kurt Eichler, Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogische Dienste/Jugendkunstschulen NRW und LKJ NRW.⁴⁰

- >> Aachener Erklärung Ganztagsschule und Museum. Anlässlich der Jahrestagung 2005 – "Den Ganztag gestalten" veröffentlicht der Bundesverband Museumspädagogik eine Aachener Erklärung zur Zusammenarbeit von Museen und Ganztagsschulen.⁴¹
- >> Musik in der Ganztagsschule. Positionspapier des Deutschen Musikrates. 42

Die darin formulierten Ziel- und Qualitätsvorstellungen bleiben in der Regel allgemein: "Schulische und außerschulische Einrichtungen der Kulturellen Bildung müssen besser miteinander verzahnt werden" (Deutscher Städtetag); "Wenn die Schule als Lebensraum ernst genommen werden will, dann bedeutet dies, dass ein positives Lernklima, lernfreundliche Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und -geländes, Partizipation von Schülern, Lehrern und Eltern sowie Kooperationen mit außerschulischen Partnern geschaffen werden müssen." (Deutscher Kulturrat); "Ziel aus der Sicht der

³² Quelle: www.kultur-macht-schule.de, Menüpunkt Materialien, Downloads

³³ Download unter: www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Werkstattbox/Matrix_kulturschulen_08._04_2009.pdf

³⁴ Thomas Busch (2006): Großer Zirkus an der Ganztagsschule – Wie Schulen und Kooperationspartner gemeinsam Iernen im Themenatelier "Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen", in: Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier "Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen" kooperieren Iernen, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Berlin, S. 10

³⁵ Thomas Busch (2008): Gemeinsam Qualität entwickeln – Wie Kulturprojekte an Ganztagsschulen voneinander lernen können, in: Qualität in Kulturkooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier "Kulturelle Bildung an Ganztagsschulen", Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Berlin, S. 15 36 www.staedtetag.de/10/presseecke/dst_beschluesse/artikel/2005/11/17/00112/index.html

 $[\]textbf{37} \ www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Dateien/23.Empf_KMK_2007.pdf$

³⁸ www.kulturrat.de/detail.php?detail=1466%29

³⁹ www.kultur-macht-schule.de/, Menüpunkt Materialien, Positionspapiere

⁴⁰ www.bjke.de/dokumentationen/kunstleben/positionen.html

⁴¹ www.museumspaedagogik.org/Grundsatz.php4
42 www.kultur-macht-schule.de/, Menüpunkt Materialien, Positionspapiere

114_ HELLE BECKER: KULTURELLE BILDUNG IN DER GANZTAGSSCHULE 115

Kindermuseen ist es, dass beide Partner in einen Dialog eintreten und verlässliche Vereinbarungen über eine kontinuierliche Zusammenarbeit treffen" (Bundesverband Deutscher Kinderund Jugendmuseen); "Die museumspädagogischen Angebote für Ganztagsschulen sollen [...] von fachlich qualifizierten museumspädagogischem Personal durchgeführt und adäquat finanziell vergütet werden." (Bundesverband Museumspädagogik e.V.); "Qualitätsstandards können nicht von außen dekretiert werden, sondern müssen von den unterschiedlichen Partnern gemeinsam entwickelt werden. Sie orientieren sich entscheidend an der gesellschaftlichen Musikpraxis unserer Zeit und leisten damit ihren substantiellen Beitrag zu einem sinnvollen und verantworteten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Musik in ihrer ganzen Breite." (Deutscher Musikrat)

Schlussbemerkung

Auf die bisher genannten - mehrheitlich allgemein formulierten – Qualitätskriterien und -Empfehlungen bauen die jeweiligen Modelle für eine Qualitätssicherung auf. Grundsätzlich kann zwischen den meist allgemeinen Qualitätssicherungsverfahren für Schulen (Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Schulen), speziell entwickelten Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Ganztag und spezifischen Qualitätssicherungsmaßnahmen von Seiten der Träger Kultureller Bildung für die Arbeit im Ganztag unterschieden werden. Der Blick richtet sich dabei mehrheitlich auf die Qualität der Kooperationen (die Empfehlungen für ein Qualitätsmanagement richten sich dann vor allem auf die Unterstützung eines planvollen und abgestimmten Vorgehens), seltener auf die Qualität der einzelnen Ganztagsangebote. Empfehlungen, Vorgaben und Maßnahmen zur Qualitätssicherung finden sowohl auf der Ebene der Einzelschule mit den jeweiligen außerschulischen Partnern als auch auf lokaler. Landes- oder Bundesebene statt 43

An dieser Stelle soll abschließend auf zwei Punkte verwiesen werden, die quer zu den bisher referierten Qualitätsdimensionen liegen und für die Qualitätsentwicklung von kulturellen Angeboten in der Ganztagsschule offene Herausforderungen bleiben:

1. Eingangs wurde bemerkt, dass Qualitätskriterien für kulturelle Angebote im Ganztag keineswegs konsensual ausgemacht sind. Insofern wird dafür plädiert, strukturierende Qualitätsinstrumente bereit zu stellen, um die handelnden Akteure zu befähigen, jeweilige Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit im Ganztag autonom zu entwickeln. Dieses Argument wird von zwei Faktoren relativiert. Einmal ist es fraglich, ob jede individuelle Partnerschaft in der Ganztagsschule bereit und in der Lage ist, sich einem in der Regel langwierigen Entwicklungsprozess zu unterziehen. Gerade punktuelle Kooperationen brauchen eine bereit gestellte Basis, auf der sie von Beginn an qualitativ hochwertig funktionieren

können, ohne dass dem zunächst ein gemeinsamer Findungs- und Entwicklungsprozess vorausgehen muss. In der Praxis, in der viele Ganztagsschulen mehrere Partner haben, würde dies zu einer Überforderung der Beteiligten führen. Zudem ist es bereits in der Phase der Kontaktaufnahme und Entscheidung für eine Partnerschaft wichtig, dass in diesem Fall die Schulen einen Eindruck gewinnen können, was die jeweiligen Partner unter Qualität verstehen. Dies ist erfahrungsgemäß ein Problem, dem zurzeit u. a. mit Quasi-Gütesiegeln qua Rahmenvereinbarungen oder übergeordneten Service- und Koordinationsstellen begegnet wird. Dennoch leidet die Kommunikation zwischen Ganztagsschulen und kulturellen Partnern nach wie vor darunter, dass die künstlerischen, kulturellen und kulturpädagogischen Ansätze der außerschulischen Träger - die ja keineswegs einheitlich sind - nicht ausreichend bzw. für Schulakteure (Schulpersonal, aber auch Schulverwaltung und Ansprechpartner/innen des Schulträgers) nicht nachvollziehbar oder missverständlich formuliert und kommuniziert werden. Hier gäbe es einen wichtigen Anhaltspunkt, der noch vor allen Qualitätssicherungs und -entwicklungsmaßnahmen bearbeitet werden müsste. Maßnahmen entlasten zwar nicht von einer individuellen Verständigung der Partner, würden aber Zugang und Basis der Verständigung schaffen können.

In diesem Sinne müsste der jeweilig individuelle Qualitätsbegriff der Träger Kultureller Bildung und die entsprechende Autonomie der Verständigung in der Partnerschaft eingeschränkt werden. Auch im Sinne von Steuerungsintentionen (zum Beispiel in Bezug auf die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen, um die Qualitäten Kultureller Bildung in der Ganztagsschule zu erhalten und hinsichtlich einer "kulturellen" Schulentwicklung) ist die Verständigung auf grundlegende Qualitätskriterien unabdingbar. Dafür muss allerdings Raum und Zeit für einen breiten und geordneten Prozess der empirischen Erfahrung, Analyse und Verständigung gegeben werden. Statt dessen zeigt sich hier bisher: Obwohl mit zahlreichen Aktivitäten Qualitätskriterien "bottom up" generiert und öffentlich gemacht oder mitunter auch in strittigen Diskussion zwischen den schulischen und außerschulischen Partnern konsensual entwickelt wurden, erfahren sie keine Unterstützung durch strukturelle, administrative Maßnahmen. Im Gegenteil ist zu beobachten, dass sie zum Teil konterkariert werden. Das betrifft augenscheinlich vor allem die Forderung nach ausreichenden Ressourcen. Andere, strittige Bedingungsfaktoren wie die Rhythmisierung der Angebote oder die Wahl des Lernortes sind, bevor sie ausreichend untersucht und konkretisiert wurden, vielfach bereits administrativ festgeschrieben worden. Hier zeigt sich eine eindeutige "Konkurrenz" von fachlichen versus (schul-)politischen Argumenten und die Dominanz der letzteren. Aus fachlicher Sicht bleiben jedoch in vielen Punkten Qualitätsfragen offen und damit das Verhältnis zwischen einer offenen Qualitätsentwicklung und ordnungspolitischen Festlegung

- ungeklärt. Somit ist es auch eine vornehmliche Aufgabe von Qualitätsentwicklung, gegen den Anschein scheinbar "geklärter" Qualitätsfragen diese immer wieder als offene Entwicklungsfragen in die Diskussion einzuspeisen.
- Qualitätssicherung im Ganztag den Eindruck von Vielfalt und Fülle hinterlässt, so ist zu vermerken, dass es doch nur bestimmte und einzelne Stellen sind, die punktuell am Thema "Kulturelle Bildung im Ganztag" arbeiten. Vor allem in Bezug auf die Unterstützung der Qualitätsdiskussion von Seiten der Landesregierungen, die bei diesem Thema aufgrund der Zuständigkeit für die Schulpolitik eine wesentliche Rolle spielen, sind es nur einige wenige Bundesländer, die sich bemühen, die Kulturelle Bildung und überhaupt die außerschulischen Partner

(vor allem gleichwertig) einzubeziehen⁴⁴. Zu beanstanden ist auch, dass in vielen Bundesländern wie auch in vielen Kommunen weder die für jugendpolitische noch für kulturpolitische Entscheidungen zuständigen Administrationen einbezogen sind. Dieses Manko schwächt insgesamt die Rolle der außerschulischen Partner, bestärkt die ohnehin politische und strukturelle Dominanz der Schule in der Diskussion und ist damit einer partnerschaftlichen Qualitätsdiskussion abträglich. Damit bleibt ein großer Teil der Kooperationen im Ganztag fachlich und strukturell "unterversorgt". Die Diskussion um die Qualität der kulturellen Angebote im Ganztag ist somit trotz der bisher erarbeiteten Instrumente noch lange nicht abgeschlossen.



43 Die verschiedenen Aktivitäten zu Qualitätssicherung und -entwicklung zur Unterstützung von Kooperationen und Angeboten Kultureller Bildung in der Ganztagsschule werden ausführlich im ersten Teil der BKJ-Qualitätsstudie (Bestandsaufnahmen) behandelt.

44 Einen Überblick bieten die Webseiten der Länder mit Informationen zur Ganztagsschule. Verweise darauf sind in der Bestandsaufnahme zur Qualitätsstudie zum Schwerpunkt "Ganztagsschule" enthalten.

PERFORMATIVE PÄDAGOGIK UND **GEGENSTANDSADÄQUATE FORSCHUNG**

MÖGLICHKEITEN DER PERFORMATIVEN EVALUATION ÄSTHETISCHER QUALITÄT IN KULTURPÄDAGOGISCHEN PROZESSEN // Burkhard Hill

Ausgehend von einer doppelten Funktionalisierungsfalle steht die Kulturpädagogik unter einem besonderen Legitimationsdruck. Durch die im Sonderforschungsbereich "Kulturen des Performativen" an der FU-Berlin entwickelte Konzeption einer Performativen Pädagogik erhält sie eine neue theoretische Fundierung, die über die eigene, bisher eher geisteswissenschaftlich abgeleitete Begründung der Kulturellen Bildung hinausweist. Durch gegenstandsadäquate Forschungsmethoden, von denen in diesem Artikel insbesondere auf die ethnografisch fundierte Videografie eingegangen wird, kann erreicht werden, dass die Kulturpädagogik ihre spezifischen Arbeitsformen und Methoden rekonstruieren und intersubjektiv nachweisbar begründen kann. Eine kulturpädagogische Grundlagenforschung kann ebenso wie eine videografisch gestützte Evaluation dazu beitragen, Qualitätskriterien zu entwickeln und professionelles Handeln zu unterstützen.

Eine Bedrohung für die Qualität – die doppelte Funktionalisierungsfalle der Kulturellen Bildung

Im Zuge der durch die PISA-Studien ausgelösten Bildungsdiskussion in Deutschland genießt die Kulturelle Bildung eine wachsende Aufmerksamkeit. In ihr wird ein Potenzial gesehen, das geeignet ist, die Schulen mit ihrer Lernkultur sowie die subjektiven Bildungsprozesse durch eine größere Vielfalt an Anregungen und Anforderungen zu verändern. Es scheint weitgehend Konsens zu sein, dass die kognitive Wissensvermittlung in der herkömmlichen Schulkonzeption an ihre Grenzen gestoßen ist. Bildungsprozesse sollen umfassender organisiert werden und als kognitives, soziales und emotionales Lernen den ganzen Menschen bilden. Allerdings findet hier keine Renaissance des neuhumanistischen Bildungsideals nach Wilhelm von Humboldt statt, sondern das Bildungsverständnis zielt auf die "Employability" des Subjekts und will unter den Bedingungen postindustrieller Arbeitsmärkte – mit ständig im Wandel begriffenen Anforderungen – besonders die persönlich-sozialen Schlüsselkompetenzen gefördert wissen, die eine möglichst große Flexibilität des Subjekts versprechen (Hill 2009, S. 230).

In diesem Kontext werden an die Kulturelle Bildung hohe, teils überhöhte Erwartungen gerichtet, dass sie zur Lösung dieser Probleme mit Leichtigkeit beitragen könne. Den musischen Aktivitäten werden gelegentlich nahezu magische Kräfte zugeschrieben ("Musizieren macht intelligent!") und es werden Automatismen unterstellt, dass kreative Tätigkeiten die Persönlichkeit bildeten oder das Lernen unterstützten. (Vgl. Hill 2009; Seitz 2008). An dieser Darstellung der Kulturellen Bildung haben mindestens zwei Gruppen von Akteuren ein besonderes Interesse: zum einen sind es viele Kulturpädagogen/innen, die nach dem Ende des Kulturbooms in den 1990er Jahren verstärkt um Anerkennung ringen. Sie sehen jetzt die Chance gekommen, ihr Arbeitsfeld "neu aufzustellen" und im Kontext von Schule nachhaltig zu etablieren. Zum anderen sind

es jene technokratischen Schulreformer/innen, die ohne eine tiefgreifende Reform des Schulwesens nur durch den "Zukauf" kulturpädagogischer Konzepte schnelle und kostengünstige Lösungen anstreben.

Das Zusammenwirken dieser Strömungen bewirkt eine doppelte Funktionalisierung der Kulturellen Bildung: zur Sicherung eines schwachen Feldes und zur Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen. Dass beides wenig mit einer ambitioniert betriebenen Kulturellen Bildung und den durch sie erwartbaren Effekten zu tun hat, sieht man an vielen hastig entwickelten Konzepten (Musik-/Theater-/Tanz-/Kunst-Projekte an Schulen), wenn die Lösung kostengünstig mit freischaffenden Künstlern/innen gesucht wird, die in prekären Lebenssituationen oft auf jeden Broterwerb angewiesen sind, und weitgehend ohne pädagogisches Wissen die konzeptionellen Lücken im Schulbetrieb füllen sollen. Nach dem Motto "die Künste wirken!" sollen sie das Schulklima mit ihrem bunten Treiben verändern. Dies bringt Gefahren für das "Standing" der Kulturellen Bildung mit sich. Erstens entstehen auch im Umfeld solcher Projekte verstärkt Fragen nach den tatsächlichen Wirkungen, die derzeit eher nicht befriedigend oder oft nur auf der Ebene von Spekulationen beantwortet werden können (Hill 2009, S. 234)¹. Damit wird die Kulturelle Bildung zur Glaubensfrage, was an den Schulen durchaus polarisiert: Die Zahl der um die Zukunftschancen der Kinder besorgten Eltern, die lieber einen zusätzlichen Mathe- oder Lateinkurs eingerichtet sehen will, anstatt die knappe Zeit der Kinder in Kreativangebote zu investieren, ist offenbar groß. Zweitens benötigt die Kulturelle Bildung ein sensibles fachliches und pädagogisches Knowhow sowie eine intensive Feinabstimmung mit dem restlichen Lernprogramm, wenn sie angemessene Erwartungen an Qualität und "Outcome" erfüllen will. Es geht also keinesfalls um Wunderdinge, sondern um ein konzeptionell überlegtes und methodisch fundiertes Arbeiten nach fachlich definierten Standards, die sich beispielsweise von der Unterrichtspädagogik unterscheiden. Jenseits der oben skizzierten ad-hoc-Lösungen muss die Kulturelle Bildung mit pädagogisch durchdachten Angeboten aufwarten können, die realistische Erwartungen an ihre Wirkungen formulieren.

Hinsichtlich der Frage: "Was wirkt?" besteht allerdings ein Forschungs- und Legitimationsdefizit, denn bisher wurde dazu wissenschaftlich kaum gearbeitet. Die "Wirkungsdiskussion" durchzieht gegenwärtig alle Bereiche von Schule, Sozialarbeit und Kulturpädagogik. In Anlehnung an die europäischen Schulstudien wurde z.B. auch die Idee eines "Kultur-PISA" ernsthaft erwogen, geprüft und doch verworfen (Fuchs 2009, S. 13). Die entsprechenden Wirkungsannahmen beziehen sich in der Regel auf "kunstfremde" Kriterien, z. B. soziale Kompetenzen, Lernförderung, Intelligenzsteigerung usw. Ob diese Wirkungsannahmen von der Kulturellen Bildung überhaupt erfüllt werden können, ist m. E. fraglich. Müssen nicht vielmehr andere Kriterien der Wirkungsmessung angelegt werden, die sich auf das Spezifische beziehen, auf die sinnliche Wahrnehmung, die kreative Gestaltung, leibliche Erfahrungen, ästhetische Praxen aller Art, also auf das tätige Subjekt mit seiner ästhetischen Praxis, die meistens auch eine soziale Praxis ist?

Die Qualität der Kulturellen Bildung – die Aktivierung der Sinne durch eine kulturpädagogisch initiierte ästhetische Praxis

In der Kulturellen Bildung bzw. in der Kulturpädagogik steht besonders die ästhetische Praxis der Beteiligten im Mittelpunkt, also jene Gestaltungs-, Darstellungs- und Aufführungsaktivitäten, die mittels der eingesetzten Medien (darstellendes Spiel, bildende Kunst, Musik, Tanz usw.) realisiert werden können. Als ästhetische Praxis im erweiterten Sinne werden auch Stilschöpfungen (Mode, Musik) und die Aneignung von Lebensstilen mit entsprechenden Ausdrucksformen im Alltag verstanden (Jäger, Kuckhermann 2004). In den pluralisierten Gesellschaften gewinnen diese Prozesse eine wachsende Bedeutung für die Gewinnung von Orientierung, sozialer Zugehörigkeit und Abgrenzung. Die inkorporierte (habitualisierte) Aneignung von ästhetischen Symbolen, Verhaltensweisen, Orientierungen und Konsumgewohnheiten bestimmen die soziale Praxis

Eine ästhetische Praxis im engeren Sinne, beispielsweise im Rahmen von Kultureller Bildung, bedient sich zwar auch der Sprache, nutzt aber überwiegend weitere Ausdrucksmittel, die visuell (Mimik, Gestik, Bewegung, Licht, Raum, Farbe), auditiv (Geräusch, Klang, Melodie, Harmonie, Raumakustik), gelegentlich taktil oder olfaktorisch (Berührungen, Gerüche usw.) vermittelt sind. Die Sprache als Repräsentation von Sinn und Bedeutung tritt dann zugunsten anderer Signale und Zeichen zurück. Ursula Brandstätter formuliert die Komplexität derartiger Sinneswahrnehmungen wie folgt:

"Die ästhetische Wahrnehmung ist nie nur auf einen Sinn fixiert – damit unterscheidet sie sich von der Anästhesie vieler Alltagshandlungen." (Brandstätter 2008, S. 113).

Gegenüber der "Wahrnehmungslosigkeit" von Alltagsroutinen stehen demnach synästhetische Wahrnehmungen in ästhetischen Rezeptions- und Gestaltungsprozessen, die zugleich auch einen Überschuss an Sinneseindrücken produzieren, der nicht in jedem Moment bewusst beachtet, verarbeitet und verbalisiert werden kann. (Ebd. S. 114). Brandstätter nimmt damit Bezug auf Erkenntnisse der Neurowissenschaften, dass komplexe Wahrnehmungen über alle Sinne leiblich aufgenommen und im unbewussten "Gedächtnis" gespeichert werden, dass die Wahrnehmungsüberschüsse gefiltert und nur zum Teil dem 12. Kinder- und Jugendbericht des BMFFSJ). Zunehmend bebewussten Gedächtnis zugeführt werden. Dennoch sind die im unbewussten Gedächtnis gespeicherten Sinneseindrücke nicht verloren, sondern werden intuitiv erinnert und aktiviert, wenn verwandte Situationen dies anregen. (Ebd., S. 49) Die Leiblichkeit sinnlicher Erfahrungen wird in der Regel durch die Routinenbildung und Wahrnehmungslosigkeit von Alltagshandlungen verschüttet, da das Bewusstsein in Form einer rationellen 'Aufmerksamkeitssteuerung' diesen Überschuss ausblendet. Die Körpergebundenheit jeder Art von Wahrnehmung kann jedoch grundsätzlich nicht hintergangen werden. Nach Merlau-Ponty wird das Wahrgenommene stets aus der Richtung des eigenen Körpers aufgenommen. Der Körper fungiert dabei in gewisser Weise als ein Medium, durch das sich der Bezug zur Wahrnehmung vollzieht. (Vgl. ebd., S. 111).

Im krassen Gegensatz zur Ästhetisierung der Alltagswelt, die mit den Sinnen der Rezipienten zunehmend spielt und sie einer permanenten Beanspruchung aussetzt, steht jedoch die Entwicklung des Bildungswesens, die diese Dimensionen von Bildungsprozessen nahezu völlig ausblendet. Das herrschende Bildungsverständnis bezieht sich überwiegend auf die kognitive Aufnahme und Verarbeitung von Wissensbeständen. Dies reduziert die institutionalisierten Lernprozesse und Lernumgebungen auf weitgehend verbale Vermittlungsformen, die ästhetisch anregungsarm gestaltet sind (Frontalunterricht im kahlen Klassenzimmer). Der ästhetischen Bildung und dem Sport kommen im Schulbetrieb eher lernunterstützende Bedeutungen zu, ihr Eigenwert wird den Prioritäten des kognitiven Lernens untergeordnet. Dementsprechend werden diejenigen Dimensionen des Lernens vernachlässigt, die leiblich-ästhetisch vermittelt sind, die sich auf die körperlich mimetischen Aneignungsprozesse beziehen.

Gerade hier vollziehen sich aber die alltagsrelevanten Lernprozesse: die Aneignung von handlungsrelevanten Orientierungen und Mustern, soziale Ein- und Ausgrenzungsprozesse durch ästhetische Gestaltung (Lebensstil, Mode, Selbstpräsentation), Erfahrungen im Umgang mit dem eigenen Körper in Raum und Zeit usw. Soziale Praxis ist immer auch ästhetische Praxis, nur werden die ästhetischen Dimensionen der sozialen Aushandlungen sowohl in der Bildungstheorie wie in der pädagogischen Praxis seit langem weitgehend vernachlässigt. In diesem Kontext handelt es sich bei der Kulturellen Bildung (bzw. bei kulturpädagogisch vermittelten Prozessen) um Programme zur Rückgewinnung der Sinnlichkeit und Leiblichkeit: Die Bildung der Sinne wird als eine grundlegende pädagogische Aufgabe definiert, um die jedem Menschen innewohnenden Möglichkeiten der Aneignung und Gestaltung von "Welt" – auch im Sinne sozialer Teilhabe – angemessen zu entwickeln.

Eine neue Qualität - Der "Performative Turn" in den Erziehungswissenschaften

Der so genannte "performative turn" (vgl. Fischer-Lichte 2004) entwickelte sich auf verschiedenen Ebenen seit den 1960er Jahren, zunächst in der Kunst, in der Soziologie, in den "Cultural Studies" und schließlich auch in den Erziehungswissenschaften. In der Jugendforschung ist seit den 1970er Jahren eine wachsende Aufmerksamkeit gegenüber der eigenständigen ästhetischen Praxis von Jugendlichen zu beobachten, wie sie z.B. in auffälligen Subkulturen mit ihren Stilbildungen und Orientierungen stattfindet, wobei Peergroups und Medien als wichtige Sozialisationsfelder in Erscheinung treten. [Vgl. schäftigte sich auch die Kultursoziologie mit den ästhetischen Dimensionen des sozialen Handelns in allen Lebenslagen, z.B. Pierre Bourdieu in der Untersuchung "Die feinen Unterschiede" und Gerhard Schulze in der Studie "Die Erlebnisgesellschaft". Die Erkenntnis, dass die Soziale Praxis wesentlich durch habitualisierte Muster im Denken, Fühlen und Handeln bestimmt wird und sich insbesondere durch performative Praktiken, also sprachliche Handlungen, inkorporierte Stile, ritualisierte Ereignisse, vermittelt, gewann in den Sozialwissenschaften weiter an Bedeutung.

Die so genannte performative Wende bahnte sich seit den 1950er Jahren in der Soziologie an, zum Beispiel in Erving Goffmans Studie zur Selbstpräsentation von Subjekten in Interaktionen ("Wir alle spielen Theater"), weiter in der Linguistik, in der Ritualforschung, in der Genderforschung und schließlich

BURKHARD HILL: PERFORMATIVE PÄDAGOGIK UND GEGENSTANDSADÄQUATE FORSCHUNG 119

analog im sich verändernden Kunstverständnis. (Wulf, Zirfas 2007, S. 12–16). In der Performance-Kunst wird die Trennung zwischen Produzenten und Rezipienten aufgehoben, wodurch Performances (oder Aufführungen) unter dem Aspekt der sozialen Praxis und der damit intendierten leiblichen Erfahrungen beschrieben werden. Erika Fischer-Lichte konturiert dies wie folgt:

"Es ist die leibliche Ko-Präsenz von Akteuren und Zuschauern, welche die Aufführung allererst ermöglicht, welche die Aufführung konstituiert." Und weiter: "Die Aufführung ereignet sich zwischen Akteuren und Zuschauern, wird von ihnen gemeinsam hervorgebracht". (Fischer-Lichte 2004, S. 47).

Mit dem Wandel vom Kunstwerk zum Kunstereignis inszenieren Performances also in erster Linie ästhetisch vermittelte soziale Ereignisse, wird das Soziale nach den Prinzipien der (darstellenden) Künste gestaltet, werden die leiblichen Erfahrungen zum zentralen Element.

Eine umgekehrte Perspektive, die Soziale Praxis nach Kriterien der (darstellenden) Kunst zu betrachten, entwickelte Erving Goffman schon in den späten 1950er Jahren:

"Die Fragen, mit denen sich Schauspielkunst und Bühnentechnik befassen, sind manchmal trivial, aber sie sind allgemeingültig; sie treten offenbar überall im sozialen Leben auf und bilden einen klar abgegrenzten Rahmen für die formale soziologische Analyse." [Goffman 1983, S. 18].

Demnach werden soziale Interaktionen als ein Wechselspiel zwischen Selbstinszenierung, Rollenerwartungen und der in der Interaktion erfahrenen Resonanz begriffen. Die sozialen Rahmungen und ritualisierten Interaktionen werden in weiteren (späteren) Studien untersucht. Goffman öffnet mit diesem Programm den Blick auf die Vielfalt der Situationsgestaltung durch die Akteure. Mit der Analogie zum Theaterspielen verweist er zudem auf die ästhetischen Dimensionen sozialer Situationen.

Das Paradigma des Performativen führte in den Erziehungswissenschaften, insbesondere im Zusammenhang mit dem interdisziplinären Sonderforschungsbereich "Kulturen des Performativen" zur Formulierung der Konzeption einer performativen Pädagogik. (Vgl. Wulf, Zirfas 2007). Eine neue Phänomenologie der Erziehungsprozesse zielt demnach darauf ab, das "In-Erscheinung-Treten" des konkreten Erziehungsgeschehens als performativen Prozess zu verstehen. Als Ausgangspunkt diente die Beobachtung von ritualisierten Handlungen in verschiedenen Sozialisationskontexten (Familie, Schule, Medien, Jugendkultur):

"In den erziehungswissenschaftlichen Ritualforschungen kam es zu einer Neubewertung der Rituale im Bereich von Erziehung und Bildung und damit verbunden zu einer Entdeckung der Performativität als einer zentralen Dimension von Erziehungsprozessen. Dabei gilt es zu zeigen, dass Rituale vor allem aufgrund ihres performativen Charakters das Soziale erzeugen. In den zentralen Sozialisationsfeldern 'Familie', 'Schule', 'Medien', 'Jugendkultur' ist dies nachweisbar". [Wulf, Zirfas 2007, S. 19].

Die ethnografische Rekonstruktion von pädagogischen Prozessen in unterschiedlichen Sozialisationskontexten machte deutlich, wie sich die soziale und ästhetische Praxis der Akteure wechselseitig durchdringt. Familie konstituiert sich demnach im Ritual des gemeinsamen Essens immer wieder neu. In der rituellen Inszenierung von Einschulungs- und Abschiedsfeiern entsteht eine schulische Gemeinschaft. Im Bereich der Stilschöpfung jugendlicher Subkulturen werden nicht nur soziale Beziehungen geknüpft und gefestigt, sondern auch neue kulturelle Kodes entwickelt, die Außenstehende ausgrenzen. Die Ethnografie der pädagogischen Prozesse lässt die performativen (ästhetischen) Praxen der Akteure insgesamt als eine Notwendigkeit erscheinen, sich angesichts der Pluralisierung von Lebenslagen und der Unübersichtlichkeit von Lebensstilen bzw. sozialen Orientierungen selbst zu inszenieren und einen geeigneten sozialen Ort zu erobern. Im Umkehrschluss müssen Bildungsprozesse entsprechend verändert werden: Der performative turn führte in den Erziehungswissenschaften zum Teil also auch zu einer veränderten Bildungstheorie:

"Im performativen Fokus wird der Begriff der Bildungstheorie erweitert. Das reflexive Potenzial der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die sich vollziehenden Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden können." (ebd., S. 29f.).

Damit entwickelte die Bildungstheorie ein Programm, das im Bereich der Kulturellen Bildung praxeologisch bereits seit längerem begründet war und Anwendung fand. Durch die performative Wende rückt der Gegenstand der Kulturpädagogik, die aktive und rezeptive Auseinandersetzung mit ästhetischen Praxen, mehr in das Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit. Dadurch ist jedoch noch nicht entschieden, in welcher Form diese Erkenntnisse im Bildungssystem zukünftig Beachtung finden.

Exkurs: Die neuen Qualitäten einer performativen Wissenschaft

An dieser Stelle ist ein Verweis auf die neu entstehenden "performative sciences" angebracht. Damit sind Konzepte gemeint, die eine gemeinsame Nutzung künstlerischer Methoden im Rahmen der naturwissenschaftlichen Forschung diskutieren. Im Bereich der experimentellen naturwissenschaftlichen Forschung spielen Performances, die nach Diebner (2007) durchaus im Sinne von theatralen Inszenierungen zu verstehen sind, eine wesentliche Rolle. Entscheidend für die performative Wissenschaft sei die körperliche Involviertheit des Forschers bzw. der Forscherin. Die performative Wissenschaft wird als eine neue Form des Wissens und der Wissensgenerierung verstanden.

"Performative Wissenschaft stellt mit der Schwerpunktverlagerung von einer rationalistischen zu einer existenzialen (den Körper ernst nehmenden) Wissenschaft einen klaren Kontrast zum traditionellen Selbstverständnis der Wissenschaft dar." (Diebner 2007, S. 92).

Der Autor erläutert anhand einiger praktischer Beispiele aus der Forschung, wie dieser Anspruch umgesetzt wird. Es entstehen beispielsweise "sinnliche Implementationen" von ursprünglich abstrakten wissenschaftlichen Daten und Modellen. Die (teils willkürlich gewählte) sinnliche Darstellung, beispielsweise durch computeranimierte Form- und Farbgebung, soll die Forscher/innen in eine leibliche Auseinandersetzung mit ihrem ansonsten abstrakten Gegenstand verwickeln und neue Erkenntnisquellen erschließen. Die performative Forschung begreift den Computer in diesem Sinne als Theater (ebd., S. 95). Analog zu den Performance-Theorien sind auch hier die Rollen zwischen Produzenten und Rezipienten aufgehoben, die Forscher/innen organisieren und gestalten den Forschungsprozess je nach ihren Reaktionen als Rezipienten neu, Forschung wird zum sinnlichen Ereignis.

An der Hochschule der Künste in Bern formulierte Florian Dombois (2006) ein Manifest für eine als Forschung zu etablierende Kunst. Hier würden nicht wissenschaftliche Artikel, sondern Bilder, Kompositionen, Theaterstücke oder Filme etc. als Forschungsergebnisse und Wissensträger produziert. Hanne Seitz (2008) plädiert für eine performative Handlungsforschung, wobei ästhetische Produktionen zum Produkt und Gegenstand von Forschung werden. Ursula Brandstätter (2008) greift die sich daraus ergebende wissenschaftstheoretische Fragestellung auf, welchen Anteil die Kunst an der Erforschung der Wirklichkeit haben könne. Zum einen arbeite auch die Kunst zum Teil mit systematischen und wissenschaftlichen Methoden (sammeln, archivieren, dokumentieren, klassifizieren, zerlegen, rekombinieren). Zum anderen verbinde die Wissenschaft und die Künste ein "fiktionaler Zugang zur Wirklichkeit":

"Viele neue Erkenntnisse im Bereich der Wissenschaften verdanken sich dem Mut von Forschern, Phänomene aus völlig anderen Perspektiven zu sehen, gegen den Strich zu denken, oft sogar unter Einbezug von Denkweisen, die dem Anspruch des logischen widerspruchsfreien Denkens zuwiderlaufen. (Brandstätter 2008, S. 57).

Kreatives Denken, das Verwenden von Metaphern und Analogien, der Einbezug des durch die Intuition zugänglichen reichen Erfahrungs- und Wissensschatzes seien in Kunst und Wissenschaft erforderlich, um die Wirklichkeit zu erkunden, Innovationen zu schaffen usw.

In den dargestellten Positionen wird ein sich langsam veränderndes Denken gespiegelt, das die seit der Aufklärung vorherrschende Trennung zwischen Wissenschaft und Kunst, zwischen Rationalität und Subjektivität langsam aufzuheben bereit ist. An der Schnittstelle existiert ein wachsendes Bewusstsein davon, dass leibliche (ästhetische) Empfindungen das Denken und Handeln in einem starken Maße beeinflussen und daher in analytischen Kontexten berücksichtigt werden müssen.

Die Qualität einer gegenstandsadäquaten Forschung in der Kulturellen Bildung

So sehr mit der performativen Wende das Verständnis für die ästhetischen Dimensionen pädagogischer und sozialer Praxis gewachsen zu sein scheint, so schwierig erscheint die Frage zu beantworten zu sein, in welcher Form die entsprechenden Phänomene der Forschung empirisch zugänglich gemacht werden können. In den Erziehungswissenschaften gehören systematische Beobachtungen zum klassischen Repertoire der Forschung. Beobachtungen finden in der Wirklichkeit päd-

agogischer Prozesse statt und verzichten auf labormäßige Arrangements, in denen die pädagogische Situation verfremdet werden müsste. Die darauf basierende pädagogische Ethnografie nähert sich – z. B. in Anlehnung an die Ethnografien von Harold Garfinkel und Erving Goffman - den Phänomenen der Erziehungswirklichkeit mit einer Haltung des kontrollierten Fremdverstehens. Aktivitäten, Interaktionen, Rahmenbedingungen usw. werden auf der Basis von (teilnehmenden) Beobachtungen erkundet und die jeweiligen Sinnzusammenhänge werden aus dem spezifischen Kontext der Situation heraus entschlüsselt.

Die systematischen Beobachtungen sind standardisierten Erhebungsmethoden überlegen, weil sie der Prozesshaftigkeit des Gegenstands und dem komplexen Interaktionsgeschehen mit seiner situativen Einzigartigkeit gerecht werden können. Gegenstandsadäquatheit wird dadurch ermöglicht, dass die Erhebungsmethoden der Situation angepasst werden, indem sie das dokumentieren, was als das Handeln der Akteure beobachtbarist. Allerdings bestehen dabei einige forschungsmethodische Probleme: die Veränderung der Situation durch den/ die Beobachter/in, die begrenzte Perspektive und Aufnahmefähigkeit der Beobachter/innen und Rollenkonflikte oder Distanzierungsprobleme durch das involviert Sein in die Situation.

Es gibt verschiedene Wege, systematische Beobachtungen zu dokumentieren. Meistens werden schriftliche Beobachtungsprotokolle verfasst, die je nach Forschungskontext ausgestaltet sind. Häufig werden Leitfäden mit Beobachtungskategorien zur Verfügung gestellt, die den Beobachter/innen Hilfestellungen geben, was besonders fokussiert werden soll. Die Qualität der Beschreibung hängt dann von ihrer Dichte ab. Clifford Geertz entwickelte das Prinzip der "Dichten Beschreibung", wobei Handlungsabfolgen, Interaktionen, räumliche Bedingungen, Atmosphären, also alles, was zum Verständnis der Situation beitragen kann, nach Möglichkeit im Text festgehalten werden soll. (Vgl. Hill 2008, S. 181f.). Dieses Material kann anschließend mit verschiedenen Analyseverfahren bearbeitet werden, wobei in der Regel

- >> eine sequenzielle Analyse durchgeführt wird, um die inhaltlichen Abläufe zu strukturieren,
- >> eine inhaltsanalytische Bearbeitung dazu dient, den jeweiligen Gegenstand der Situation zu identifizieren,
- e> eine Interaktionsanalyse die wechselseitige Bezugnahme der Akteure herausarbeiten kann, was z. B. im Hinblick auf die kulturpädagogische Anleitung und Methodik interessant ist, wenn rekonstruiert wird, wie die Akteure darauf reagieren. (Ebd., 184f.).

Als Problem bleibt dabei aber bestehen, dass die Wirklichkeit in Form eines Protokolls oder einer dichten Beschreibung lediglich als Text mit einer zeitlich linear angeordneten Abfolge von Ereignissen vorliegt. Die Gleichzeitigkeit von Handlungen, der Detailreichtum von Interaktionen, die Synchronizität von sprachlichen und nicht sprachlichen Aktivitäten können nur begrenzt in adäquater Form dokumentiert werden. Dies verweist auf die Notwendigkeit erweiterter und differenzierterer Erhebungsmethoden.

Die Qualität der Videografie zur Dokumentation "des Performativen"

Die Videoforschung gewinnt in den Sozialwissenschaften, insbesondere auch in der Schulforschung, eine wachsende Bedeutung. (Knoblauch et al. 2009; Mohn 2009; Wagner-Willi 2008, S. 222). Zwar bestehen hier ähnliche Einschränkungen wie bei der Ethnografie (Fokussierungen aus der Perspektive des Beobachtenden), die jedoch - ähnlich wie bei Dichten Beschreibungen – methodisch "intersubiektiv nachvollziehbar" gemacht werden können. Als unbestreitbarer Vorteil der Videoanalyse wird die Beibehaltung der Simultanstruktur aktueller Situationen im Videodokument benannt: Die Gleichzeitigkeit verschiedener Ereignisse bleibt erhalten und kann anschließend analytisch differenziert betrachtet werden. Dies betrifft insbesondere auch die Simultaneität der mimisch-gestischen, körperlichen und sprachlichen Aktivitäten in der Interaktion. Als entscheidender Vorteil der audio-visuellen Aufzeichnung gilt die Möglichkeit zur mikroskopischen Analyse von Situationen, die durch unbegrenzt wiederholtes Abspielen gegeben

In den Erziehungswissenschaften werden audiovisuelle Daten in der Unterrichtsforschung zwar schon länger benutzt, jedoch in der Regel eher als zusätzliches Datenmaterial einer ansonsten quantitativ ausgerichteten Forschung. Erst in jüngster Zeit entstehen Arbeiten, die das Bildmaterial mit seiner ästhetischen Qualität nutzen und daran qualitative Analysen anschließen.² Dadurch wird es möglich, die Synchronizität von sprachlichen und performativen Aktivitäten zu erfassen, insbesondere Mimik, Gestik, Bewegungen, der Bezug zum Raum usw. Hervorzuheben ist dabei die in der Kameraethnografie enthaltene Möglichkeit, die Kriterien der dichten Beschreibung auf eine systematisch gesteuerte und situationsbezogen fokussierende Kameraführung zu übertragen, wobei die Wahl der Perspektiven rekonstruiert und begründet werden kann (Mohn 2009). Mohn geht in ihren Studien noch weiter, indem sie ihre Untersuchungen nicht in Textform überführt, sondern die Ergebnisse in Form des "dichten Zeigens" in Bildern und Filmsequenzen präsentiert.

Mit der komplexen kameragestützten Datenerfassung beginnen allerdings die Probleme der Datenaufbereitung und -analyse. Denn die zusätzlich gewonnene Komplexität muss methodisch beherrscht werden.

Möglichkeiten der qualitativen Videoanalyse

In den vergangenen Jahren ist in relativ kurzer Zeit ein relativ differenziertes Methodenrepertoire zur qualitativen sozialwissenschaftlichen Videoanalyse entwickelt worden. Die Methoden der qualitativen Filmanalyse (Geimer, Ehrenspeck 2010), die im Sinne einer Werkanalyse verstärkt auf Inhalte und symbolische Darstellungen abzielen, finden in der Regel nur dann Anwendung, wenn es sich um filmische Produktionen handelt, die für sich selbst stehen und nicht zum Zwecke der Dokumentation und Forschung angefertigt wurden. Für die Analyse sozialwissenschaftlicher Filmdokumente liegen mehrere Vorschläge vor:

- 1. Herrle, Kade und Nolda (2010) widmen sich in ihrem Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Videografie (2010, S. 603ff.) den technischen und methodischen Problemen der Datenerhebung und Aufbereitung, sowie schließlich einigen Vorschlägen zur Analyse. Bei der Datenerhebung weisen sie auf rechtliche Probleme hin, die bezüglich der einzuholenden Erlaubnis der Akteure bestehen, gefilmt zu werden. Außerdem zeigen sie, auf welche Probleme die Bild- und Tonaufzeichnung in komplexen Settings stoßen kann. Bei der Datenaufbereitung schlagen sie verschiedene Methoden vor:
 - // Ablaufbezogene Beobachtungsprotokolle
 - // Kategoriengeleitete Beobachtungsprotokolle
 - // Standbild-Reihen (Stillfolgen) zur bildlichen Darstellung einzelner Interaktionsabläufe
 - // Stillfolgen mit synchronisierten Worttranskripten zu ausgewählten Situationen.

Weiterhin systematisieren sie unterschiedliche analytische Fokussierungen:

- // Segmentierung: die Situation wird nach aufeinanderfolgenden Handlungssequenzen untersucht und strukturiert, wobei auch parallele Aktivitäten und Überschneidungen abgebildet werden können (kommentierte Stillfolgen; zeitorientierte Balkendiagramme usw.); auf diese Weise wird der Ablauf der Situation im Überblick nachvollziehbar.
- // Konfigurationsanalyse zur Gewinnung eines Interaktionsüberblicks bzw. zur Berücksichtigung räumlicher Gegebenheiten und der Positionierung von Personen und Gegenständen im Raum (z.B. in Form von Grundrissen mit detaillierten Eintragungen).
- // Sequenzanalyse als mikroskopischer Blick auf ausgewählte einzelne Situationen und Interaktionsprozesse, wobei Bild und Ton im Detail auf wechselseitige Bezugnahmen und Generierung von Aktivitäten untersucht werden (in Form von synchronisierten Bildreihen und Audio-Transkriptionen).
- // Konstellationsanalyse zur Untersuchung einzelner Mimiken, Gesten usw. (in Form von Einzelbildern), die – ähnlich wie in der objektiven Hermeneutik einzelne Sprachpartikel – dekontextualisiert werden können, um beispielsweise ihren habitualisierten Sinn anhand von vergleichenden Gesten aus anderen Situationen entschlüsseln zu können.

Diese Vorschläge sind hilfreich zur Datenstrukturierung, benötigen aber eine weitere Ergänzung im Hinblick auf die Analyse einzelner Bildsequenzen und der darin enthaltenen performativen Äußerungen und ihrer Bedeutungen. Hierzu wird nachfolgend eine relativ weit entwickelte Methode vorgestellt.

2. Die Dokumentarische Methode ist nach Bohnsack (2009) ein Verfahren, das nach den implizit formulierten Orientierungen und Haltungen der Akteure fragt. Es wird davon ausgegangen, dass die sichtbaren und hörbaren Aktivitäten auf der einen Seite einen "konjunktiven Erfahrungsraum" zeigen, der den Akteuren gemeinsam ist und ihnen die intendierte (symbolische) Verständigung ermöglicht. Auf der anderen Seite sind in diese Aktivitäten aber auch spezifische (habituelle) Äußerungen ein-

gewoben, die sich quasi 'hinter dem Rücken' der Akteure als nicht intentionales Handeln vollziehen, die demnach einer besonderen Interpretation und Rekonstruktion bedürfen. Hierin dokumentiert sich beispielsweise ein milieu- oder szenespezifischer Habitus mit eigenen Sinnwelten und Orientierungen. Um dies herauszuarbeiten, folgt die dokumentarische Methode einer schrittweisen Strukturierung und Abstraktion der Daten (vgl. Bohnsack 2009, S. 117-240). Bohnsack schlägt für die Ebene von Text und Bild zunächst separate Analuseschritte der "formulierenden Interpretation" vor, wobei hier Einzelbilder zunächst anhand der sichtbaren Figuren, Gegenstände, Hintergründe und der gewählten Bildausschnitte, Raumaufteilungen beschrieben werden; mit aufgenommen werden Körperhaltungen und (ikonografisch) identifizierbare Bedeutungsgehalte von sichtbaren Symbolen und Zeichen; bezogen auf den Ton werden Audiotranskripte reformuliert, um den Inhalt und die Form des gesprochenen Textes bzw. der Geräusche zu beschreiben. Anschließend werden in der "reflektierenden Interpretation" formale Elemente der Bildkomposition (Perspektivität, Planimetrie) herausgearbeitet und die sich in der visuellen Erscheinung dokumentierenden Handlungen und Gestaltungsakte reflektiert; bezogen auf das Texttranskript werden getrennt davon die sich in den sprachlichen Äußerungen dokumentierenden (habituellen) Praktiken reflektiert und hinsichtlich der darin eingelagerten Sinnstrukturen analysiert. Sowohl die visuelle wie die auditive Dimension werden zunächst zusammenfassend im Überblick analysiert, bevor sie in einer reflektierenden Gesamtinterpretation zusammengeführt werden.

Das Verfahren ist komplex und kombiniert die ursprünglich getrennt entwickelten Verfahren der dokumentarischen Fotointerpretation und der dokumentarischen Gesprächsanalyse durch die Synchronizität von Ton (Text) und Bild. Dazu müssen die Videodaten in Form einer Stillbildfolge mit synchronem Texttranskript aufgearbeitet sein. Der Ereignisablauf wird auf diese Weise in einer zeitlich strukturierten Abfolge dokumentiert. Dann wird für jeden Kommunikationskanal (Audio und Video getrennt) in der formulierenden Interpretation das "Was" der Ereignisse rekonstruiert. Im zweiten Schritt der reflektierenden Interpretation wird das "Wie" des Gegenstands herausgearbeitet, also gerade auch auf die gestaltete Form der Handlungen Bezug genommen, wobei intentionales und nicht intentionales (habitualisiertes) Handeln gleichermaßen erfasst und interpretiert werden. Dabei wird die Wahrnehmungs- und Verständnisebene des/der Forschers/Forscherin mit einbezogen, wie die in Erscheinung tretenden Zeichen, Symbole, Handlungen gesehen und gedeutet werden. Auf diese Weise kann herausgearbeitet werden, wie in Videodokumenten Orientierungen und Sinnkonstruktionen zum Ausdruck kommen, ohne dass sie explizit formuliert (dargestellt) werden.

3. Im Münchner "Praxisforschungsprojekt Leben-lernen", in dem Tanz- und Theaterprojekte an Schulen in Kooperation mit außerschulischen Trägern Kultureller Bildung durchgeführt wurden (vgl. Hill 2009), führte ein Forschungsteam über zwei Jahre parallel zur Videodokumentation teilnehmende Beobachtungen durch, die in Form von "Dichten Beschreibungen" dokumentiert wurden. Für beide Verfahren wurden die Mitarbeiter/innen ei-

gens eingewiesen, wie ihre Beobachtungen strukturiert und Fokussierungen methodisch kontrolliert werden können. Als Grundregel galt, der sich "natürlich" ergebenden Aufmerksamkeit nachzugehen, z. B. Störungen und unerwartete Interaktionsdynamiken zu beachten, andererseits nicht den Blick für die Hauptaktivitäten zu verlieren. Zum Teil wurden vom Team einige Kinder ausgewählt, die aufgrund ihrer bisher sichtbar gewordenen Aktivitäten und Entwicklungen besonders beobachtet werden sollten. Die Beobachter/innen wurden darin bestärkt, den sich ihnen quasi aufdrängenden Aufmerksamkeiten nachzugehen, diesen Prozess aber zu reflektieren und die Auswahl zu begründen. Sie mussten insbesondere lernen, mit ihren Wahrnehmungsgewohnheiten und den damit verbundenen Bewertungen reflektierend umzugehen. Diese Arbeitsanweisungen galten für beide Beobachtungsformen (Videografie und Protokollierung) gleichermaßen. Beim Schreiben von Beobachtungsprotokollen wurde die Möglichkeit eingeräumt, Kommentare einzufügen und als solche kenntlich zu machen. Die Kameraleute hielten entsprechende Kommentare in eigenen Forschungstagebüchern fest. Dies führte bei allen Beteiligten offenbar deutlich zu einer Schärfung der Wahrnehmung und ihrer verschiedenen Modi (beobachten, beschreiben, bewerten, kommentieren).

Ein Experiment zeigte, dass die anhand eines schriftlichen Beobachtungsprotokolls durchgeführte strukturelle Analyse einer Theaterprobe nach ihrem Ablauf und den stattgefundenen Interaktionen eine relativ detaillierte Rekonstruktion des Geschehens ermöglichte. Eine anschließende Kontrolle des Ergebnisses anhand des Videomaterials ergab keine wesentlichen Veränderungen, führte jedoch zu detaillieren Analysen einzelner Handlungssequenzen. Daraus wurde für die weitere Arbeit eine grundsätzliche Vorgehensweise abgeleitet: Die schriftlichen Beobachtungsprotokolle, die eine erste strukturierte Rekonstruktion der Ausgangssituation in Textform darstellen, bieten den Schlüssel zum weiteren Datenmaterial.

Auf diese Weise wurde im Modellprojekt eine ungeheure Fülle an Daten produziert. Es bestand allerdings nicht der Anspruch, diese komplett auszuwerten. Die Datensammlung war vielmehr als Pool gedacht, auf den im Sinne eines systematisch selektiven Vorgehens, beispielsweise auf der Suche nach möglichst kontrastreichen Situationen und Beobachtungen im Sinne der "Grounded Theory", zurückgegriffen werden kann. Für einen gezielten Zugriff war insbesondere eine systematische Archivierung von Bedeutung, wobei neben den üblichen Daten (Ort, Zeit usw.) auch ein Schlagwortkatalog angelegt wurde. Im Prozess der Archivierung war besonders auch das Gedächtnis der Forscher/innen eine wichtige Quelle. Die Archivierung von Videodaten erfordert normalerweise eine Sichtung des Materials. Dies entfiel im vorliegenden Fall, da die schriftlichen Bobachtungsprotokolle als Schlüssel dienen. Die Doppelbeobachtung hatte also den Vorteil, dass nicht nur zwei Beobachtungen desselben Gegenstands vorlagen, sondern dass durch die Protokolle die Struktur der beobachteten Situation bereits aufgearbeitet war.

Die Auswertung dieser Daten wurde von Forschungswerkstätten begleitet, die in diesem Fall aus einer Gruppe von Studierenden, Kulturpädagogen/innen und

122 BURKHARD HILL: PERFORMATIVE PÄDAGOGIK UND GEGENSTANDSADÄQUATE FORSCHUNG

Wissenschaftlern/innen bestand. Der kommunikative Austausch über verschiedene Interpretationsmöglichkeiten, wobei die unterschiedlichen Perspektiven und Expertisen kreativ nutzbar gemacht werden können, dient der Herstellung einer intersubjektiv nachvollziehbaren und daher plausiblen Interpretation. Im vorliegenden Fall fanden sie etwa im zweimonatigen Rhythmus statt. In den Sitzungen wurde das Datenmaterial gesichtet, Vorschläge zur Strukturierung erarbeitet, ein Kodierschema erstellt, einzelne Forscher/innen in ihren Interaktionsund Fallanalysen unterstützt und bereits vorliegende Analysen und Ergebnisse diskutiert.

Die drei ausgewählten Beispiele zeigen, dass die Methodologie der Videoanalyse inzwischen relativ differenziert entwickelt wird und verschiedene Untersuchungsperspektiven ermöglicht. Was bringen jedoch diese aufwendigen Studien?

und benötigen zur Strukturierung der Kommunikation immer weniger eine Autoritätsperson.

Erfolgserlebnisse: die Erfahrung der Bewältigung von Anforderungen und vom Spaß beim Lernen, die soziale

Beobachtungen zur Qualität der kulturpädagogischen Arbeit

Im nachfolgenden Abschnitt werden einige Beobachtungen zusammengefasst, für die detailliertes Belegmaterial ausgewertet wurde. In der gebotenen Kürze werden Hinweise darauf gegeben, an welchen sichtbaren Ereignissen diese Analysen anknüpfen. Aus der Analyse einzelner Arbeitssituationen und Interviews lässt sich zudem die Qualität der kulturpädagogischen Arbeit aufzeigen, hier am Beispiel der in München durchgeführten tanz- und theaterpädagogischen Aktionen an Schulen:

- >>> Ausdrucksqualität: Die Kinder und Jugendlichen entwickeln ihre motorischen und darstellerischen Fähigkeiten bis zur Teilnahme an öffentlichen Aufführungen permanent weiter. Dabei zeigen sie außerordentliche Gedächtnisleistungen bezogen auf Bewegungs- und Szenenabläufe. Sie entwickeln ihre eigene Ausdrucksqualität, die sich in den meisten Fällen deutlich von anfänglichen Darstellungsversuchen unterscheiden. Sie entwickeln ihr Repertoire an Mimik, Gestik und Bewegung sichtbar weiter.
- >> Phantasie/Ideen zu kreativem Handeln: Kinder und Jugendliche entwickeln zur Lösung von Problemen und zur Weiterentwicklung eines Produktes, zum Beispiel einer Aufführung, Phantasie und setzen gemeinsam mit anderen kreativ die nächsten notwendigen Schritte um. Dies ist zu sehen in Situationen, in denen plötzlich von Einzelnen neue Ideen eingebracht und umgesetzt werden, wo im Gruppenprozess wechselseitig neue Variationen einer Spielvorgabe entwickelt werden.
- >> Autonomes und selbstgesteuertes Handeln: Die Teilnehmer/innen versuchen jeder für sich angemessene
 Formen zu finden, die gestellten Bewegungsaufgaben
 zu erfüllen. Schwierige Aufgaben werden selbständig
 mit großer Konzentration und Leistungsbereitschaft
 angegangen. Es bedarf kaum Interventionen durch das
 pädagogische Personal, um diese Rahmung aufrecht
 zu erhalten. Dies wird an den vielen selbsttätig
 erzeugten Spielideen, Darstellungsakten und Interaktionen deutlich.
- Partizipationsmöglichkeiten: die Gestaltung der Inhalte, des Ablaufs und der Präsentationen werden von Anfang an von den Schülern/innen entscheidend mitgestaltet. Dies wird sichtbar in den zahlreichen Planungs- und

- Reflexionsrunden, an denen sich die Schüler/innen intensiv beteiligen und Ziele und Maßnahmen definieren.
- Innere Beteiligung: die Reduzierung von Störungen (verglichen mit dem sonstigen Unterricht) und die wachsende Konzentration auf die gemeinsame Sache sind Indikatoren für eine erhöhte innere Beteiligung. Die Teilnehmer/innen bleiben "lange bei der Sache".
- >>> Kooperationsbereitschaft: die Kinder zeigen im Arbeitsprozess zunehmend die Fähigkeit zur Kooperation und zur selbständigen Organisation von Gruppenarbeitsphasen. Das aufmerksame Zuhören und Zuschauen ist ein weiteres Phänomen dieser Art. Die Teilnehmer/innen kommunizieren außerdem zunehmend untereinander und benötigen zur Strukturierung der Kommunikation immer weniger eine Autoritätsperson.
- Erfolgserlebnisse: die Erfahrung der Bewältigung von Anforderungen und vom Spaß beim Lernen, die soziale Anerkennung innerhalb der Gruppe, Anerkennung durch Lehrer/innen und Eltern sowie Erfolg vor einem Publikum sind wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen. Dies wird entweder in den Interviews explizit formuliert oder kann implizit aus Interaktionen bzw. Mimik und Gestik (Freude, Lachen) abgelesen werden. (Vgl. Biburger, Wenzlik 2008).

Diese Beobachtungen sind alle unmittelbar an die ästhetische Qualität der Tanz- und Theateraktivitäten gebunden und können nicht ohne Weiteres, beispielsweise im Sinne von Schlüsselqualifikationen, auf andere Situationen übertragen werden. Die leiblichen Erfahrungen bei Spiel, Tanz und Bewegung setzen diese Dynamiken frei. Inwiefern sie nachhaltig inkorporiert (habitualisiert) und in anderen Situationen abgerufen werden, kann im Kontext dieser Beobachtungen nicht dargestellt werden.

Die Qualität der kulturpädagogischen Arbeit tritt oft am besten in Erscheinung, wenn anhand von Fallbeispielen die komplexen Zusammenhänge von Dispositionen, Interaktionen, Interventionen und ästhetischen Aneignungs- bzw. Ausdrucksprozessen dargestellt werden. Am Fallbeispiel einer ca. 15jährigen Migrantin aus Afrika kann gezeigt werden, wie die ästhetische und soziale Praxis miteinander verwoben sind. Sie probiert in einigen Improvisationsübungen zunächst einige Bewegungen aus traditionellen Tänzen ihrer kulturellen Herkunft aus. Da sie sich sprachlich noch kaum vermitteln kann, nutzt sie die Improvisation vor der Gruppe, um etwas von sich zu zeigen. Im Videodokument wird sichtbar, wie die Gruppenmitglieder aufmerksam und anerkennend reagieren. Im weiteren Verlauf werden von der Gruppe Spielideen entwickelt, wie dieser Tanz in die geplante Aufführung integriert werden kann. Die von dem Mädchen gewählte ästhetische Form des Ausdruckstanzes wird von den Gruppenmitgliedern aufgenommen, verarbeitet und integriert, zunächst in der Auseinandersetzung über die ästhetische Form, faktisch dann auch als Element der sozialen Integration. Dabei bearbeiten die Jugendlichen über Wochen praktisch handelnd (implizit) den Umgang mit kultureller Differenz und den Möglichkeiten der sozialen Integration über performative Aktivitäten.

Die detaillierten Beobachtungen und Analysen legen auch Qualitätsstandards offen, von deren Einhaltung es abhängig ist, dass die dargestellten Prozesse und Wirkungen eintreten können. Dazu gehören insbesondere strukturelle Voraussetzungen, Haltungen und Selbstverständnisse von Lehrer/innen und Kulturpädagogen/innen sowie die "Didaktik" der Ver-

mittlung. Die Qualität dieser Vorgehensweisen und Methoden besteht demnach in der "Kultur der Ermöglichung", das heißt, dass Anregungen gegeben, Anforderungen formuliert, Unterstützungen gewährt, Anerkennungen vermittelt werden, dass eine individuell situationsbezogene Ansprache durch die Kulturpädagogen/innen gesichert ist.

Beobachtungen zur Qualität individueller Aneignungs- und Entwicklungsprozesse

In einem weiteren Auswertungsschwerpunkt wurde das Erlernen von Bewegungsabläufen, von Sprach- und Sprechweisen, von eigenen Tänzen, von selbst entwickelten Choreographien und Szenen untersucht. Die Betrachtung der Subjekte bringt unterschiedliche Umgangsweisen beim ästhetischen Lernen zum Vorschein: unterschiedliche körperliche Voraussetzungen und Auffassungsgaben, verschiedene Aneignungs- und Trainingsprozesse, unterschiedliches Vorwissen, individuelle Vorerfahrungen, ein subjektiver "Symbolvorrat" im Sinne bereits mitgebrachter Ausdrucksmöglichkeiten; dann der Umgang mit Frustration und mit Herausforderungen; die verschieden ausgeprägte Fähigkeit, sich etwas zeigen zu lassen oder anderen etwas zeigen zu können; das Aussteigen aus bzw. das Verweigern von Aufgabenstellungen. Dieses unterschiedliche Lernverhalten dokumentiert sich in Mimik, Gestik, Körperhaltung und Bewegungsabläufen, es wird körperlich sichtbar und beschreibbar. Lernen dokumentiert sich in sprachlichen, gestischen und bewegungsmäßigen Veränderungen. Die Performativität von Theater und Tanz ist in besonderer Weise dazu geeignet, dieses Lernverhalten sichtbar werden zu lassen und darauf mit unterstützenden didaktischen Maßnahmen einzugehen.

Sichtbar wurde unter anderem:

- >> Kinder und Jugendliche erinnern einmal erlernte oder selbst entwickelte Bewegungsabläufe über sehr lange Zeiträume, im Modellprojekt teilweise über zwei Schuljahre hinweg, verinnerlichen diese also nachhaltig. Das Körper-/Leibgedächtnis, auf das wir uns bei vielen Verrichtungen automatisch verlassen, wird bei dieser Form des ästhetischen Lernens explizit angesprochen und genutzt.
- >> Beim Erlernen von Bewegungsabfolgen und Choreographien aktivieren Kinder und Jugendliche hohe körperliche Koordinationsleistungen, die einem entwicklungspsychologisch vorausgesetzten Bewegungsdrang
 entgegenkommen und ihnen altersspezifisch geeignete
 Lerngegenstände offerieren, die in der normalen Schule
 nur am Rande vorkommen.
- >>> Beim Erarbeiten und Reproduzieren eigener Texte während entsprechender Übungen entwickeln sie neue sprachliche Fertigkeiten oder verfeinern bereits vorhandene weiter. Dabei geht es zunächst eher um eine geeignete sprachliche Mitteilungsform als um korrektes Deutsch. Die Verbalisierung von Vorstellungen, Wünschen und Gefühlen ist primär auf das Verständnis der gleichaltrigen Zielgruppe gerichtet, hat daher aber umso mehr Bedeutung für die Aneignung einer lebensweltlichen Vermittlungskompetenz. Das zeigt sich in den von den Jugendlichen behandelten Themen:
 Konflikte mit Gleichaltrigen oder mit Eltern, Gefühle gegenüber Gleichaltrigen, soziale Anerkennung. Durch die sprachliche und gestalterische Arbeit eigener Szenen

- sind die Kinder und Jugendlichen schließlich auch dazu bereit, ausdauernd ihr Lesen, Sprechen und ihre Vortragsweise zu verbessern.
- >> Bei immer wieder in die Proben eingestreuten Präsentationen, zum Teil in öffentlichen Proben vor Freunden, Lehrern/innen und Eltern, waren die Teilnehmer/innen ungewohnt selbstbewusst. Dies zeigte sich im sprachlichen Vortrag, in der Sicherheit der einstudierten Szenen/Choreografien, in der offensiv dem Publikum zugewandten Körperhaltung usw.
- Die geführten Interviews und Gruppenreflexionen haben ein hohes Niveau an Reflexionsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen über sich selbst und die Gruppe offenbart. Erstaunlich ist auch die hohe, über 45 Minuten gleich bleibende Konzentration in den Interviews bei nahezu allen Kindern. Tom Biburger (2009) zeigt dies an einer Einzelstudie im Fall eines Jungen auf, der zu Beginn des Projektes eher schüchtern wirkte und zahlreiche Impulse zum Mitarbeiten benötigte. Nach einem Jahr hatte sich sein Auftreten merklich verändert. Gezeigt wird das an Fotos und Bewegungsstudien aus dem Probenablauf (vgl. Biburger, Wenzlik 2009).

Qualitative Praxisforschung und Evaluation

Die Kulturelle Bildung befindet sich gegenwärtig in einer Phase, in der außerhalb des fallbezogenen Erfahrungsaustausches der Fachkräfte noch relativ wenig über ihren Gegenstand und ihre Arbeitsweise bekannt ist. Aber sie ist eingekeilt von Ansprüchen und hohen Erwartungen an ihre Wirkungen. Durch diesen Druck sollte sich die Forschung nicht dazu hinreißen lassen, "Mozart-Effekte" oder "zwingend erfolgende" Kompetenzsteigerungen nachzuweisen. Eine gegenstandsadäquate Forschung sollte eher daran interessiert sein, ohne überhöhte Ansprüche, auch ohne falsche Bescheidenheit, aber mit Augenmaß möglichst viel Detailwissen über die Praxis der kulturellen Bildung zusammenzutragen.

Die oben skizzierten Ausschnitte aus der Begleitforschung eines kulturpädagogischen Modellprojektes verdeutlichen die unmittelbaren Wirkungen im Vollzug der kulturpädagogischen Arbeit, in der Prozesshaftigkeit des subjektiven und kollektiven Geschehens. Daraus lassen sich zunächst noch keine nachhaltigen Effekte ableiten, zumal die Kinder- und Jugendlichen in ihrem Alltag nicht nur dem Einfluss von Kulturpädagogen/innen unterliegen. Aber es wird deutlich, dass Kulturelle Bildung wirkt, indem sich die Kinder- und Jugendlichen ein erweitertes Ausdrucksrepertoire aneignen und in neue soziale Prozesse involviert sind. Die damit verbundenen Selbstwirksamkeitserfahrungen und habitualisierten Handlungsmöglichkeiten können als Wirkungen nachhaltige Wirksamkeit erlangen, wenn die Impulse der kulturpädagogischen Maßnahmen im Alltag aufgenommen werden und wenn auch sonst positive Unterstützungsbedingungen herrschen.

Es sollte gezeigt werden, dass - zwar mit einigem methodischen und analytischen Aufwand - vieles über die Qualität der kulturpädagogischen Prozesse verdeutlicht werden kann und dass dabei insbesondere der leibliche Einbezug der Akteure - die herausgehobene Performativität - die besondere Qualität der kulturpädagogischen Aktivitäten ausmacht. Die daran orientierte Praxisforschung kann für die Evaluation der kulturpädagogischen Arbeit wertvolle Hinweise geben, insbesondere wenn es um prozessorientierte (formative) Evaluationen geht.

124 BURKHARD HILL: PERFORMATIVE PÄDAGOGIK UND GEGENSTANDSADÄQUATE FORSCHUNG

Bezogen auf die Wirksamkeit von kulturpädagogischen Projekten können kausale Ursache-Wirkungsbezüge zunächst nur im Rahmen von Projektaktivitäten dargestellt werden. Also gehören Aufführungen und andere Projektergebnisse in ihrer ästhetischen und sozialen Qualität zu den faktischen Ereignissen, die dabei besonders gewürdigt werden müssen. Die Betonung liegt auf ästhetisch und sozial, weil sich eine alleinige kunstkritische Werkanalyse zur Begutachtung der erarbeiteten Produkte verbietet. Der performative Charakter der kulturpädagogischen Arbeit umschließt – ganz im Sinne des zeitgemäßen Verständnisses von Performances, wie es in der Kunsttheorie entwickelt wurde – die ästhetischen und sozialen Dimensionen des Prozesses. Die Performance ist eine Koproduktion der Akteure und ihres Publikums, im weitesten Sinne auch deshalb, weil die gemeinsamen lebensweltlichen Bezüge in die Inhalte und die Gestaltung einfließen. Die Kriterien einer >> Knoblauch, Hubert; Schnettler, Bernd; Raab, Jürgen; prozessorientierten Evaluation und Forschung müssen sich daran orientieren.

Literatur

- >> Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild-Musik-Sprache-Körper. Köln, Weimar, Wien: Böhlau
- >> Bohnsack, Ralf (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hrsg.) (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 45-76
- >> Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation, Opladen & Farmington Hill: B. Budrich.
- >> Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. >> Wagner-Willi, Monika (2008): Die dokumentarische Video-Frankfurt am Main: edition suhrkamp
- >> Fuchs, Max (2009): Das "Praxisforschungsprojekt Lebenlernen" im Kontext der Entwicklung der Kulturpädagogik in Deutschland. In: Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.) (2009): "Ich hab' gar nicht gemerkt, dass ich was lern'". Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München: kopäd, S. 11–14
- >> Geimer, Alexander; Ehrenspeck, Yvonne (2010): Qualitative Filmanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, S. 589 – 598
- >> Goffman, Erving (1983/2001): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München 9. Auflage:
- >> Herrle, Matthias; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid (2010): Erziehungswissenschaftliche Videografie. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antie; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 599-619

- >> Hill, Burkhard (2009): Die Konzeption und Durchführung der Begleitforschung im "Praxisforschungsprojekt -Leben lernen". In: Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.) (2009): Ich hab' gar nicht gemerkt, dass ich was lern. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen, München, S. 21–32
- >> Hill, Burkhard (2009): Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung, In: Timmerberg, Vera; Schorn, Brigitte (Hrsg.) (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung, München: kopäd, S. 227-244
- >> Jäger, Jutta; Kuckhermann, Ralf (Hrsg.) (2004): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim und München: Juventa
- Soeffner, Hans-Georg (eds) (2009): Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt am Main, 2nd revisited
- >> Mohn, Elisabeth (2009): Permanent Work on Gazes. Video-Ethnography as an Alternative Methodology. In: Knoblauch, Schnettler, Raab, Soeffner (eds.) (2009): Video Analysis: Methodology and Methods. Frankfurt am Main: P. Lang, S. 173-182
- >> Seitz, Hanne (2008): Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang – Plädoyer für eine performative Handlungsforschung. In: Pinkert, Ute (Hrsg.) (2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri Verlag,
- interpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: Hünersdorf, Bettina; Maeder, Christoph; Müller, Burkhard (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, München: Juventa, S. 221–231
- >> Wagner-Willi, Monika (2009): On The Multidimensional Analysis of Video-Data. Documentary Interpretation of Interaction in Schools. In: Knoblauch, Schnettler, Raab, Soeffner (eds.): Video Analysis: Methodology and Methods. Frankfurt am Main: P. Lang, S. 143-154
- >> Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien- Methoden - Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–40
- >> Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

PETER KAMP UND MECHTHILD EICKHOFF: ZUR ERFASSUNG VON QUALITÄT 125

NAH RANGEHEN ZUR ERFASSUNG VON QUALITÄT IN DER KULTURELLEN BILDUNG

ZUGÄNGE ZU EINER GEGENSTANDSANGEMESSENEN EVALUATION AUS SICHT DER PRAXIS // Peter Kamp und Mechthild Eickhoff

"Gewisses am Sehen kommt uns rätselhaft vor, weil uns das ganze Sehen nicht rätselhaft genug vorkommt." (Ludwig Wittgenstein, nach: Blumenberg 1998, S. 129)

Vorbemerkung

"Wenn dein Bild nicht gut genug ist, warst du nicht nah genug dran", soll der (neuerdings unter Fälschungsverdacht stehende) Kriegsfotograf Robert Capa gesagt haben. Gute Praxis Kultureller Bildung dürfte eigentlich kein Legitimationsproblem haben. Die Schwierigkeiten fangen damit an, dass "Kulturelle Bildung" – ungeachtet hoher Akzeptanz und stärker werdender Lobby - kein definiertes (und wohl auch kein definierbares) Feld kulturell-ästhetischen Handelns und pädagogischen Wirkens ist. Alle, die das Gegenteil behaupten, partizipieren selbst an ihren Wortfeldbesetzungen und sind insoweit immer auch Lobbyisten in eigener Sache, was nicht gerade zur Rollendistanz prädestiniert. Von innen heraus hat noch jede Definition Kultureller Bildung die Grundfigur umschrieben: "Kulturelle Bildung ist, wenn ich dabei bin."

Die Schwierigkeiten werden erheblich potenziert durch die politische Karriere des unscharfen Begriffs. Wo mit Kultureller Bildung Wahlen gewonnen werden können, muss man ernsthaft mit der Gefahr des Beifalls von der falschen Seite rechnen. Im Moment ist nicht absehbar, ob der Praxis Kultureller Bildung aus der Begriffskarriere nicht womöglich größere Risiken drohen als aus ihrer wohlvertrauten Strukturschwäche. Diese umfasst systematisch den schulischen wie den außerschulischen Bereich. Fatal wäre, wenn die erprobten Praxis- und Einrichtungsfelder außerschulischen Bildungswirkens um des eigenen Überlebens willen aus der chronischen Ausstattungsnot die vermeintliche Tugend billiger Bildungsalternativen oder Ergänzungsmaßnahmen zum Schulsystem herausdestillierten. Auch ohne "Kultur-Pisa" drohen der Kulturellen Bildung aus 2. vielen Richtungen instrumentalisierende Vereinnahmungen, die unterm Strich dem Integrationsversagen im demographischen Wandel geschuldet sind.

Bei adäquater Ausstattung (von der wir meilenweit entfernt sind) kann Kulturelle Bildung vieles leisten. Ihr Ertrag würde exponential wachsen, wenn ernsthaft am Verhältnis von Ausnahme (Bildung als Privileg) und Regel (Bildung für alle) gerüttelt würde. Die folgenden Beobachtungen stützen 3. sich auf Selbstevaluationsinitiativen eines Einrichtungsfeldes, insbesondere der Jugendkunstschulen bundesweit und der Kulturellen Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen, das die eigene Wirksamkeit mit immer feineren Messinstrumenten reflektiert und neu justiert. Dass dennoch die Einrichtungsentwicklung so schleppend vorankommt, ist oft lähmend vor

allem für diejenigen, die sich bei defizitärer Ausstattung den Mühen der Reflexion unterziehen. Ihnen vor allem, den Einrichtungsleiterinnen und -leitern, gilt unser Dank.1

Phantasie fürs Leben -40 Jahre Jugendkunstschulversuche

Jugendkunstschule ist ein Einrichtungskonzept, das dem Bildungspotenzial jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen die größtmögliche Anregungsvielfalt bieten möchte. Der programmatische Slogan "Alle Künste unter einem Dach" hat hier seine pädagogische Grundlage und entwicklungspsychologische Bedeutung: Es soll vermieden werden, dass zu frühzeitige (also verfrühte) Spezialisierung Begabungsvereinseitigung (also Vielfaltsverluste) nach sich zieht.

Das Konzept befindet sich seit mehr als 40 Jahren (genau: seit 1967) auf der Teststrecke und wird sich trotz widriger Bedingungen flächendeckend etablieren. Alle Entwicklungsanläufe wurden durch flankierende Modellversuche der Bund-Länder-Kommission (BLK), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gestützt, denen sich auch die hier versammelten Beobachtungen verdanken. Weitere Befunde entstammen dem Wirksamkeitsdialog in Nordrhein-Westfalen, das die Kulturelle Jugendarbeit im Kinderund Jugendfördergesetz verankert hat. Förderpolitisch lässt sich vorwegnehmen:

- 1. Die mehr als 15 Modellversuche der BLK mit Jugendkunstschulbeteiligung haben maßgeblich zur Etablierung und Ausdifferenzierung des Einrichtungsfeldes beigetragen, das nach einer aktuellen Aussage der Bundeskanzlerin "nicht wegzudenken ist aus der Bildungslandschaft in Deutschland".
- Die Förderung des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke) über den Kinder- und Jugendhilfeplan des Bundes (KJP) ermöglicht den Jugendkunstschulen, immer gezielter noch bestehende Angebotslücken zu schließen und insbesondere "auf der Rückseite der Stadt" (so der Titel eines Modellvorhabens) Adressaten zu erreichen, die sonst nicht erreicht würden.
- Die Rechtssicherheit der Landesförderung für die Kulturelle Jugendarbeit (darunter auch die Jugendkunstschulen) und die damit einhergehende Verpflichtung zum Wirksamkeitsdialog in Nordrhein-Westfalen haben eine Reihe von Strukturdaten und Evaluationsinstrumenten bereitgestellt, die mittlerweile bundesweit anerkannt sind

¹ Das Autorenteam ist kurzfristig eingesprungen für einen zugesagten wissenschaftlichen Methodenbeitrag. Konzession an diese Ersatzlösung ist der enge Praxisund Einrichtungsbezug, der durch die sekundäranalytische Auswertung vorhandener Publikationen ergänzt wird. Die aktuelle Ausgabe des Magazins "infodienst" – Das Magazin für kulturelle Bildung" setzt sich systematisch aus Sicht von Wissenschaft, Politik und Praxis mit der Frage auseinander, "wie kulturelle Bildung wirkt": Schätze heben. Wie kulturelle Bildung wirkt = infodienst Nr. 95, April 2010

Nach einer ermutigend-provokativen Zuschreibung von Max Fuchs, dem langjährigen Vorsitzenden der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, sind (und waren immer) Jugendkunstschulen "kulturpädagogische Labore für die Zukunft von Bildung". Die Evaluationsgeschichte dieser Experimentierstätten soll hier in drei Stationen rekapituliert werden.

1. Offenheit ist nicht Beliebigkeit das Neusser Modell als Schatztruhe

1993 endete einer der erfolgreichsten Modellversuche des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (heute: BMBF) mit Jugendkunstschulbeteiligung. Im Mittelpunkt des Vorhabens, das sich pikanterweise einem Protest gegen die Nichtbeteiligung der Neusser am parallelen KäBiS-Modellvorhaben² in NRW verdankte, stand die Frage nach der berufsorientierenden Funktion einer Jugendkunstschule für 15- bis 25-Jährige speziell in den Sparten Kunst und Theater. Neu war u.a. die klare Altersabgrenzung zur "Kinderkunstschule", maßstabssetzend die wissenschaftliche Begleitung durch Matthias Winzen, den späteren Direktor der Staatlichen Kunsthalle Baden-Baden und heutigen Professor an der Hochschule der Bildenden Künste Saar in Saarbrücken. In fünf projektbegleitenden "Berichten zu einem Modellversuch" ³ wurden die Konzeption erläutert, ein Künstlersymposium zum Thema "Kunst lernen?" dokumentiert, die Struktur der Kursangebote aus Sicht der Dozenten und Dozentinnen reflektiert, eine standardisierte schriftliche Befragung von Teilnehmenden, Kursabbrechern/innen und einer Kontrollgruppe durchgeführt und evaluiert (insgesamt 513 Fragebögen) sowie Tiefeninterviews mit fünf Teilnehmenden (drei Frauen, zwei Männer) geführt, dokumentiert, kommentiert und einer Tupisierung zugeführt. die bis heute Maßstäbe setzt.

Die von Matthias Winzen unter dem Titel "Orientierung, Erfahrung, Aneignung" dokumentierte Sicht der Teilnehmenden eröffnet eine "doppelte Perspektive" auf das Kursgeschehen: Einerseits wird das "Was" beschrieben und in seiner Differenz von anderen Angeboten, namentlich zum Schulunterricht, markiert, andererseits werden im "Wie" der jeweiligen Erinnerungen die individuellen Formen der Aneignung und ihre Bedeutsamkeit im Alltagshorizont von Freizeit und Berufsorientierung erkennbar. Zwischen der Breite des Angebots und dem Modus seiner individuellen Nutzung gibt es keinen Königsweg, sondern jeder sucht und findet seinen persönlichen. Am eindrücklichsten ist dies in den Metaphern der intensiven, 30-seitigen Gesprächsprotokolle dokumentiert, die hier nur stichpunktartig identifiziert werden können:

"Das ist wie Schweben in der Gruppe", bündelt die 24-jährige Claudia (Studentin der Sozialpädagogik) ihre Erfahrungen im Tanzkurs. "Auf einmal war mir Malen das Wichtigste", markiert die 22-jährige Anke (Kunsterzieherstudium) die Plötzlichkeit einer neuen Prioritätensetzung im Malkurs. "Man will natürlich das machen, was von einem selber kommt", begründet der Ex-Zivildienstleistende Michael (21) seinen Berufswunsch Architekt. "Die Grenzen, die man im normalen Leben miteinander hat, gibt es auf der Bühne nicht", bilanziert Ralf [23]

seine Erfahrungen im Schauspielkurs. Im Vorgriff auf Werner Lindner (s. u.) könnte man jetzt den sehr dichten, punktuellen Gewichtungen die Bildungskategorien (hier v.a. Arbeit an der Differenz) unterlegen, in Kenntnis der Neusser Dozenten und Dozentinnen (allesamt künstlerische Berufspraktiker/innen) ließe sich auch der Wirkungsaspekt den jeweiligen Bildungsintentionen und Prozessabschnitten mehr oder weniger bruch-

Inhaltlich markiert Matthias Winzen allerdings eine Verallgemeinerungsgrenze: "Da es in der subiektiven Perspektive darum geht, die eigenen Fähigkeiten und Interessen mit den Eigenarten und Möglichkeiten eines künstlerischen Feldes in Beziehung zu setzen, ist künstlerische Orientierung, gerade wenn sie gelingt, immer ein Einzelfall." (Winzen 1993, Bd. 4, S. 6) Methodisch ist das narrative Interview, gefiltert durch die Perspektive des Fragenden und rückgebundenen ins explorative Setting des Modellversuchs, kaum zu toppen. Allerdings tendiert die Dichte der Begleitung zur Verschmelzung von Prozess und Dokumentation, wie dies nur unter den "Laborbedingungen" des Modellversuchs machbar ist. Demgegenüber hat die den Band beschließende "Motivationstypologie" den distanzierenden Schritt von der Empathie zur tupologischen Gruppierung zur Voraussetzung. Winzen identifiziert fünf Typen von Teilnehmermotivation, deren Beschreibung er auch als Hilfestellung für die Formulierung von Ankündigungstexten zu kunstbezogenen Orientierungsangeboten für Jugendliche

- 1. Die "Intensiven" oder der Typus des stark, grundlegend und fachgebunden Interessierten.
- 2. Die "Zweigleisigen" oder der Tupus des zwar stark und kontinuierlich, aber nebenberuflich Interessierten.
- Die "Quellensucher" oder der Typus des immer schon Interessierten.
- Die "Urlauber" oder der Typus des ausschnitthaft und fachungebunden Interessierten.
- 5. Die "Probierer" als Zwischentyp bzw. stärker motivierter "Urlauber".

All diese Typen werden von Matthias Winzen einer nutzen- und zukunftsbezogenen, lebensgeschichtlichen, sozialen und institutionellen Motivationsanalyse unterzogen, die spezifische Cluster von Orientierungswahrscheinlichkeit hervorbringt, immer unterlegt mit Originalzitaten. Zwei Beispiele: "Ich würde es gern machen, aber darin zu leben, das ist schwer." (Gregor, 18) - "Meine Eltern haben sich langsam damit abgefunden, dass ich Kunst studieren möchte." (Martina, 19; nach Winzen 1993 Bd. 4, S. 44). Methodisch wie inhaltlich bergen die fünf Neusser "Berichte zu einem Modellversuch" auch heute noch einen Schatz an Konzepten, Impulsen, Methoden und Erträgen zu allen Dimensionen, in denen Kulturelle Bildung als Selbstbildung wirkt. Der Autor Matthias Winzen hat schon damals beklagt. dass ihn anscheinend keiner heben will.

2 Das Kürzel KäBis steht für "Kulturell-ästhetische Bildung der Sinne" – ein dreijähriges Modellvorhaben des Landes Nordrhein-Westfalen von 1990 – 1993.

3 Die fünfbändige Dokumentation des Modellversuchs ist unter dem Titel "Schule für Kunst und Theater der Stadt Neuss" Anfang der neunziger Jahre

Band 2: Johannes Bilstein u. a. (1993): Kunst Jernen? Dokumentation eines Symposiums, Unna

Band 3: Matthias Winzen (1993): Offenheit ist nicht Beliebigkeit, Unna

Band 4: Matthias Winzen (1993): Orientierung, Erfahrung, Aneignung, Unna Band 5: Matthias Winzen (1993): Die Teilnehmerbefragung, Unna

Band 1: Thomas Brandt/Matthias Winzen (1992): Das "Neusser Modell", Unna: LKD-Verlag

2. "Ich lerne zu leben" – 10 Jahre Wirksamkeitsdialog in NRW

In Nordrhein-Westfalen ist Kulturelle Bildung (genauer: Kulturelle Jugendarbeit) von jeher Bestandteil der Jugendförderpolitik des Landes. Die Zuordnung (Rechtsgrundlage ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundes (KJHG), dessen § 11 (Kulturelle Bildung) im Jahr 2005 durch das dritte Landesausführungsgesetz [KiJuFöG] auch förderrechtlich verankert wurde) war nie und ist auch heute nicht unumstritten. Zur Akzeptanz beigetragen hat sicher der (kurz nach dem KJHG realisierte) Kinder- und Jugendkulturbericht des Landes NRW (MAGS/KM 1994), dessen ausbalancierte Verortung des Praxisfeldes als "sowohl eigenständige wie integrierte Form der Jugendarbeit" die stärksten Wogen glättete. Der aktuelle Jugendbericht der Landesregierung (2005 bis 2010) lässt keinen Zweifel an der Zugehörigkeit Kultureller Jugendarbeit zum Förderbereich nach dem KJHG, unter den in Nordrhein-Westfalen die in der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung >> Wenn die Kooperationsquote mit struktur- oder finanz-(LKJ) versammelten acht (zumeist spartenbezogenen) kulturellen Landesarbeitsgemeinschaften fallen und die "mindestens 40" Jugendkunst- und Kreativitätsschulen, und berichtet gleichzeitig über die jüngeren Initiativen der Kultur- und Bildungspolitik des Landes zur Profilierung des "Modell-Lands Kulturelle Bildung".

Mit dem "Wirksamkeitsdialog" wurde 1999 ein förderrecht- >> Wo die Angebotsvielfalt um den Preis von Honorarlich verpflichtendes Selbstevaluations- und Berichtswesen in die Landesjugendplanreform eingeführt, das alle geförderten Träger in Eigenregie entwickelt haben und für das die LKJ als Dachverband der Kulturellen Jugendarbeit ein flächendeckendes Berichtswesen konzipiert hat, das drei Komponenten um-

- 1) Eine Struktur- und Angebotsdatenerhebung zu sämtlichen Aktivitäten innerhalb der LKJ, die auch Eckdaten zum Wirkungsradius (Zugänglichkeit, regionale Verbreitung, Schwerpunkte der Landespolitik) bereitstellt und Elemente einer standardisierten Nutzerbefragung einschließt. Drei Kompletterhebungen liegen vor, eine vierte auf Datenbasis 2009 wird 2010 veröffentlicht.
- 2) Exemplarische, im Modus teilnehmender Beobachtung reflektierte Wirkungsbeobachtungen zu spezifischen Handlungsschwerpunkten, die 2007 auch durch flankierende Zielvereinbarungen mit einzelnen Trägerbereichen ergänzt wurden (u. a. Genderaspekte, Interkulturelle Arbeit, Bildungsbenachteiligte).
- 3) Eine Qualitätsanalyse zur Evaluation von Bildungswirkungen von Werner Lindner, der ausgewählte Träger und Projekte in einer "experimentierenden Evaluation", sozusagen auf Tuchfühlung, begleitet hat (Lindner 2003) und die Erträge auch in den fachwissenschaftlichen Wirkungsdiskurs der Jugendarbeit (Lindner Hrsg. 2008) hat einfließen lassen.4

Die Strukturdatenerhebung (unter Berücksichtigung jedes einzelnen Angebots und seiner altersdifferenzierten und geschlechtsbezogenen Nutzung) ist vor allem für die Jugendkunstschulen mit beträchtlichem Aufwand verbunden, dem ein (insbesondere bei größeren, besonders leistungsstarken Trägern) nicht immer funktionaler Erkenntnisertrag gegenübersteht. Aus verbandlicher (und landespolitischer Sicht) allerdings stehen diesen "Mühen der Ebene" im Zeitreihenvergleich zusehends validere Indikatoren zur Stärke, Struktur und Akzeptanz des Praxisfeldes gegenüber, aus denen sich auch (datenbasierte!) Argumente zur förderpolitischen Ausstattung und zur Konzeptentwicklung ableiten lassen. Einige Beispiele:

- >> Wenn jeder Landeseuro verzehnfacht wird, kann man von einer vergleichsweise lohnenden Investition von Fördermitteln des Landes ausgehen.
- schwachen Partnern/Adressaten signifikant steigt, ist von einem erhöhten Förderbedarf auszugehen.
- Wo die geschlechtsspezifische Nutzung nachweislich mit der Personal- und Angebotsstruktur korreliert, können Anhaltspunkte für Schwerpunktsetzungen vermutet werden (Beispiel: Jungen werden besser durch Projekte erreicht, Mädchen überwiegen im Kursbereich).
- dumping ermöglicht wird, muss von einem prekären Verhältnis von Projektkultur und Arbeitsmarkt gesprochen werden (Haselbach/Rauschenberg) usw.

Aus Jugendkunstschulsicht haben die (fraglos aufwendigen) Strukturdatenerhebungen einen Prozess der Qualitätsentwicklung zumindest flankiert (wenn nicht ermöglicht), der in die partizipative Definition und Operationalisierung von Mindeststandards eingemündet ist, die in Nordrhein-Westfalen wiederum förderrechtlich relevant wurden. Das hierauf rekurrierende "dynamische Fördermodell" der Jugendkunstschulen in Nordrhein-Westfalen ist ein geeignetes Instrument zur outputorientierten Korrektur von Disproportionen im Förderzugang, das traditionelle "Closed-shop"-Konstellationen nachweislich überwinden hilft. Ob es darüber hinaus förderpolitische Dynamik auch politisch unterfüttern kann (aktuelle Gründungsinitiative "Jugendkunstschulen im Ruhrgebiet"), muss sich noch

Als Quantensprung in der Aufmerksamkeit und Sensibilisierung für kulturelle Bildungsverläufe, durchaus aufbauend auf dem oben vorgestellten Ertrag des Neusser Modells, muss die kleine Studie "Ich lerne zu leben" von Werner Lindner gelten, die sich ganz maßgeblich durch die hier von Burkhard Hill (in diesem Band, S. 119) empfohlene Haltung leiten lässt:

"Gegenstandsadäquatheit wird dadurch ermöglicht, dass die Erhebungsmethoden der Situation angepasst werden, indem sie das dokumentieren, was als das Handeln der Akteure beobachtbarist. Allerdings bestehen dabei einige forschungsmethodische Probleme: die Veränderung der Situation durch die Beobachter, die begrenzte Perspektive und Aufnahmefähigkeit der Bobachter und Rollenkonflikte oder Distanzierungsprobleme durch das involviert Sein in die Situation."

Lindner ,umschifft' die genannten Probleme durch ein in jedem Stadium transparentes hermeneutisches Verfahren, das drei Dimensionen der Wirkungsbeobachtung sozusagen parataktisch nebeneinander stellt:

- 1) Herzstück seiner Evaluation sind die breit dokumentierten Selbstbildungsprotokolle der Kinder und Jugendlichen, die zwangsläufig einer 'Auswahl'
- 2) Diese Auswahl lässt sich jedoch leiten von einem offenen, selbst der Praxis im Wege einer Videodokumentation entlehnten Tableau von etwa 20 Bildungseffekten oder besser Bildungsdimensionen, das ohne Hierarchie so heterogene Merkmale wie Spaß, Kreativität, hohes Niveau, Kooperation und Individualität u.v.m. nebeneinander stellt.
- 3) Mit Bezug auf 15 Leitfragen und zugeordnete mögliche Indikatoren werden abschließend etwa 35 "Bildungsoder Lerneffekte" identifiziert, die bei aller Vorläufigkeit oder "Oberflächlichkeit" (Lindner 2003) den Vorzug haben, den individuellen Erfahrungsbausteinen der jugendlichen Akteure einen offenen Deutungshorizont anzulegen.

Wenn Lindner am Ende (statt am Anfang) der Kulturellen Jugendarbeit attestiert, "eine der wenigen gesellschaftlichen Instanzen" zu sein, "die es erlauben, die essenzielle Freiheit der Bildung gegen alle Funktionalisierungen wirklich ernst zu nehmen", dann hat dies bildungspolitische, gesellschaftspolitische und auch jugend- und kulturpolitische Implikationen. Bildungspolitisch lässt Lindner sich in der Tat vom emphatischen Grundsatz von Humboldts leiten, dass jedem Menschen "die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" zusteht. Wo Schule systemisch die individuelle Förderung der sozialen Selektion unter- oder zumindest zuordnen muss oder möchte (Beate Wischer hat dies kürzlich in einem polemischen Vortrag beim Deutschen Jugendinstitut karikiert), wollen Bildung und Herrschaft nicht leicht zusammenfinden⁵. Gesellschaftspolitischer Sprengstoff liegt in der von Lindner konturierten subversiven Komponente kultureller Selbstbildung. Anpassung, Nivellierung, Ökonomisierung oder sonst externen Zwecksetzungen unterlegte Förderprogramme sind nicht ohne weiteres kompatibel mit einem Design, das "Arbeit an der Differenz" und andere Widerständigkeiten zu genuinen Bildungsimpulsen zählt. Jugend- und kulturpolitisch schließlich führt kein Weg vorbei an einer Begründungsstrategie für die Eigenständigkeit und Eigendynamik nonformaler und informeller Wege, Orte und Anlässe Kultureller Kinder- und Jugendbildung, die die Akteure in ihren Stärken ernst nimmt. Man müsste Lindner seitenweise zitieren in den Originalprotokollen. Statt dessen hier nur – als Belegstelle für die notwendige "Arbeit an der Differenz – Anstrengungen und unvermutetete Erfolge als Indikatoren für Bildung" – der "Schnappschuss" (Lindner 2003) eines neunjährigen Mädchens am Trapez:

"Am Trapez, das war, ich kann das jetzt nicht so richtig erklären, weil hier ist ja kein Trapez. Das ist so, die Stange, wo man sich dran hoch angelt, die ist dann hier, und das Seil ist dann hier um die Beine gewickelt, um die Oberschenkel, so. Und dann ja, zieh, ich weiß es tut weh, aber zieh, zieh, zieh! Ich

hatte keine Kraft mehr, ich konnte nicht ziehen, es tat dann auch weh, aber das war ja klar, dass es also weh tut. Und dann hat's auch nicht geklappt und das fand ich sehr schwer, überhaupt mal so weit zu kommen, dass die Stange erst mal hier ist." (Lindner 2003, S. 62)

3. Integration auf dem Kunstweg? Der Kunst-Code als Teamforschung

"Eine gegenstandsadäguate Forschung sollte eher daran interessiert sein, ohne überhöhte Ansprüche, auch ohne falsche Bescheidenheit, aber mit Augenmaß möglichst viel Detailwissen über die Praxis der Kulturellen Bildung zusammenzutragen. [...] Es sollte gezeigt werden, dass [...] dabei insbesondere der leibliche Einbezug der Akteure – die herausgehobene Performativität – die besondere Qualität der kulturpädagogischen Aktivitäten ausmacht." (Burkhard Hill, in diesem Band, S. 123).

Ihrem Anspruch nach sind Jugendkunstschulen offen für alle Kinder und Jugendlichen. Aber bieten sie tatsächlich dem Querschnitt aller jungen Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte einen offenen Gestaltungsspielraum für eigene Fähigkeiten, Ideen, Talente und Fragen ans Leben? Wie bildet sich die heute selbstverständliche Heterogenität kultureller Herkünfte in den Konzepten und Methoden, den Angebotsformen, der Teamzusammensetzung und der Öffentlichkeitsarbeit kulturpädagogischer Einrichtungen ab? Was ist und wie gelingt ein gleichberechtigter interkultureller Dialog im Raum der Künste? Diesen Fragen sind 13 Jugendkunstschulen in insgesamt 20 Kinder- und Jugend-Kunstprojekten nachgegangen, begleitet vom Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen im Rahmen des bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprojekts "Der Kunst-Code - Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog". Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung haben sich die Beteiligten in temporären Projekten von Oktober 2005 bis Mai 2008 folgenden vier Schwerpunkten

- 1) Was sind interkulturelle Potenziale des innerdeutschen Projekt-Austauschs?
- 2) Welche Zugangsbarrieren gibt es für die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund?
- 3) Wie gelingt interkulturelle Bildung mit Schule, Kindergarten und Migrantenorganisationen?
- 4) Welche integrativen Wirkungsmöglichkeiten der Künste gibt es?

Projektverlauf und Ergebnisse sind in einer 200-seitigen Arbeitshilfe für die kulturpädagogische Praxis dokumentiert, die auch Aufschluss über die projektbegleitende Evaluation gibt. 6 Die Evaluationsmethode im Kunst-Code versteht sich als projekt- und praxisbasierte "Teamforschung" (Dolores Smith 2008): Involviert sind darin Kulturpädagogen/innen, Kinder, Jugendliche und alle Partner, darunter Lehrer/innen, Erzieher/innen usw. als Fachleute der ablaufenden Prozesse und ihrer Deutungen. Ziel dieser Evaluation ist es, gute kulturpädagogische Arbeit zu leisten zugunsten der Zielgruppe und in Abstimmung mit ihren Bedürfnissen und Vorstellungen.

Merkmal guter Evaluation ist dabei die Reflexion der Arbeit und all ihren Variablen hinsichtlich der Ziele und Motivation zu

eines Impulses durch die Projektreferentin Dolores Smith, die theoretische Erkenntnisse der Interkultur- und Kreativitätsforschung auf die Praxis übertragen konnte. Sie stellte Fragen an die Akteure, die diesen selbst neue Perspektiven auf ihre Arbeit, die Zielgruppe, Methoden etc. eröffneten. Diese "Kunst" des Theorie-Praxis-Transfers oder der Praxisanwendung der Theorie wird oft von der Wissenschaft entweder verweigert oder nicht geleistet oder es fehlt das Geld hierzu. Dies gilt (leider) auch für die oft beschworene Nachhaltigkeit projektbasierter Angebote: Am Ende kann man zwar sagen, dass vieles "schöner, besser, integrierter" erscheint als zu Beginn. Man weiß nur nicht, wie lange das bei den beteiligten Jugendlichen vor- oder nachhält.

Kernertrag dieses dialogischen, projektbasierten Entwicklungs- und Evaluationsansatzes ist die (gegenseitige) Sensibilisierung für die Schlüsselressource "Zeit". Jedes Einzelvorhaben sieht sich mit der drohenden Öffnung der Zeitschere zwischen Projektzeit und Entfaltungszeit konfrontiert: "Mangel an Zeit" (wie auch Mangel an Aufmerksamkeit) – so Dolores Smith in ihrem Schlusswort – ist das "größte Hindernis für viele ansonsten erfolgreiche integrative Ansätze und (inter)kulturelle Bildungsprozesse". Es liegt auf der Hand, dass diese Ressourcennot, die ja generell das Gelingen von Bildung bedroht, auch das Sensorium der Forscherin erfasst, subjektiv wie objektiv: Trotz erkannter "Notwendigkeit multiperspektivischer Beobachtung" muss einschränkend auf die Unmöglichkeit hingewiesen werden, "in einem Projektgeschehen sämtliche an ihm beteiligten Wirkungsfaktoren zu beobachten [...], denn dazu gehört auch die "Vorgeschichte" des Projekts, Motivation, Erwartungen usw., die nur zu einem kleinen Teil in die Beobachtung einbezogen werden können. [...] Im vorliegenden Fall waren die Raum- und Zeitstruktur, Wahl des Mediums und des

Materials, Wahl der Aufgabenstellung und "Grad der Herausforderung', Umfeld/Kontext des Projekts, Thema, beteiligte Personen und Interaktionsgeschehen Faktoren, die beobachtet Am Anfang stand jeweils ein Input "von außen" in Form wurden. Der Fokus lag dabei auf ihren die soziale Interaktion und (interkulturelle) Kommunikation fördernden Wirkungen und solchen, die als persönlichkeitsstärkend angesehen werden konnten (Erlebnis eigenen kreativen Potenzials, Stolz auf das Gestaltete, Anerkennung)." (bjke 2008, S. 162)

> Resümierend kann Dolores Smith, die sich mehrere Jahre lang mit ihrerseits explorativen Partnern in bildungsungewohntes Terrain versenkt hat, festhalten: "Alles im gemeinsamen künstlerischen Prozess, alles in einem Projekt ist nicht nur ,Material', mit dem gebildet wird, sondern Material, das selbst bildet und das sich viel gezielter einsetzen, mit dem sich experimentieren lässt, um bestimmte Bildungserlebnisse und Erfahrungsmöglichkeiten für, vor allem aber mit Kindern und Jugendlichen zu gestalten. Sich der Gestaltungsspielräume bewusst zu werden und zu erfahren, was im interkulturellen Dialog an neuem ,Gestaltungsmaterial' hinzugewonnen werden kann, war das eigentliche Ziel dieses Forschungsprozesses." (bike 2008, S. 174)

> Methodisch – und mit Bezug auf die hier von Burkhard Hill empfohlene performative Ausrichtung von Evaluation – lässt sich vielleicht schlussfolgern: Die einfachste Evaluation Kultureller Bildung für die Fläche wäre: Jeder macht's halt mal, und wenn es gut ist, wird der Körper und werden die Sinne erfahren und berührt. Wenn es schlecht ist, passiert Abwehr. Dreht sich die ganze Wirkungsfrage nicht letztlich darum, das Fehlen Kultureller Bildung zu inszenieren? Besteht hier nicht ein den Bildungserfolg letztlich diskreditierendes Interesse am Exoten. am Außenseiter, am Teilhabenichts?

> Hans Blumenberg, Bewunderer der Kirschbaumblüte und virtuoser Brückenbauer zwischen Apokalypse und Paradies, hat dem eingangs zitierten Wittgensteinwort eine so einfache wie schlagende Wendung gegeben: "Gewisses an der Welt kommt uns rätselhaft vor, weil uns die ganze Welt nicht rätselhaft genug vorkommt." Mag sein, dass die Kulturpädagogik den "Bril-Ien der Bildung" (Bourdieu) gerade deshalb ein Schnippchen schlägt.7

NEU: Hier kommt ein Bild von einem Wetthewerh

IST THEATERSPIELEN IN DER SCHULE "EVALUIERBAR"?

EINBLICKE IN DIE EVALUATIONSPRAXIS DES UNTERRICHTS "DARSTELLENDES SPIEL" AN BERLINER SCHULEN // Romi Domkowsky

Welche Wirkungen Theaterspielen in der Schule auf die Entwicklung junger Menschen hat, wurde jüngst in einer Längsschnittstudie untersucht. Dabei ging es zum einen darum, welcher ästhetische Kompetenzerwerb mit dem Theaterspielen verbunden sein könnte. Zum anderen wurde die Persönlichkeitsentwicklung der Theaterspieler/innen betrachtet. Im Vergleich zu anderen Jugendlichen wurden Veränderungen ausgemacht, die auf das Theaterspielen zurückgeführt werden können (vgl. Domkowsky 2010, S. 113).

Theaterspielen sollte im Rahmen der Untersuchung als eigenständiger Erfahrungsbereich wahrgenommen werden, nicht nur als "Vorerfahrung" oder "Nebenwirkung". Dabei ergab sich zunächst die Herausforderung, ob und wie ästhetische Bildungswirkungen erfasst werden können, die spezifische Materialität der (vermittelnden) Kunstform Theater berücksichtigend. Nur durch das Einbeziehen des Gegenstandes Theater kann seine spezifische Wirkungsweise untersucht werden. Die Nutzung verschiedener Methoden der qualitativen Sozialforschung erschien hier am sinnvollsten. Folgende Zugänge wurden genutzt, um sich dem Phänomen Theaterspielen zu nähern:

- >> Beobachtung der Theaterstunden in vier Theatergruppen bzw. DS-Kursen über ein Jahr¹
- regelmäßige Gespräche mit den Spielleiterinnen,Gruppeninterviews mit den Theaterspielern/innen,
- >> Gruppeninterviews fint den meaterspielem/inne
- >> gemeinsames Anschauen von Theaterstücken und reflektierende Gespräche darüber,
- >> Hausaufgaben und Tests in den DS-Kursen,
- >> Fotos von Proben und Aufführungen,
- >> Analysen der szenischen Arbeiten und Aufführungen der Theatergruppen,
- >> Forschungstagebuch.

Die Forschung wurde an zwei Berliner Schulen in den Klassenstufen 8 bis 13 durchgeführt. Sie bezieht sich also auf das Theaterspielen im Schulunterricht, im Fach Darstellendes Spiel (im folgenden: DS-Unterricht).

Mit der Vielzahl und Differenziertheit der angewandten Methoden wurde versucht, der ästhetischen Erfahrung beim Theaterspielen und den damit verbundenen künstlerischen Prozessen sehr nahe zu kommen. Der produktiven Kunsterfahrung beim Theaterspielen als eigenständigem Erfahrungsbereich kam damit die ihr angemessene Bedeutung und Aufmerksamkeit zu. Die verschiedenen Forschungsmethoden lieferten vielfältigste Daten aus unterschiedlichen Quellen. Diese wurden in der Analyse durch "Triangulation" ² zusammengeführt und trugen zu besonders reichhaltigen und "dichten Beschreibungen" 3 der bildenden künstlerischen Prozesse bei. Auf diese Weise wurde eine profunde und detaillierte Darstellung des gesamten Forschungsgegenstandes, der künstlerischen Gestaltungsprozesse beim Theaterspielen, den damit verbundenen ästhetischen Erfahrungen und schließlich dem theatralmethodischen Kompetenzerwerb, erreicht.

Im Forschungsverlauf stellte sich heraus, dass ästhetische Kompetenz nicht losgelöst vom ästhetischen Prozess betrachtet werden konnte.⁴ Ulrike Hentschel erklärte, dass sich als Grundlage ästhetischer Bildung der Prozess ansehen lässt, "der zwischen dem wahrnehmendem und gestaltendem Subjekt und den künstlerischen Objekten/Ereignissen, mit denen es sich auseinandersetzt, stattfindet" (Hentschel 2003, S. 10). Ästhetische Kompetenz bildet sich während des ästhetischen Prozesses heraus und zeigt sich darin deutlicher als etwa im ästhetischen Produkt. Durch die gemeinsame Betrachtung von Prozess und Kompetenz kann genauer erkannt werden, welche Fähigkeiten während des Theaterspielens erworben wurden.⁵

Daher war es unabdingbar, zunächst dem ästhetischen Prozess beim Theaterspielen auf die Spur zu kommen. Gerade in Hinblick auf die Spezifik des Theaterspielens mussten Antworten auf die Frage gefunden werden, wie Gestaltungsprozesse in Theaterproduktionen ablaufen. Darauf aufbauend konnte betrachtet werden, welche Erfahrungen die Spieler/innen in solchen künstlerischen Prozessen machen können und welche Fähigkeiten sie eben dadurch erlangen (vgl. Domkowsky 2010, S. 124f.).⁶

1 Die Methode der Beobachtung ist geeignet, ein ganzes Spektrum von sinnlich-ästhetischen bis hin zu sozial-kommunikativen Phänomenen zu erfassen. "Max Fuchs bewertet die auf "Wahrnehmung' beruhende Beobachtung als zentrales Instrument kulturpädagogischer Forschung, da sie sich einer ihr eigenen ästhetischen Basisdimension bediene" (Hill 2009, S. 237; vgl. Fuchs 2004, S. 26)

2 Triangulation gilt unter anderem als Gütekriterium qualitativer Sozialforschung. Sie stellt einen Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten und zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstands dar. "Vereinfacht ausgedrückt bezeichnet der Begriff der Triangulation, dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet [...] wird" (Flick 2004, S. 11). Triangulation beinhaltet also die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven bei der Beantwortung von Forschungsfragen (vgl. ebd., S. 12)

3 Der Ethnologe Geertz hat den Terminus "dichte Beschreibungen" eingeführt (Geertz 1983). Dementsprechend soll versucht werden, "in der Einstellung der Ethnologie zu beschreiben, ein Fremdes, das es zu verstehen gilt und angesichts dessen unsere eigenen praktischen Optionen für einige Zeit eingeklammert bleiben sollten" (Mollenhauer 1996, S. 18). Das heißt, sich nicht mit vorgefasster Begrifflichkeit dem Untersuchungsgegenstand zu nähern, sondern – den Ethnologen gleich – durch Teilnahme an der fremdem Kultur zu versuchen zu verstehen, in welcher Begrifflichkeit die Theaterspielenden über ihr Tun sprechen, wie sie den Prozess des Theaterspielens erleben, welche Erfahrungen sie währenddessen machen und wie sie ästhetische Kompetenz wahrnehmen (vgl. dazu auch Meyer 2008, S. 509)

4 Die Forschungsfrage, die sich mit der ästhetischen Kompetenz, die beim Theaterspielen erworben wird, befasst, impliziert diese Einsicht im Grunde bereits 5 Das ästhetische Produkt als Grundlage für die Beurteilung erworbener ästhetischer Kompetenz zu wählen, birgt die Gefahr, eher etwas über die Fähigkeiten des/der Regisseurs/in oder des/der Spielleiters/in als über die ästhetische Kompetenz der Spieler/innen zu erfahren

6 Ästhetischer Prozess und ästhetische Kompetenz sind verbunden wie Lerninhalte mit Lernzielen

Im Falle der vorgestellten Studie entspricht der DS-Unterricht in der Mittel- und Oberstufe dem Programm bzw. Projekt. Ziel war es, den Schülern/innen bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse (gemäß des Rahmenlehrplans des Faches) zu vermitteln. Interessant ist nun herauszufinden, ob die angestrebten Ziele erreicht wurden.

>> Entwicklung, usw. (vgl. Gerull 2005, S. 105

und Stockmann 2000a, S. 16).

An dieser Stelle gewinnt die Studie evaluativen Cha-

rakter. Evaluation ist ein Instrument der Qualitätsent-

wicklung. Ihr Nutzen liegt darin, Erfolge und Verbes-

serungspotenziale sichtbar zu machen und daraus

Informationen als Entscheidungsgrundlagen für eine

Weiterentwicklung zu liefern (vgl. Pädagogisches Ins-

titut Wien, Pädagogisches Institut des Bundes in Stei-

ermark, Pädagogisches Institut des Bundes in Bur-

genland 2007, S. 7). "Evaluation bedeutet zunächst

nur Bewertung bzw. Beurteilung. [...] Evaluation ist

keine Methode, sondern vielmehr ein Forschungsde-

sign; eine Herangehensweise, die sich unterschied-

lichster sozialwissenschaftlicher Methoden bedienen

kann" (Gerull 2005, S. 104; Hervorhebungen im Origi-

nal). Dabei wird ein bestimmtes Projekt dahingehend

hinterfragt, ob und mit welchem Aufwand die Projekt-

ziele erreicht (bzw. nicht und warum nicht erreicht)

wurden und welche Wirkungen das Projekt auf einen

vorher bestimmten Praxis- oder Personenkreis hat

(vgl. Liebald 1996, S. 11). Ziel von Evaluationen ist in

der Regel die Prüfung von Maßnahmen bzw. Projek-

ten in Hinblick auf Relevanz, Qualität, Veränderungs-

bedarf oder konzeptionelle Übereinstimmung (vgl. Hill

2009, S. 240). Eine Evaluation kann unterschiedliche

Funktionen haben, zum Beispiel

>> Kontrolle/Selbstkontrolle.

>> Erkenntnis.

>> Legitimität,

>> Dialog,

Die Evaluation von Unterricht hat in den letzten fünfzehn Jahren stetig an Bedeutung gewonnen. Sie ist zu einem festen Bestandteil von Schulentwicklung geworden. "Dabei geht es sowohl um die Durchführung als auch um die Ergebnisse von Unterricht" (Müller 2010, S. 1).

Aufgrund der angewandten qualitativen Forschungsmethoden kann die vorgestellte Untersuchung der qualitativen Evaluationsforschung zugeordnet werden. Diese ist in der Regel nicht nur an den Ergebnissen einer Maßnahme interessiert, wie die quantifizierende und summative, sondern "rückt die prozess-, kommunikations- und beteiligungsorientierte Perspektive (formative Evaluation) stärker in den Vordergrund. Mit

diesen Ansätzen sollen die Meinungen und Vorstellungen der unmittelbar Beteiligten besser berücksichtigt werden" (Seipel, Rieker 2003, S. 102). Eine Orientierung an den Lernenden steht damit im Vordergrund.

Zu Beginn des Schuljahres sprach die Lehrerin einer beobachteten Theatergruppe mit ihren Schülern/innen über ihre Erwartungen an den Kurs. Die Lehrerinnen aller begleiteten DS-Kurse hatten Lernziele vor Augen, die es im Rahmen des Unterrichts, also im Wesentlichen beim Theaterspielen, zu erreichen galt. Diese wurden unter anderem durch den Rahmenlehrplan für das Fach Darstellendes Spiel bestimmt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006). Eine Lehrerin erläuterte ihren Schülern/innen in der ersten Theaterstunde das Curriculum. Zwei andere stellten vorab ihre Beurteilungsbzw. Bewertungskriterien vor. Die Erwartungen der Schüler/ innen, die genannten Kriterien und die im Rahmenlehrplan festgeschriebenen Kompetenzen können als Grundlage für eine Evaluation verwendet werden, da sie einen Standard für Fähigkeiten festsetzen, die im DS-Unterricht erworben werden sollen. Ob diese Fähigkeiten tatsächlich ausgebildet wurden, lässt sich im Abgleich mit den Ergebnissen der Studie beantworten. Allerdings ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung über die Wirkung des Theaterspielens nicht die Beurteilungskriterien als Hypothesen geprüft hat, sondern der ästhetische Prozess beim Theaterspielen unter explorativen Gesichtspunkten betrachtet wurde.

Beispiele für Erwartungen der Schüler/innen an das Theaterspielen zu Beginn des Schuljahres.

(Es handelt sich hierbei um protokollierte Zitate der Teilnehmer/innen-Protokoll vom 25. August 2006):

- >> Freier Sprechen können/Sprechen vor anderen üben
- >> Sich trauen, vor Leuten aufzutreten
- >> Neues ausprobieren, nicht immer nur das Eingefahrene machen
- >> Nervosität unter Kontrolle kriegen/überwinden
- >> Kreativität entfalten und ausleben

Beispiele für die Beurteilungs- bzw. Bewertungskriterien im Fach Darstellendes Spiel?:

- >> fachliche Kompetenz:
 - // Raum wahrnehmen,
 - // Requisiten und Kostüme gezielt symbolhaft auswählen,
 - // bewusster Umgang mit dem Requisit,
 - // körperliche und sprachliche Gestaltung der Rolle: Mimik, Gestik, Sprache, Differenzierung,
 - $/\!/ \quad \text{Tempo, Rhythmus, Gangarten bewusst einsetzen,} \\$
 - // szenische Kompositionsprinzipien wie Steigerung, Kontrastierung, Parallelführung, Reihung, Bruch, Wiederholung, Variation berücksichtigen,
 - // theatrale Abläufe als Spiel begreifen,

7 Die genannten Kriterien repräsentieren eine Auswahl aus dem Papier "Beurteilungskriterien des AT-Teils" der Lehrerin Frau B., die sie selbst nach ihren Aussagen "aus Richtlinien, Fachbriefen etc. zusammengesucht" hat, sowie aus dem Papier "Informationen zum Grundkurs Darstellendes Spiel: Ziele und Anforderungen des Faches" der Lehrerin Frau M. Die laut Rahmenlehrplan für das Fach Darstellendes Spiel für die gymnasiale Oberstufe angestrebten Kompetenzen können hier auf Grund ihres Umfangs nicht aufgeführt werden. Sie können nachgelesen werden unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_darstellendes_spiel.pdf?start&ts=1245159490&file=sek2_darstellendes_spiel.pdf

- >> soziale Kompetenz (Begreifen der eigenen Leistung als Ensembleleistung)
 - // Impulse geben, kreative Ideen einbringen,
 - // mit anderen Szenen entwickeln,
 - // konstruktive Kritik üben und ertragen können/Formen der Kritik entwickeln, die andere annehmen können,
 - // Auswertungsgespräche: konstruktive Ideen zur Verbesserung des Vorgespielten und zum weiteren Verfahren, Umsetzung der Ratschläge, angemessene Reflexion der Arbeit,
 - // Eigeninitiative entwickeln,
 - // freiwillig Aufgaben übernehmen,
 - // sich ohne Aufforderung dort einsetzen, wo momentan Einsatz notwendig ist,
- // Bereitschaft, andere zu unterstützen,
- // Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, regelmäßige Anwesenheit,
- // Zuverlässigkeit und Ausdauer in der Zusammenarbeit.
- // Einhalten von Verabredungen und Terminen,
- // Verantwortung der Arbeit und der Gruppe gegenüber,

>> Selbstkompetenz

- // Präsenz auf der Bühne zeigen,
- // Ausdrucksrepertoire verbessern und von der Qualität her steigern,
- // eine Rollenentwicklung durchmachen,
- // die persönlichen methodischen und künstlerischen Fähigkeiten einbringen,
- // Spielfreude entwickeln.

Mit den Kompetenzen im Rahmenlehrplan für das Fach Darstellendes Spiel und mit den Beurteilungs- bzw. Bewertungskriterien sind Lernziele formuliert worden. Im Folgenden sollen drei von ihnen beispielhaft herausgegriffen und mit den Ergebnissen der durchgeführten Studie abgeglichen werden. Damit kann eine evaluative Einschätzung über das Erreichen der Lernziele im Rahmen des DS-Unterrichts gemacht werden. (Die Auswahl der Kriterien erfolgt an den von den Lehrerinnen selbst formulierten Kriterien bzw. Lernzielen, nicht an den von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung vorgegebenen.)

Lernziel: "bewusster Umgang mit dem Requisit"/ "Requisiten gezielt symbolhaft einsetzen"⁸

Interviewerin: "Was ist im Theaterraum seit Anfang des Schuljahres passiert?"

Silvio: "Also, es ist sehr viel passiert. Ich hab' vieles dazu gelernt, wie man mit Requisiten umgeht und so, was ich davor gar nicht wusste, was es alles so gibt. Und was ich auch total int'ressant fand und immer noch finde." (Interview vom 27. Juni 2007, S. 3, Z. 29 – S. 4, Z. 14).

Bei einigen DS-Schülern/innen konnte im Laufe der Beobachtungen eine Entwicklung vom Umgang und der Auseinandersetzung mit einem Objekt hin zum bewussten Einsatz dieses Objektes als zu einer Rolle zugehöriges Requisit nachvollzogen werden. In einer Probe des Kurses DS-B teilte die Lehrerin beispielsweise Tücher aus und bat die Spieler/innen, sich im Folgenden mit diesem Tuch auseinanderzusetzen und dieses zu benutzen. Eigentlich sollte diese Übung zur Musik probiert werden. Da es aber Probleme mit der Technik gab, verließ die Lehrerin den Raum, um sich Hilfe zu holen. In der Zwischenzeit beschäftigten sich die Spieler/innen mit ihren Tüchern. Einige Mädchen hüllten sich ein (Natascha), wickelten sie zu einem Rock oder Kleid um sich (Vicky und Claudia). In einer später für das Theaterstück entstandenen Szene spielten sowohl Vicky als auch Claudia zwei in Tücher gehüllte Frauen. Sie benutzten die Tücher als Kostüm. Requisiten wurden zu Kostümteilen⁹ (vgl. Beobachtungsprotokolle des Kurses DS-B vom 20. Dezember 2006, vom 2. Mai 2007 und folgende).



Abb. 1: Peter hilft Vicky vor einer Probe, sich in ein Tuch zu wickeln

8 Die Berliner Senatsverwaltung für Bildung formuliert die entsprechende Kompetenz so:

- >> "Die Schülerinnen und Schüler kennen produktiv und rezeptiv, nehmen wahr, erkennen, verstehen und wenden an theatrale Bedeutungsträger und Zeichen (Spieler, Raum, Bewegung, Bühne, Licht, Ton, Requisit, Kostüm)";
- $>>_{\tt m} \text{Die Schülerinnen und Schüler} \\ [\dots] \\ \\ \text{nutzen Materialien/ Requisiten konkret oder verfremdet}^{\tt mutzen}$
- $>> \text{``Die Sch\"{u}ler} innen \, \text{und Sch\"{u}ler} \, [\dots] \, \text{setzen Requisiten produktiv und multifunktional ein"}$
- >> Das Requisit unterstützt "die Darstellungskraft des Spielers/ der Figur" (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, S. 15, 16, 21 und 27; Hervorhebung durch die Autorin).

9 Erika Fischer-Lichte macht darauf aufmerksam, dass die Requisiten "in gewisser Weise eine problematische Gruppe theatralischer Zeichen [darstellen, R.D.], weil die sie realisierenden Objekte auch als Elemente anderer theatralischer Zeichensysteme zu fungieren vermögen" (Fischer-Lichte 2003, S. 151). Sie können Bestandteile des Kostüms oder der Dekoration sein. Wenn sie aber im Spiel benutzt werden, sind sie als Requisiten einzuordnen (vgl. ebd)



Abb. 2: Claudia in einer Rolle, in der sie in ein Tuch gehüllt auftritt, das sie als Kostümteil benutzt

Während der Theaterstunden konnte beobachtet werden, wie Spieler/innen mit Hilfe von Requisiten Figuren entwickelten. Dies ging oft mit einer intensiven Auseinandersetzung, dem freien Ausprobieren der jeweiligen Objekte einher. Oft wurden die Requisiten für die Entwicklung der Haltung von Figuren bestimmend. Durch die Wiederholung dieses experimentellen Vorgehens und die wiederholte Verwendung bestimmter Requisiten in bestimmten Szenen wurden diese den Figuren zugehörig.

In der ersten Szene ihres Theaterstückes "Bei uns um die Ecke" stellen die Spieler/innen eines DS-Kurses eine Straßenszene dar. Alle laufen in Gestalt unterschiedlichster Figuren durcheinander über die Bühne. Einige begegnen und begrüßen sich. Sie bewegen sich in den unterschiedlichsten Gängen mit den unterschiedlichsten Requisiten durch den Raum. Clemens spaziert locker, mit leicht erhobenem Kopf und einem Mini-Regenschirm mit Rüschen quer durch den Raum. Mit der rechten Hand hält er den Schirm über seiner Schulter. Attila läuft mit einer Sprühdose und mit nach vorn gebeugtem Kopf durch den Raum. Er wendet sich zur Wand, schüttelt die Dose dann und drückt auf die Düse. Claudia hat sich ein langes Tuch um die Brust gewickelt. Sie läuft mit vor der Brust aneinander gepressten Händen (wie eine Betende), sich immer wieder nach vorn beugend, mit kleinen Schritten humpelnd durch den Raum. Malte trägt eine große Brille. In der einen Hand hat er einen Spazierstock. Er läuft gebeugt und begegnet John, der, ebenfalls auf eine Gehhilfe gestützt, durch den Raum läuft. Mit jeweils einer Hand aufgestützt, geben sie sich die andere Hand (vgl. Beobachtungsprotokoll des Kurses DS-B vom 2. Mai 2007, S. 11, Z. 22-46).

Für diese Szene hatten die Spieler/innen Figuren entwickelt. Wie der Beschreibung zu entnehmen ist, benutzte fast jede/r mindestens ein Requisit, das etwas über seine bzw. ihre Figur aussagte, einen Teil ihres Charakters ausdrückte. Während der Entwicklung von Szenen gelang es einigen Spielern/innen, mit Hilfe von Requisiten Spielanlässe zu kreieren. Sie entwickelten zu den eingesetzten Objekten Geschichten, die die Situation

spezifizierten, oder verwendeten sie als bewusste Hindernisse für ihr eigenes Spiel, um damit Konflikte zu konstruieren. Mit Hilfe von Requisiten gelang es außerdem, für die Zuschauer klar und eindeutig erkennbare Situationen zu gestalten, die dem Charakter der Figuren entsprachen.

John spielt in einer Probe gemeinsam mit Elena, Peter und Natascha zum ersten Mal die Szene durch, in der sie Familie Müller darstellen. John spielt den Vater, Elena die Mutter, Peter und Natascha ihre beiden Kinder. John areift sich alle Taschen, die er im Raum findet und hänat sie sich über die Schulter oder nimmt sie in die Hände. John verteilt Schreibmappen auf dem Boden vor dem Tisch. Er holt den Staubsauger und stellt ihn vor den Tisch. Er sagt: "Der steht hier und wird sowieso nicht benutzt". John schiebt den Staubsauger nah an die Eingangstür. Er verlässt mit Peter den Raum. Natascha folgt ihnen. Elena ist allein auf der Bühne, die chaotisch aussieht. Die Tür geht auf und zunächst ist Lärm und Geschimpfe zu hören. John betritt, voll bepackt mit den Taschen, mit den anderen beiden den Raum. Vor ihm läuft Natascha, er folgt ihr und fällt über den Staubsauger. Peter kommt nach ihm und lacht darüber. John schimpft noch mehr, die Taschen sind ihm zum Teil aus der Hand gefallen und liegen um ihn herum. Er schimpft über die Unordnung und das Chaos (vgl. Beobachtungsprotokoll des Kurses DS-B vom 18. April 2007, S. 7 Z 3 – S. 10 Z 22).

Bevor die Spieler/innen ihre Szene begannen, bereiteten sie gemeinsam mit Hilfe verschiedener Objekte, die als Dekoration auf der Bühne oder als Requisiten eingesetzt wurden, eine chaotische Situation vor. Zu Beginn der Szene kam John als Vater mit seinen nervenden Kindern vom Einkaufen, voll bepackt mit den Taschen. Seine Frau, die den ganzen Tag zu Hause war, hatte weder aufgeräumt noch sauber gemacht (daher auch der Hinweis beim Aufbauen, dass der Staubsauger ohnehin nicht benutzt werde). Durch die Position des Staubsaugers konstruierte John, dass er beim Betreten des Raumes (der Wohnung) darüber fallen könnte, da der direkt hinter der Tür stand. Ihm gab dieses Ereignis Anlass zum Schimpfen und zu einem Konflikt mit seiner Frau. Den Kindern gab es Anlass zur Schadenfreude. Die Zuschauer/innen konnten sich in kürzester Zeit in diese Situation einfinden und erhielten wesentliche Informationen über die Figuren.

In Hinblick auf das formulierte Lernziel "bewusster Umgang mit dem Requisit/Requisiten gezielt symbolhaft einsetzen" bleibt festzustellen, dass dieses in den beobachteten DS-Kursen offenbar erreicht wurde. Wie insbesondere in Nachgesprächen zu den von den Jugendlichen gespielten Szenen deutlich wurde, setzten die Spieler/innen Requisiten durchaus bewusst als Zeichen von Zeichen ein. Dies ist als ein Teil ihrer ästhetischen Kompetenz beim Theaterspielen zu sehen. Dazu gehört auch, Objekte bewusst als Requisiten zur Gestaltung einer Figur oder Bühnensituation auszuwählen und einzusetzen. Allerdings lassen die dichten Beschreibungen als Resultat der Analysen nur eine verallgemeinernde Einschätzung zu, da das Kriterium nicht bei jedem Schüler bzw. jeder Schülerin explizit "abgeprüft" wurde.

Lernziel: "konstruktive Ideen zur Verbesserung des Vorgespielten und zum weiteren Verfahren"/ "konstruktive Kritik üben"

Laut Berliner Rahmenlehrplan ist ein zentrales Ziel des Fachs Darstellendes Spiel "die Entwicklung der Kritik- und Urteilsfähigkeit im Umgang mit den darstellenden Künsten und mit theatralen Situationen. [...] Im gemeinsamen Entscheidungsund Gestaltungsprozess lernen sie [die Schüler/innen, R.D.], Kritik situations- und sachangemessen zu formulieren, zu argumentieren und mit Kritik umzugehen" (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, S. 11).

Die Schüler/innen sollen beim Theaterspielen konstruktive Kritik üben, das eigene Spiel während seiner Entwicklung und Erarbeitung kritisch reflektieren, sachliche Kritik annehmen, diese verarbeiten und damit konstruktiv umgehen (vgl. ebd., S. 17f. und 22). Sie

- >> "begreifen, reflektieren und evaluieren theaterästhetische Prozesse und Produkte als kommunikative Akte – in Bezug auf das Publikum und die Wirkung,
- >> erkennen Reflexion und Kritik in einer Gruppe als Bereicherung und Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten [...]" (Ebd., S. 15).

In den beobachteten Theaterstunden hatte die Rückmeldung der zuschauenden Spieler/innen für die Akteure auf der Bühne eine besondere Bedeutung. Durch das Feedback erfuhren sie, wie das von ihnen Dargestellte wirkte, welche Effekte sie damit beim Publikum erzeugten und welchen Eindruck sie in ihrer Rolle erweckten. ¹⁰ In diesen Auseinandersetzungen mit dem Gesehenen und den damit verbundenen Einschätzungen trainierten die Theaterspieler/innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit.

Indem (Mit-)Spielende auch als Zuschauende fungierten, konnte in der Szenenentwicklung die Perspektive des Publikums wesentliche Berücksichtigung finden. Die optimale für das Publikum verständlichste Darstellung wurde häufig in Zusammenarbeit mit anderen Spielern/innen gefunden, die die Funktion der Zuschauer/innen in einem begrenzten Rahmen übernahmen und eine Rückmeldung über das, was sie gesehen hatten, gaben. Sie übten konstruktive Kritik. Durch diese Rückmeldungen trugen die Jugendlichen in den Theatergruppen zur besseren Darstellung von Figuren und Szenen bei.

Manuela und Malte spielen ihren Mitspielern ihre Szene vor. Malte spielt einen Hausmeister, Manuela seine Frau. Hendrik und Claudia sitzen auf den Zuschauerstühlen und unterhalten sich leise. Claudia sagt, der Hausmeister bräuchte einen Akzent. Hendrik ruft nach vorn, dass Malte berlinern solle. Malte versteht nicht, wie das gehen soll. Er bemüht sich zu berlinern und wird von den anderen Zuschauern mehrfach verbessert. Wie er jetzt spricht, klingt sehr umständlich und langsam. Claudia fragt ihn, ob er einen anderen Dialekt beherrscht. Malte bemüht sich, beim Wort "Staubsaugerbeutel" zu berlinern. Die anderen lachen laut und ausgiebig. Magnus sagt: "Wie ein Ami!", er solle normal weiter machen. Er fragt, ob Manuela berlinern

kann. Sie spielt ihre Rolle als Hausmeisterfrau berlinernd weiter und integriert den Dialekt in ihre Rolle (vgl. Beobachtungsprotokoll des Kurses DS-B vom 20. Juni 2007, S. 22, Z. 36–57).

Hendrik und Claudia setzten sich als Zuschauende mit der Darstellung der Figur des Hausmeisters auseinander. Claudia hatte die Idee, dass der Hausmeister einen Akzent haben könnte. Hendrik gab dies als konkrete Aufgabe an Malte weiter ("er solle berlinern"). Das Berlinern wurde für Malte aber offenbar anstrengend und umständlich. Claudia bemerkte, dass seine Sprache nicht mehr flüssig war und nicht mehr zur Figur passte. Die bemüht veränderte Aussprache trug eher zur Heiterkeit der Zuschauer/innen als zur Glaubhaftigkeit von Maltes Hausmeister-Figur bei. Daraufhin fragte Claudia sehr einfühlsam, ob Malte einen anderen Dialekt beherrsche (sie denkt hier geradezu theaterpädagogisch!), damit die Figur von ihm besser dargestellt werden könnte. Auch Magnus kommentierte Maltes Versuche und beschrieb, wie sie auf ihn wirkten. Als Konsequenz daraus schlug er Malte vor, dass er lieber "normal" weiter sprechen solle. Gleichzeitig hatte er die Idee, dass Manuela statt Malte berlinern könnte. Sie integrierte diesen von ihr beherrschten Dialekt in ihre Rolle. Damit war eine ganze Gruppe von Spielenden und Zuschauenden im gegenseitigen Wechselspiel zwischen Spielen und Zuschauen an der Erarbeitung dieser beiden Figuren beteiligt (vgl. Hoffmann 2007, S.,

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rückmeldungen der zuschauenden Mitspieler/innen in den beobachteten Theaterstunden zahlreiche Anregungen für die Darstellung und das Spiel auf der Bühne gaben.

"Wir haben einfach irgend'was gespielt und dann ist uns einmal nichts mehr eingefallen und dann ham aber auch die anderen Mitschüler gesagt: 'Ja, macht das doch so!' und: 'Versucht das doch 'mal so zu machen!' und irgendwann standen dann die Rollen fest" (Claudia im Interview vom 27. Juni 2007, S. 17, Z. 39–42).

Claudia machte im Interview deutlich, dass die Anregungen ihrer Mitschüler/innen im Prozess der Erarbeitung ihrer Szene eine wichtige Rolle gespielt haben. Als die Spieler/innen nicht mehr weiter wussten, machten die zuschauenden Jugendlichen ihnen neue Gestaltungsvorschläge. Claudia erwähnte dies im Zusammenhang mit der Rollenfindung. Es ist anzunehmen, dass die Ideen der Mitspieler/innen also auch Einfluss auf die Entwicklung der Rollen hatten.

Damit Schüler/innen sich in dieser Weise aktiv in den ästhetischen Prozess einbringen konnten, musste ihnen von den Lehrerinnen die Möglichkeit und der Raum dazu gegeben werden. In einigen Theaterkursen war gleich zu Beginn eingeführt worden, Rückmeldungen zu gezeigten Szenen zu äußern. Die Spieler/innen mussten sich also eine Meinung über die Inszenierungen anderer bilden. Diese Ausbildung ästhetischer Urteilsfähigkeit ist als Bestandteil ästhetischer Kompetenz zu sehen. Außerdem lernten die Theater spielenden Jugendlichen konstruktives Feedback zu geben. Die Reflexion von Darge-

stelltem im ästhetischen Prozess trägt dazu bei, dass die Theaterspieler/innen Iernen, Gesehenes genau zu beschreiben und mit ihren Rückmeldungen den Mitspielern Anregungen zu geben.

Die beschriebene Art der aktiven Beteiligung zuschauender Mitspieler/innen deutet darauf hin, dass diese Verantwortung übernahmen. Die Verantwortlichkeit für die Gestaltung einer Szene lag damit nicht mehr allein bei den Spielenden der einzelnen Szene (und der Spielleitung), sondern bei der gesamten Theatergruppe.

In Hinblick auf das formulierte Lernziel "konstruktive Ideen zur Verbesserung des Vorgespielten und zum weiteren Verfahren"/ "konstruktive Kritik üben" bleibt festzustellen, dass dieses in den beobachteten DS-Kursen offenbar erreicht wurde. Aber auch hier kann nicht eingeschätzt werden, ob jede/r DS-Schüler/in am Ende eines Schuljahres über diese Fähigkeit verfügte.

Lernziel: "Engagement"

Interesse, Motivation und Engagement sind drei Aspekte, die eng miteinander verknüpft sind. Sie sind für jeglichen schöpferischen Prozess notwendig. Daher stellen sie Anforderungen dar, die auch das Theaterspielen an die Spieler/innen stellt. Es ist nachvollziehbar, dass "Engagement" bei den DS-Lehrerinnen als ein Beurteilungs- bzw. Bewertungskriterium erschien. Im Berliner Rahmenlehrplan für das Fach Darstellendes Spiel heißt es: "Die Einzelne bzw. der Einzelne [...] stellt ihr bzw. sein Engagement in den Dienst der Inszenierung" (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006, S. 13).

Inwiefern und wie intensiv sich die Spieler/innen beteiligten, hing von den tatsächlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten ab, aber eben natürlich auch von ihrem Interesse und ihrer Motivation. Ähnlich wie die Motivation war das Engagement unter den Theaterspielern/innen individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt. Da gab es einzelne Spieler/innen, die Requisiten und Kostümteile von Zuhause mitbrachten, Flyer gestalteten, Transporte (des Bühnenbildes) für die Theatergruppe organisierten, Requisiten bastelten, ihr Umfeld in die Erarbeitung des Theaterstückes einspannten, die gesamte Musikauswahl für das Theaterstück machten, eine Grillparty zum Abschluss

des DS-Kurses veranstalteten oder andere, die sich minimal einbrachten, die nicht einmal eine kontinuierliche Anwesenheit zusichern konnten. Die Unterschiede waren hier sehr deutlich, so dass zusammenfassend nicht für alle DS-Schüler/innen bestätigt werden kann, dass sie sich im Rahmen der Theaterstunden stark engagierten. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass persönliches Engagement subjektiv sehr unterschiedlich empfunden werden kann und einige Schüler/innen möglicherweise das Gefühl hatten, sich für ihre Verhältnisse sehr zu engagieren, obwohl sie im Vergleich zu anderen relativ wenig leisteten.

Anhand der drei vorgestellten Aspekte sollte beispielhaft gezeigt werden, wie vorgegebene Kriterien bzw. Ziele mit tatsächlich eingetretenen Effekten im Sinne einer Evaluation verglichen werden können. Festzustellen ist dabei, dass die Studie über die "Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen" nicht als Evaluationsstudie angelegt war, sondern sich explorativ mit der Frage nach dem ästhetischen Kompetenzerwerb beim Theaterspielen beschäftigte. Die Ergebnisse können auf Grund der qualitativen Herangehensweise weder auf alle beobachteten DS-Schüler/innen übertragen noch über den Rahmen der beobachteten DS-Kurse hinaus verallgemeinert werden. Die Beispiele zeigen aber, dass einige der näher betrachteten Lernziele im Rahmen des beobachteten DS-Unterrichts erreicht werden konnten. Offen bleibt dabei, ob diese Effekte bei allen Schülern/innen eingetreten sind und der DS-Unterricht damit bei allen Teilnehmenden in gleicher Weise und in gleichem Maße seine Wirkungen im Sinne der angestrebten Lernziele entfalten konnte.

Abschließend soll noch ein Blick zurück auf die Ausgangsfrage geworfen werden: Ist Theaterspielen in der Schule "evaluierbar"? Kann künstlerische und kulturelle Betätigung einer Evaluation unterworfen werden? Entscheidend für die Beantwortung dieser Fragen bleibt, welches Ziel mit einer Evaluation verfolgt werden soll und welche Methoden angewandt werden. Schließlich werden viele Evaluationsstudien von dem Verdacht begleitet, ökonomische Maßstäbe aus der Wirtschaft für künstlerische und Bildungsprozesse ansetzen zu wollen. Künstlerische Produkte und kulturelle Bildungserfolge lassen sich aber mit Kriterien wie Effizienz und Effektivität nicht messen.



^{10 &}quot;Es ist der andere, der Blick des anderen, der uns definiert und formt. Ohne den Blick und die Antwort des anderen können wir nicht begreifen, wer wir sind [...]" (Eco 2000). "Um sich selbst betrachten zu können, muss sich der Mensch noch einmal sehen" (Hoffmann 2007, S. 181). Aus dieser dem Menschen eigenen Möglichkeit und Notwendigkeit, zugleich sich bzw. einem anderen gegenüber zu treten, "um ein Bild von sich [...] zu entwerfen, das er mit den Augen eines anderen reflektiert bzw. in den Augen eines anderen reflektiert sieht", ergibt sich die anthropologische Grundlage des Theaterspielens (vgl. Fischer-Lichte 1997, S. 985)

Literatur

- >> Bischoff, Johann / Brandi, Bettina (Hrsg.) (2010): Merseburger Medienpädagogische Schriften. Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur. Band 6. Merseburg
- >> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1995): Evaluation der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Qs Nr. 1. Bonn
- >> Bundesministerium für Familie. Senioren. Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001): Perspektiven der Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Qs Nr. 35. Berlin
- >> Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2004): Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung. Remscheid
- >> Domkowsky, Romi (2010). Viel mehr als "nur" Theater! Eine neue Studie ergründet die Wirkungsweise des Theaterspielens. In: Bischoff/ Brandi 2010, S. 113-129
- >> Eco, Umberto (2000): Brief an einen Kardinal. In: Berliner Zeitung vom 12. August 2000
- >> Exner, Christine (2001): Beispiele für Evaluationen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001, S. 28-31
- >> Fischer-Lichte, Erika (1997): Theater. In: Wulf 1997, S.985 - 996
- >> Fischer-Lichte, Erika (2003): Semiotik des Theaters. Eine Einführung. Band 1. Das System der theatralischen Zeichen, Tübingen
- >> Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines [Hrsg.] (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg
- >> Fuchs, Max (2004): Bildungswirkungen in der Jugendkulturarbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinderund Jugendbildung, Remscheid

- >> Gahleitner, Silke/Gerull, Susanne/Ituarte, Begoña Petuya/ Schambach-Hardtke, Lydia/ Streblow, Claudia (2005): Einführung in das Methodenspektrum sozialwissenschaftlicher Forschung. Uckerland
- >> Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main
- >> Gerull, Susanne (2005): Programmevaluation. In: Gahleitner/ Gerull/ Ituarte/ Schambach-Hardte/ Streblow 2005, S. 104-108
- >> Hentschel, Ulrike (2003): Ästhetische Bildung. In: Koch/Streisand 2003, S. 9-11
- >> Hill, Burkhard (2009): Der Kompetenznachweis Kultur im Kontext kulturpädagogischer Wirkungsforschung. In: Timmerberg/Schorn 2009, S. 227-244
- >> Hoffmann, Christel (2007): Das Wechselspiel zwischen Tun und Betrachten im Theater mit Kindern. In: Taube 2007, S. 174-194
- >> Kammler, Christian/Schilling, Sendy (2009): Evaluationsergebnisse zu der Wirksamkeit des Projektes bei Schülerinnen und Schülern. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg/Institut für Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin 2009, S. 163-177
- >> Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hrsg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow
- >> Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg/Institut für Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin (Hrsg.) (2009): ARTuS! – Kunst unseren Schulen. Berlin, Strasburg, Milow/ Uckerland
- >> Liebald, Christiane (1996): Evaluation der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Auszug aus BKJ Texte. Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit. Rahmenbedingungen für eine Evaluation in der kulturellen Kinderund Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1995, S. 3-63



DER KOMPETENZNACHWEIS KULTUR ALS FACHLICHER ANSATZ DER QUALITÄTSSICHERUNG

ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN UND PROJEKTBEISPIELE IM SCHULISCHEN KONTEXT // Birgit Wolf

Wer an kulturellen Projekten teilhat, erfährt besondere Formen >> Erster Kursteil: Einführung in das Nachweisverfahren der Kommunikation, der gesellschaftlichen Wahrnehmung, der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Das gemeinsame Aushandeln kultureller und künstlerischer Prozesse verlangt neben Virtuosität gemeinsames Handeln, Verständigung, Engagement, Disziplin und Kreativität - es geht um die bedeutungsvolle Kommunikation, die ohne Empathie nicht zu Kunst werden kann. "Diese Aushandlungsprozesse und Teilhabe zusammengefasst, sind unabdingbare Voraussetzungen für ein demokratisches Gemeinwesen, das weder durch Verfassung noch durch die staatliche Kontrolle hergestellt werden kann, sondern immer wieder neu gelernt und partizipiert werden

"Bei gleicher Umgebung lebt doch jeder in einer anderen Welt." Arthur Schopenhauer

In der Vermittlung von Künsten kann der/die Lehrende die Schritte des/der Lernenden anhand seiner bzw. ihrer Taten und Reaktionen nachvollziehen. Lernprozesse sind ausgesprochen individuelle Abläufe, die jede/r – auch der/die Lehrende - aus sich heraus, aus der eigenen Sozialisation, aus eigenen Erfahrungen, aufgrund seines/ihres Charakters und Könnens, seiner/ihrer Freuden und Ängste sowie des jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext anders (er)lebt. Die Qualität dieses Prozesses ist nicht offensichtlich messbar und kann nur im Gespräch auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden erfahrbar gemacht werden. Für diesen Prozess gibt es ein Instrument: den Kompetenznachweis Kultur.

Was ist der Kompetenznachweis Kultur?

Der Kompetenznachweis Kultur (KNK) ist ein individueller, stärkenorientierter Bildungspass für Jugendliche zwischen 12 und 27 Jahren. Er wurde von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) Anfang der 2000er Jahre als Antwort auf die bildungs- und gesellschaftspolitischen Debatten nach PISA und dem damit verbundenen Ringen um Anerkennung der Bildungsleistungen in den Bereichen der außerschulischen Kulturellen Bildung entwickelt.

Die Ausbildung zum/zur KNK-Berater/in kann jede kulturpädagogische Fachkraft - zum Beispiel in der Sozial-, Medienoder Zirkuspädagogik ebenso wie Studierende, Künstler/innen und Lehrende – absolvieren, die mindestens 200 Stunden in künstlerisch-kulturellen Projekten mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet hat. Und der KNK kann nur vergeben werden, wenn diese Ausbildung zum/zur KNK-Berater/in abgeschlossen ist. Die Ausbildung besteht aus drei Phasen:

- >> Praxisphase: Erprobung des KNK im eigenen Arbeitsfeld
- >> Zweiter Kursteil: Auswertung der Praxiserfahrungen und vertraut machen mit dem Procedere des KNKs.

Der KNK wird in künstlerisch-kulturellen Projekten vergeben, die einen empfohlenen Umfang von 50 Bildungseinheiten (à 45 Minuten) haben. Das Nachweisverfahren des KNKs entsteht in vier Schritten: Praxisanalyse, Beobachtung, Dialog und Beschreibung. Die Praxisanalyse wird während der Ausbildung erarbeitet und zeigt auf, welche Kompetenzen die teilnehmenden Jugendlichen während des Kurses, des Projektes erwerben können. Die weiteren drei Schritte werden gemeinsam mit dem/der jeweiligen Jugendlichen gegangen. Dies geschieht zwischen der kulturpädagogischen Fachkraft und dem/der Jugendlichen in einem zeitlich begrenzten, intensiven Austausch über die individuellen Stärken, über Lernerfahrungen und Wirkungen des eigenen künstlerischen Tuns. Indem der/ die Jugendliche sich über eigene Fähigkeiten und Stärken bewusst wird und lernt, diese zu erkennen und zu formulieren, stärkt dieser Prozess unter anderem sein/ihr Selbstbewusstsein, seine/ihre Wahrnehmung und Empathie.

Für die kulturpädagogische Fachkraft dokumentiert der KNK die Wirkung kultureller Bildungsprozesse in den künstlerisch-kulturellen Projekten. Der KNK ist ein valides Instrument, um die eigene fachliche und pädagogische Arbeit zu qualifizieren und weiterzuentwickeln.

Der KNK wird bundesweit vergeben und ist für Jugendliche freiwillig und kostenfrei. Die BKJ hat ein bundesweites Netzwerk von elf Servicestellen aufgebaut. Die jeweilige Servicestelle bildet unter anderem die KNK-Berater/innen aus, ist Ansprechpartner für diese und bietet unter anderem die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches der Berater/innen. Sie ist Interessenvertreterin für den KNK in dem Bundesland, informiert Jugendliche und Eltern, wo und wie Jugendliche den KNK erwerben können und vergibt teilweise den KNK selbst im Rahmen von Jugendbildungsprojekten.²

"Tu das, wodurch Du würdig bist glücklich zu sein." Immanuel Kant

Der Kompetenznachweis Kultur aus Sicht des Jugendlichen

Jugendliche sind auf der Suche nach ihrem Lebenssinn, ihrer Bestimmung, ihrem Können sowie ihren Stärken. "Diese Selbsterkenntnis ist von unschätzbarem Wert für ihr Selbstbewusstsein und die Befreiung ihrer Kraft. Denn wenn sie ihre wahre Begabung kennen und unter Beweis stellen, wissen sie, wo ihre Kraft und Begeisterung sind."³

¹ Kristina Volke: Der gesellschaftspolitische Anspruch der Kulturpolitik: Zukunftsperspektiven und Lehren aus der Nachwendezeit,

während des 55. Kulturpolitischen Kolloquiums "Zur Lage der Kulturnation" Loccum 2010

² Weitere Informationen zum KNK finden Sie unter www.kompetenznachweiskultur.de

³ Alexander Jeanmaire: 99 Tipps für Kreativität und Lebenskunst, ars momentum Kunstverlag, Witten 2008, S. 16

Wenn Jugendliche sich in Musik-, Theater- oder Zirkusprojekten engagieren, lernen sie mehr als nur die Technik, das Spiel, die Präsentation. Wahrnehmen, das Einbringen von Ideen und Meinungen, aber auch das Annehmen der Gedanken der anderen, das Miteinander in der Gruppe, Einsatzbereitschaft, Zuverlässigkeit und Disziplin werden unter anderem gefordert und gefördert. Besonders das praktische Erleben, Experimentieren und Ausprobieren dienen dem effektiven Kompetenzerwerb. "Kompetenzen entwickeln sich besonders gut in angstfreien Umgebungen, wo vielfältige Möglichkeiten des Lernens geboten werden. Routinen irritiert und bewusst Störungen initiiert werden."⁴ Neben der Fachkompetenz, die dem Genre inne liegt, werden in Kulturprojekten Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen des Jugendlichen gestärkt.

Oft wissen Jugendliche nicht, welche ihre Kompetenzen, ihre Stärken sind. Die Antwort fällt ihnen meist schwer und fällt zudem ähnlich aus: teamfähig, flexibel, kontaktfreudig, engagiert. Das sind die Anforderungen, die in Stellenausschreibungen aufgezählt werden. Sind dies jedoch wirklich ihre eigenen Stärken? Dies gilt es gemeinsam zu ergründen.

Der Prozess des KNK braucht Zeit: Zeit für das kreative Tun, zum Beobachten, zum Wahrnehmen, zum Reflektieren. zum Niederschreiben sowohl von Seiten des/der Jugendlichen als auch des/der KNK-Beraters/in. Zeit für den Austausch des Beobachteten, des Wahrgenommenen, für Fragestellungen, Erörterungen, für die Herausforderungen und Ängste. Zeit für das gemeinsame Aushandeln des Individuellen, Spezifischen, Besonderen. Zeit zum Schreiben. Und auch Zeit für die feierliche Übergabe des Kompetenznachweises.

Der/die KNK-Berater/in nimmt sich Zeit für den/die Jugendliche/n, für seine/ihre Belange. Der Dialog, auf Augenhöhe geführt, stellt Jugendliche mit ihrem Können in den Mittelpunkt. Wann kommt das sonst schon vor? Jugendliche lernen sich wahrzunehmen, zu reflektieren, sie bekommen Rückmeldungen, erhalten Anregungen, über sich und ihr Handeln nachzudenken und sich zu vergewissern. Sie können sich erproben, werden gefordert, erhalten Wertschätzung und Anerkennung. Für jede/n Jugendliche/n kann es auch eine Art berufsorientierendes Coaching sein. Am Ende des Prozesses weiß jede/r Jugendliche um die eigenen Stärken und diese lauten oftmals ganz anders als zu Beginn des Prozesses. Im Kompetenznachweis stehen sie schwarz auf weiß beschrieben und in [Vorstellungs-)Gesprächen kann er/sie glaubhaft eigene Stärken beschreiben, denn er/sie war im Prozess aktiv beteiligt.

"Fragen sind wie Geschenke, wenn sie einer aufmacht, sind Antworten darin." Christian Maier

Der Kompetenznachweis Kultur aus Sicht der kulturpädagogischen Fachkraft

Wie kann man die Qualität der Kunst- und Kulturprojekte mit Jugendlichen und damit der eigenen Arbeit verdeutlichen? Der KNK ist eine Antwort darauf. Im Nachweisverfahren werden Bildungspotenziale sichtbar, die einerseits den Eigenwert kultureller Bildungsarbeit und andererseits den Mehrwert für den Jugendlichen widerspiegeln. Der KNK dokumentiert die Potenziale für Außenstehende und liefert der kulturpädagogischen Fachkraft zugleich Argumente und Zitate der Jugendlichen für die Diskussionen im Kontext der gesellschaftlichen Herausforderungen.

Bereits während der Ausbildung zum/zur KNK-Berater/in wird das eigene Handeln durch einen erweiterten Blick bereichert. Es ist irritierend zu sehen, dass selbst gestandene Persönlichkeiten manchmal nicht um ihre Kompetenzen wissen. Beobachtungen werden zu Bewertungen und offene Fragen zu stellen fällt schwer. Wie spricht man Anerkennung aus und wie fühlt sich diese an?

Während der Ausbildung wird der eine Blick auf sich selbst gelenkt, auf die eigene (Lern-) Biografie, und die eigenen Kompetenzen werden vergegenwärtigt. Der andere Blick fokussiert vor allem die eigene künstlerisch-methodische Vermittlung. "Bei der Erarbeitung der Praxisanalyse werden die üblicherweise durchgeführten Vorgehensweisen einer systematischen Reflexion unterzogen. Es werden dabei die Prozesse, d. h. die Abläufe ebenso wie die Ergebnisse betrachtet. Die Praxisanalyse beschreibt die potenziellen Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs." 5 Als Ergebnis liegt eine detaillierte und umfangreiche Beschreibung der eigenen Handlungspraxis vor. Für die kulturpädagogische Fachkraft bietet der KNK während der Praxisphase die Chance, das eigene künstlerisch-pädagogische Vermitteln und Handeln noch mal (anders) zu durchleuchten. Sie nimmt die Reaktionen des/der Jugendlichen auf. Sie erfährt durch den Dialog, durch die Selbst- und Fremdeinschätzung unterstützt, vieles über Motivationen, Handlungsansätze, Gedanken, Kritiken und Herausforderungen des/der Jugendlichen. Diese über einen längeren Zeitraum niedergeschriebenen Gedanken bieten die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Praxis. Dieses Durchdringen beleuchtet das eigene Handeln aus einem anderen Licht, bestätigt, hinterfragt und fordert Korrekturen.

Im zweiten Kursteil der Ausbildung werden die Erfahrungen während der Erarbeitung des KNK mit den Jugendlichen vorgestellt und reflektiert. In diesem Podium gibt es einen Fachaustausch um die Wirksamkeit Kultureller Bildung: neben der "systematischen, methodisch kontrollierten und selbstkritischen Analyse des eigenen Tuns und der dazugehörigen Rahmenbedingungen"6, den Erfolgen und Problemen in der Praxis mit dem KNK geht es vor allem um die kulturpädagogische Arbeit mit den Jugendlichen. Wann hat man schon mal die Möglichkeit und Zeit, mit Kollegen/innen spartenübergreifend intensiv über die eigene Arbeit zu sprechen, zu reflektieren und von anderen Ergebnissen zu profitieren?

Dieses bewusste Auseinandersetzen führt unweigerlich zu Veränderungen im eigenen Handeln und somit zur Professionalisierung. Alltagsroutinen werden hinterfragt, neu durchdacht und weiterentwickelt. Zudem verändert die Fokussierung auf die Stärken der Jugendlichen, die ausgesprochene Anerkennung und Wertschätzung des Engagements sowie die thematisierte positive Wahrnehmung von Fähigkeiten das Klima innerhalb der Gruppe und der Institution. Die Aktivitäten in der Gruppe werden von allen aus dem Blick der "Kompetenzbrille" wahrgenommen. Der Umgangston untereinander und im gesellschaftlichen Kontext wird wertschätzender. Ein Gewinn

"Wahre Lehrer suchen keine Schüler, sie suchen Lehrer," Cem Relli

Der Kompetenznachweis Kultur im Kontext Schule

Ursprünglich entwickelt für den außerschulischen Bereich hat der KNK in den letzten Jahren Einzug in die Schule gehalten. Schule öffnet und verändert sich. Außerschulische Einrichtungen und Vereine werden zu Kooperationspartnern für Schule und bringen ihre Arbeitsweisen und -instrumente mit. Und Pädagogen/innen suchen nach Wegen zur individuellen und wertschätzenden Förderung der Schüler/innen, zur interessengeleiteten Vertiefung sowie Unterstützung der Begabun- >> den Schülern/innen Würdigung und Anerkennung gen ebenso wie nach Methoden zur Reflexion des Lernens.

Bei der Vergabe des KNK in Schule gibt es allerdings eine Einschränkung. Er darf nur in musisch-künstlerischen Fächern und Projekten vergeben werden, die nicht benotet werden. Denn die Bewertung durch Noten beißt sich mit der Sicht auf die Stärken, auf das Können der Schüler/innen durch den KNK. Doch mit diesem Anerkennungsaspekt für die Leistungen der Schüler/innen legt der KNK den Finger in die Wunde. Noch immer wird in der Schule das Nichtkönnen beim Abfragen von Wissen benotet und dabei der Blick für die Kompetenzen und Stärken der Schüler/innen verstellt. Jede/r Jugendliche besitzt Stärken. Und diese zu entwickeln sollte ein Ziel der Bildung sein.

Durch die Vergabe des KNK schleicht sich ein weiterer Aspekt in Schule ein: das Nachweisverfahren öffnet durch die Beobachtung über einen längeren Zeitraum den Blick für den Prozess kultureller Bildungsarbeit, der ebenso wichtig ist wie das Ergebnis bzw. das entstandene Produkt, das in der Schule zumeist bewertet wird. Dieser prozessorientierte Blick ist notwendig, um einzuschätzen, mit welchen Strategien Schüler/innen ihre Arbeit planen, wie sie im Team arbeiten, Informationen sammeln, auswählen und bearbeiten sowie Ergebnisse präsentieren. Diese Erfahrungen relativieren die eingeübte Sicht auf das Ergebnis und öffnen den Blickwinkel auf die Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen der Schüler/innen.

Der KNK offeriert zudem Schülern und Schülerinnen durch seinen partizipativen und individuellen Verlauf eine Möglichkeit zur Selbstfindung. Ihnen wird die Chance geboten, sich mit einer Reflexionsmethode vertraut zu machen, an der sie selbst beteiligt sind (Beobachtung, Selbstwahrnehmung, Dialog). Sie lernen somit, sich selbst in Arbeits- und Lernprozessen, beim

Lösen von Aufgaben in künstlerischen Auseinandersetzungen sowie beim Agieren in der Gruppe wahrzunehmen und bewusst zu reflektieren. Vom Lehrenden ernst genommen zu werden, wirkt auf das Schulklima ebenso positiv wie auf die Identitätsbildung und Lebensgestaltung der Schüler/innen. Das Anliegen ist es, Lernen anders zu gestalten. "Nur wenn Schüler/innen durch entsprechende Aufgabenstellungen und eine transparente Kriterienvermittlung Schritt für Schritt herangeführt werden, eigene Lernprozesse einzuschätzen, Prozesse in der Gruppe zu beobachten sowie Lernerfolge zu reflektieren, können traditionelle Formen der Leistungsermittlung und -bewertung durch prozessorientierte Formen ergänzt werden."7 Das sind Entwicklungen, die Schule gut tun.

Bei der Vergabe des KNK in Schule sind Motivationen, Arbeitsweisen und Anwendungsgebiete sehr verschieden. Die Akteure handeln aus unterschiedlichen Überzeugungen, die gleichzeitig die vielen Wirkungsperspektiven des KNK verdeutlichen, beispielsweise:

- >> Lernen anders zu gestalten
- >> das eigene Vermitteln zu qualifizieren
- >> die Qualität (außer-)unterrichtlicher, künstlerischkultureller Angebote in Schule zu dokumentieren und sie damit für eine Bildungsplanung nachvollziehbar zu machen
- auszusprechen
- >> ein anderes (Rollen-) Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden zu etablieren
- die Begegnung auf Augenhöhe zwischen Schulpädagogen/innen und kulturpädagogischen Fachkräften am Lernort Schule zu stiften und eine gemeinsame Arbeitsweise und "einen Blick" auf die Schüler/innen
- >> qualifiziert einen anderen, stärkenorientierten pädagogischen Blick auf die Jugendlichen zu richten
- >> Künstlern/innen ein Instrument für vermittelnde Tätigkeiten in Schulen in die Hand zu geben.

"Tu, was du kannst, mit dem, was du hast, dort, wo du bist."

Anwendungsmöglichkeiten und Praxisbeispiele des KNK im schulischen Kontext

Der KNK wird bundesweit in einer Vielzahl von Projekten mit Schule vergeben. Jedes Bundesland, jede KNK-Servicestelle entwickelt dabei entsprechend der jeweiligen regionalen Strukturen und bildungspolitischen Ansätze eigene Strategien zur Implementierung des KNK in Kontext Schule. Aufgezeigt werden anhand von Beispielen aus drei Bundesländern ganz verschiedene Anwendungsmöglichkeiten des KNK in Schule.

⁴ Gustav Bergmann: Thesen zur Kompetenz und Metakompetenz, Vortragsmanuskript zur Tagung Metakompetenz an der Universität Siegen

⁵ Brigitte Schorn: Praxisleitfaden der Kompetenznachweis Kultur, Remscheid 2007

⁶ Vera Timmerberg: Der Kompetenznachweis Kultur: Ein Instrument zur Professionalisierung und Qualitätssicherung?

Der KNK als bildungspolitisches Instrument:

Der Kompetenznachweis Kulturist in das 'Thüringen Zertifikat Kultur' integriert (LKJ Thüringen)

"Zu dem 'Thüringen Zertifikat Kultur' gehören der Kulturpass Thüringen, das Thüringen-Zertifikat und der Kompetenznachweis Kultur. Sie sind Bestandteil einer dreistufigen Zertifizierung der kulturellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Sie werden vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, den künstlerischen Fachverbänden und den Mitgliedsverbänden der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Thüringen e.V. getragen und gefördert."8

Das Modell startete mit dem Schuliahr 2009/2010. Während der "Kulturpass Thüringen" Schülern und Schülerinnen, die je Schuljahr 10 Theateraufführungen, Konzerte oder Museen etc. besucht haben, ihr Interesse an Kunst und Kultur durch einen Vermerk im Zeugnis anerkennt, erhalten Schüler/innen für die Teilnahme an einem einjährigen Kurs in einer kulturellen oder kunstpädagogischen Einrichtung das "Thüringen-Zertifikat". Nach mehrjähriger Kursteilnahme können sie den individuellen, berufsorientierenden "Kompetenznachweis Kultur" erwerben.

Und ein weiteres Plus hat der KNK in Thüringen: wenn ein/e Künstler/in KNK-Berater/in ist und bereits drei Zertifikate an Jugendliche vergeben hat, kann er/sie Fördergelder für das Ganztagsschulprogramm des Bildungsministeriums beantragen. Für bildende oder darstellende Künstler/innen öffnet sich damit die Tür zur Schule. Für das Bildungsministerium ist der KNK ein pädagogisches Instrument, das den Schülern und Schülerinnen zum einen mehr als die rein künstlerische Vermittlung bietet und zum anderen der fachlichen Qualitätssicherung dient.9

Der KNK als integraler Bestandteil des Kooperationsprojektes "Rietschel-Stein-Antike"

Etwa 100 Jugendliche aus acht Schulen in der sächsischen Oberlausitz starteten im Februar 2010 ihre Reise in die Vergangenheit unter dem Motto "Rietschel-Stein-Antike". Ausgehend vom Rietschel-Giebel am Burgtheater Bautzen – der in 15 übergroßen Sandsteinfiguren den antiken Stoff der Orestie zeigt – setzen sich die Schüler/innen mittels Methoden des Theaters und kreativen Schreibens, der bildenden Kunst und Medien mit der Vita Ernst Rietschels, der Bildhauerei und der Antike auseinander. Unter Regie der Bildungsprojekte "didaktibus" und dem Deutsch-Sorbischen Volkstheater Bautzen forschen die Schüler/innen der 7. bis 12. Klasse gemeinsam mit Künstlern/innen, Schauspielern/innen, Kunsthandwerkern/ innen, Historikern/innen und Lehren/innen unter anderem über den Alltag in der Antike, die griechische Mythologie und das antike Theaterspiel.

In dieses Projekt ist der KNK folgendermaßen integriert: In zwei Zuklen wurden Kulturpädagogen/innen und Lehrer/innen innerhalb des Projektes zu KNK-Beratern/innen ausgebildet. Je ein/e Lehrer/in und ein/e Künstler/in arbeiten gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen an einer Thematik. Der KNK dient dabei als ein valides Instrument zur Begegnung auf Augenhöhe. Künstler/innen und Lehrer/innen haben teil-

weise verschiedene Auffassungen bei der künstlerisch-methodischen Vermittlung und Umsetzung. Die Erarbeitung der Praxisanalyse hilft ihnen bei der Systematisierung. Und der "offene" Blick auf die Schüler/innen ermöglicht andere Beobachtungen, Gespräche, Reflektionen und Ergebnisse auf allen Seiten. Der Prozess gewinnt an Qualität, von der die Schüler/ innen gleich doppelt profitieren: sie setzen sich mittels kulturpädagogischer Methoden mit historischen Themen und der Geschichte ihrer Heimat auseinander und halten am Ende den Kompetenznachweis mit den im Projekt gezeigten Fähigkeiten und Stärken in der Hand.

Auf dem Antike-Fest am 2. und 3. Oktober 2010 auf der Bautzener Ortenburg werden in Form von Theaterstücken. Ausstellungen und Dokumentationen die Ergebnisse präsentiert und die Kompetenznachweise festlich überreicht.

Jede/r Schüler/in wird innerhalb des Projektes die Möglichkeit haben, den KNK zu erwerben. Dieses Kooperationsvorhaben ist außerdem ein gutes Beispiel für die gelungene Integration des KNK in eine mit ESF-Mitteln geförderte Maßnahme, denn die Mehrkosten für den KNK wurden von vorneherein als Instrument der fachlich orientierten Qualitätssicherung und Qualitätsdokumentation mit eingeplant. 10

Der KNK zur Förderung von Schlüsselkompetenzen im Projekt "Lesementoring" der Stadt Hannover

2003 startete das Projekt des Lesementoring als ein Beitrag zur Lesemotivation von Grundschülern/innen in Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek und außerschulischen Bildungsund Kultureinrichtungen Hannovers. Die Idee ist, Grundschüler/innen durch Jugendliche auf vielfältige Art ans Buch heranzuführen. Über ein halbes Jahr werden in kleinen Gruppen von ie sechs Kindern in der Schule lesenswerte Bücher gegenseitig vorgestellt und selbst gelesen. Es werden außerdem Bibliotheken besucht und Lesenächte durchgeführt.

Diese Lesementoring-Stunden leiten nach einem erprobten Rhythmus jeweils zwei Schüler/innen der 9. und 10. Klasse aller Schultypen spielerisch und kreativ an. In einem zweitägigen Seminar werden sie vorher auf ihre Aufgaben von Bibliotheks- und Kulturfachkräften, die als KNK-Berater/innen ausgebildet sind, geschult. Die Fachkräfte besuchen und beraten die jugendlichen Mentoren in den Gruppenstunden und moderieren einen Erfahrungsaustausch untereinander. In diesen Zweiergesprächen zwischen Fachkräften und Jugendlichen geht es auch um die Fähigkeiten der Jugendlichen als Teamer/ innen, die sie in das Projekt einbringen. Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit oder Kreativität werden ihnen im Kompetenznachweis Kultur bescheinigt. In einer Feierstunde im Rathaus wird das ehrenamtliche Engagement der Jugendlichen mit der Vergabe der Zertifikate des Kompetenznachweis Kultur gewürdigt.

Im laufenden Jahr 2010 sind sieben Schulen aus dem Großraum Hannover am Projekt Lesementoring beteiligt. Jährlich nehmen ca. 150 Jugendliche sowie 500 Kinder mit viel Spaß an diesem Projekt teil. Mittlerweile bekundeten mehrere Städte Niedersachsens Interesse an diesem Projekt. "Das Projekt "LesementoRing Niedersachsen" startete 2009 gemeinsam mit der Stadt Hannover, der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung und der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Niedersachsen e. V. bereits in sieben weiteren Orten. Das erforderliche Projekt-Knowhow wird in einer Qualifizierung vermittelt. Die beteiligten Standorte erhalten eine Anschub-Finanzierung durch die TUI-Stiftung."11 Das Projekt Lesementoring entwickelt sich zu einem Erfolgsprojekt – so Ausblick entsteht eine win-win-Situation für Kinder und Jugendliche sowie für die beteiligten Einrichtungen und Schulen.

Der KNK im Einsatz einer Theater-Arbeitsgemeinschaft in der Schule

Die Lehrerin Ines Reddiger leitet eine Theater-AG am Thomas-Mann-Gumnasium Oschatz. Sie zählt zum Kreis der ersten ausgebildeten KNK-Berater/innen in Sachsen des Jahres 2005. Am Ende des Schuljahres 2008 vergab sie 10 Zertifikate an die Jugendlichen ihrer Theatergruppe. Durch den KNK-Prozess bekam die Lehrerin nach eigenen Aussagen eine andere Perspektive auf ihre "Schüler/innen". Durch die Gespräche mit den Jugendlichen hinterfragte und veränderte sie eigene eingespielte Arbeitsabläufe. Für die Schüler/innen war diese neue Form der Wertschätzung und die Anerkennung, die sie für die Theaterarbeit während des KNK-Prozesses sowie für die öffentliche Aufmerksamkeit während der feierlichen Übergabe des Zertifikates erhielten, von außerordentlicher Bedeutung. Ines Reddiger bekommt für ihr Engagement offiziell Anerkennung durch die Direktion und das Lehrerkollegium ihrer Schule. Allerdings erhält der Unterricht am Vormittag im schulischen Arbeitsalltag weiterhin "Vorfahrt" wie zum Beispiel bei der Vertretung von Kollegen/innen. Dadurch kommt die angestrebte Vergabe des KNK im schulisch-außerunterrichtlichen Kontext des Chores, des Theaterkurses etc. derzeit noch nicht in Gang.

"Der höchste Lohn für unsere Bemühungen ist nicht das, was wir dafür bekommen, sondern das, was wir dadurch werden."

John Ruskin

"An den Schulen wird viel zu wenig Wert auf soziale Kompetenzen gelegt, auf Mentalitätskompetenz und Kulturverständnis." 12 Zukunftsorientiertes Lernen bedeutet, junge Leute für die globale Welt vorzubereiten. Der stärkenorientierte Ansatz des KNK vermittelt Jugendlichen das Bewusstsein für die eigenen Fertigkeiten. Zudem bietet ihnen der KNK ein Instrument zur Selbstreflexion und Sensibilisierung der Wahrnehmung der Kompetenzen anderer und somit die Möglichkeit zur Gestaltung eines wertschätzenden Klimas.

Kunst und Kultur bilden und stiften Identität. Die aktive Beschäftigung mit den Künsten gepaart mit dem Prozess des Kompetenznachweises Kultur macht Jugendliche fit für das Leben in einer globalen Welt. Der KNK ist in dieser Beziehung richtungsweisend.

NEU: Hier kommt ein Bild von einem Wetthewerh

⁸ Internetseite der LKJ Thüringen e. V. www.lkjthueringen.de/html/projekte kulturzertifikate.htm

⁹ Weitere Informationen unter www.lkjThueringen.de/html/projekte kulturzertifikate.htm

¹⁰ Weitere Informationen unter www.RietschelSteinAntike.de

DAS "QUALITÄTSSYSTEM MUSIKSCHULE – QSM" DES VERBANDES DEUTSCHER MUSIKSCHULEN

ALLGEMEINE KONZEPTIONELLE UND METHODISCHE GRUNDLAGEN. HINWEISE ZUR UMSETZUNG UND PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN AUS SICHT VON MUSIKSCHULEN // Christiane Krüger und Claudia Wanner

"Wer aufhört, besser zu werden, hat aufgehört, gut zu sein." Philip Rosenthal

Qualitätsanspruch in unserer Gesellschaft

In allen Bereichen der Wirtschaft, Bildung und Kultur wird von "Qualität" gesprochen und Qualität erwartet. Auch in den allgemein bildenden Schulen, Kindergärten und Vorschuleinrichtungen wird dieser Nachweis immer stärker gefordert. Für die öffentlichen Musikschulen als integralem Bestandteil der kommunalen Bildungslandschaft gilt dies gleichermaßen. Was aber macht die Qualität tatsächlich nachweisbar? Und wie erfolgt tatsächlich der Nachweis?

"Qualität" ist für die Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen (VdM) seit jeher eng mit ihrer Arbeit verbunden. Bereits die Gründung des Verbandes im Jahr 1952 erfolgte aus der Überlegung heraus, den Auf- und Wiederaufbau eines öffentlichen Musikschulwesens qualitativ zu fördern und zu begleiten. Die seitdem erarbeiteten und beständig weiter entwickelten Arbeitshilfen, Empfehlungen und Richtlinien des VdM haben "die Musikschule" zu einem beispiellosen Erfolgsmodell gemacht.

Musikalischer Bildungsauftrag

Als beste Form zur Erfüllung des musikalischen Bildungsauftrages ist das Modell "Musikschule im VdM" bis heute über tausendmal durch kommunale Entscheidungsträger bestätigt worden. Musikschulrelevante Regelungen der Länder zur Förderung und Finanzierungsbeteiligung bestätigen und akzeptieren inhaltlich dieses Musikschulkonzept. Die Bundesregierung fördert die Arbeit des VdM in dem Wissen darum, dass durch die im VdM bundesweit erfolgende Zusammenführung von Fachkompetenz und Selbstorganisation der beteiligten Musikschulträger hochwertige Infrastrukturen für das Musikschulwesen und damit für die musikalische Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Deutschland geschaffen werden. Über eine Million Bürgerinnen und Bürger sagen als Nutzer der Musikschulen Jahr für Jahr "ja" zu dieser musikalischen Bildungseinrichtung. Mit dem Qualitätszeichen "Musikschule im VdM" ermutigt der VdM seine Mitgliedschulen, ihre auf dem deutschlandweit verbindlichen Strukturplan, dem Lehrplanwerk und den Richtlinien des VdM beruhende Qualität – zusammen mit ihrem individuellen Profil im kommunalen Kontext – in der Außendarstellung einzusetzen.

Einen öffentlichen Auftrag stellt dabei auch die Qualitätssicherung dar, da die vorhandene Qualität der Musikschulen erhalten, ebenso aber auch weiterentwickelt werden soll. Um die Verteilung und Sicherung der öffentlichen Mittel kommt es seit geraumer Zeit oft zu einem Kampf, der die Arbeit der öffentlichen gemeinnützigen Musikschulen ungleich schwieriger macht. Als wichtiges Kriterium legitimiert dabei der Nachweis von Qualität den Empfang öffentlicher Mittel, durch die die Träger die Rahmenbedingungen ihrer Musikschule sichern.

Qualitätssicherung als Verbandsaufgabe

Aufgrund der Verantwortung, die der VdM als kommunaler Träger- und Fachverband für die Inhalte und Strukturen der Musikschulen übernommen hat, besteht auch sein Verbandsauftrag. demzufolge er sich um Modelle kümmert, die Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement ermöglichen.

Der VdM hat hier "Pionierarbeit" geleistet. Im Herbst 1997 machte der Bundesvorstand des VdM die Sicherung und Entwicklung der Qualität der Musikschularbeit zu einem strategischen Schwerpunkt der Verbandsarbeit, wobei insbesondere an die Erstellung von Arbeitsmaterialien für die Mitgliedschulen gedacht war. Dem Markenzeichen "Gütesiegel Musikschule im VdM" sollten Taten folgen – Qualität und qualitätsvolles Handeln sollten steuerbar und nachweisbar werden. Auch von den VdM-Landesverbänden Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, aber auch von einzelnen Mitgliedschulen gingen zeitgleich Anregungen dazu aus.

Das Stichwort "Qualitätsmanagement" war zu diesem Zeitpunkt in der bildungs- und kulturpolitischen Landschaft aufgetaucht, die noch intensiv mit dem Begriff der "Evaluation" von Bildungsarbeit - also der Bestimmung ihrer Wirkungen - beschäftigt war. Dies stand im Zusammenhang mit dem seither zunehmenden Bestreben der öffentlichen Hand. Investition in ihre eigenen Angebote als auch in die anderer Anbieter ergebnisorientiert zu tätigen, hierzu also den Qualitätsnachweis zu erbringen bzw. sich die Erfüllung von "Qualität" nachweisen zu

Der Weg zur Entstehung des QsM -Qualitätssystem Musikschule

Qualität ist auch das herausragende Kennzeichen der Musikschulen im VdM. Diese zu sichern und stets weiter zu entwickeln gehört zu den Schwerpunktaufgaben des Verbandes. Im Rückblick war der Weg von der Entwicklung eines Qualitätszeichens "Musikschule" hin zu einem spezifischen Qualitätsmanagementinstrument somit eine logische Konsequenz. Der VdM prüfte vorhandene Systeme des Qualitätsmanagements, was durch die Publikationsreihe "Qualitätssicherung" des Bundesjugendministeriums erleichtert wurde. Darin genannt war auch das Qualitätsmanagementinstrument QAP der "freu Akademie", das eine nutzerorientierte Anwendung des "Excellence Model" der EFQM (European Foundation for Quality Ma-

Das EFQM-Modell, ein Total Quality Management-Modell (TQM-Modell) der EFQM, wurde für den Bereich der Wirtschaft entwickelt - ursprünglich als Beurteilungsrahmen des Europäischen Qualitätspreises, eines Wettbewerbs für Wirtschaftsunternehmen jeglicher Art. In den dort aufgestellten Leitsätzen werden Fragen behandelt, die ein Unternehmen zu einer weitreichenden Selbstanalyse zwingen. Enthalten sind in diesen Lehrsätzen die Kernaussagen moderner Manage-

Die Vorzüge des "Excellence Model" der EFQM passten in das vom VdM gesuchte Anforderungsprofil, indem es ein europaweit anerkanntes System für TQM (Total Quality Management) darstellt, Inputs (Voraussetzungen) und Outputs (Ergebnisse) berücksichtigt, Selbst-Evaluation nach einem objektivierten Verfahren ermöglicht, sich auf Menschen (Leitung, Mitarbeitende, Adressaten, Gesellschaft) konzentriert, sich an Zielen, Prozessen und Entwicklungen orientiert, eine individuelle Profilbildung auf gemeinsamer Grundlage befördert, das Ideal der selbst lernenden Organisation beinhaltet sowie eine obiektive Belegführung und normierte Punktwertung bis hin zur Möglichkeit einer Zertifizierung bietet.

Die finanzielle Förderung des Bundesjugendministeriums ermöglichte dem VdM ein Sondierungsprojekt, bei dem sich Ende 1998 unter Leitung des damaligen Vorstandsmitglieds Burkard Fleckenstein eine Arbeitsgruppe intensiv mit der Aufgabe befasste, eine musikschulspezifische Übertragung jener Vorlage der frey Akademie Mainz vorzunehmen. Der Arbeitsgruppe gehörten Musikschulleiter/innen und Vertreter/innen verschiedener Landesverbände sowie Mitarbeitende des VdM und der frey Akademie an. Mit Beratung der frey Akademie Mainz begann der VdM sodann das EFQM-Modell für die Musikschulen zu übertragen.

Als großer Vorteil bereits bei den konzeptionellen und inhaltlichen Vorüberlegungen eines für alle Mitgliedschulen des VdM gleichermaßen anwendbaren Qualitätsmanagements erwies sich dabei, dass alle öffentlichen gemeinnützigen Musikschu-Ien im VdM mit ihren bundesweit 4.000 Standorten über eine einheitliche Struktur verfügen und auf der Basis eines einheitlichen Lehrplanwerkes arbeiten – eine Voraussetzung, die im allgemein bildenden Bildungsbereich nicht existiert.

Um aber zu einer effektiven praktischen Anwendung in den Musikschulen zu gelangen, kam man bald zu der Erkenntnis, dass eine reine Umformung von QAP nicht reichen würde. Man beschloss daher, auf Grundlage der erworbenen Erfahrungen und Kenntnisse eine völlig eigenständige Fassung für Musikschulen zu schaffen. Unter Rückführung auf die Anforderungen des ab 2000 gültigen EFQM-Modells und mit Rücksicht auf die Praxiserfordernisse an Musikschulen erarbeitete ein Redaktionsteam des VdM mit Burkard Fleckenstein (VdM-Bundesvorstandsmitglied), Uwe Raschen (Leiter der Jugendmusikschule Stade) und Dr. Ulrich Wüster (Bildungsreferent im VdM) das "QsM – Qualitätssystem Musikschule". Im Zuge der Mustereinführungen im Rahmen eines Pilotprojektes konnte diese Version durch weitere Detailvorschläge der daran teilnehmenden Musikschulen zusätzlich verbessert werden.

Mit QsM hatte der VdM die musikschulspezifische Übersetzung (Spezifikation) des Grundmodells geschaffen, das 2. Ausrichtung auf den Kunden: die EFQM für alle institutionellen Anwender – gleich, ob sie aus der Wirtschaft oder dem öffentlichen Sektor kommen - verbindlich vorgibt. Seine Vorteile zeigen sich insbesondere darin. dass QsM so konkret wird, dass die Anwender ihre eigene Praxis schnell wieder erkennen und mit all ihren Details auf das 3. Führung und Zielkonsequenz: Modell beziehen können. Dabei bleibt es aber auch wiederum so allgemein, dass es für alle Musikschulen im VdM zutreffend und anwendbar ist. Wie ein "Rahmenlehrplan" gibt es eine Ori- folgt. entierung vor, ohne Einzelheiten vorzuschreiben.1

Verknüpfung mit weiteren Qualitätsmanagement-Instrumenten

Bereits vor QsM hatte der VdM mit Unterstützung der Bertelsmann Stiftung für die Musikschulen den "Interkommunalen Leistungsvergleich - EDuR" geschaffen, der auf 18 Kennzahlen basiert, zu denen sich mehrere Musikschulen in sogenannten Vergleichsringen austauschen und diese gemeinsam interpretieren. Dabei werden "Auftragserfüllung", "Kundenzufriedenheit". "Mitarbeiterzufriedenheit" und "Wirtschaftlich-

Mit QsM als einem "Total Quality Management" (TQM) wurde ein darüber hinausgehendes Qualitätsmanagementinstrument gefunden, das die Musikschule "bis hin in die hintersten Winkel" ausleuchtet und der Musikschule die Möglichkeit bietet, auch unabhängig von einem externen Musikschulvergleich zu Verbesserungsmaßnahmen zu gelangen und sich darüber hinaus in eine kontinuierliche Organisationsentwicklung zu

Im Zuge der Optimierung der QM-Instrumente des VdM sind die bei EDuR bearbeiteten Kennzahlen inzwischen in QsM mit eingearbeitet. Auch die Schüler-, Eltern- und Mitarbeiterbefragungen finden gleichermaßen Anwendung bei EDuR und OsM. Zur Unterstützung seiner Mitgliedschulen hat der VdM dazu wie auch für den Bereich der Image- und Öffentlichkeitsbefragung – Fragebögen entwickelt sowie spezielle Auswertungsmöglichkeiten bereitgestellt.

Das Grundkonzept des EFQM-Excellence-Modells

Das Grundkonzept des EFOM-Excellence-Modells basiert auf dem Gedanken eines umfassenden, möglichst alle Organisationsbereiche betrachtenden Systems, wie es prinzipiell für Total-Quality-Management-Modelle gefordert wird.

Dem Modell liegen acht Prinzipien zugrunde, die aus der Beobachtung besonders erfolgreicher Unternehmen sowie aus aktuellen Management-Konzepten abgeleitet sind.² Sie stellen thesenartig den normativen Rahmen des Modells dar.

1. Ergebnisorientierung:

Exzellente Organisationen orientieren sich an den aktuellen und zukünftigen Erwartungen aller ihrer Interessengruppen. Anhand entsprechender Informationen werden Politik, Strategie und Maßnahmen gestaltet, um ausgewogene Ergebnisse hinsichtlich der Anforderungen der einzelnen Interessengruppen zu erhalten.

Exzellente Organisationen kennen und verstehen ihre Kunden. Sie analysieren die Erwartungen und Erfahrungen ihrer Kunden und richten ihre Aktivitäten danach aus.

Excellenz setzt eine visionäre und begeisternde Führung voraus, die vorbildlich konsequent und beständig ihre Ziele ver-

¹ Weitere Informationen unter www.musikschulen.de/projekte/qualitaetssicherung

² Die folgende Darstellung bezieht sich auf die EFOM-Broschüre "Das Grundkonzept der Excellence", die als Download unter www.deutsche-efgm.de zur Verfügung steht (es wird die in dieser Broschüre übliche männliche Schreibweise wiedergegeben)

4. Management mittels Prozessen und Fakten:

In exzellenten Organisationen werden Managementsysteme angewendet, die auf miteinander verbundenen Prozessen und objektiven Fakten beruhen.

5. Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung:

Exzellente Unternehmen fördern ihre Mitarbeiter und binden sie durch Beteiligung ein. Sie fördern und unterstützen die Entwicklung der Mitarbeiter, damit diese ihre gesamten Fähigkeiten entfalten und aktiv zum Vorteil des Unternehmens einbringen können.

6. Kontinuierliches Lernen, Innovation und Verbesserungen:

Exzellente Organisationen verbessern sich kontinuierlich und systematisch, indem sie eigene Aktivitäten und die anderer Organisationen beobachten und reflektieren.

7. Entwicklung von Partnerschaften:

Exzellente Organisationen gehen mit Lieferanten, Kunden und auch Wettbewerbern Partnerschaften ein, um damit beiderseitig eine erhöhte Wertschöpfung für die jeweiligen Interessensgruppen zu erzielen.

8. Soziale Verantwortung:

Exzellente Organisationen übertreffen in sozialen und ökologischen Belangen die gesetzlichen Mindestforderungen. Sie machen ihr Handeln gegenüber ihren Interessensgruppen transparent und legen darüber Rechenschaft ab.

Aufbau und Systematik des EFQM-Modells

Das EFQM-Excellence-Modell betrachtet das Unternehmen oder die Einrichtung in neun Feldern (Kriterien), die sinnvoll aufeinander bezogen sind und ineinander greifen, da die Organisation als System angesehen wird. Grundsätzlich wird aber von folgender Prämisse ausgegangen: Exzellente Ergebnisse im Hinblick auf Leistung, Kunden, Mitarbeitende und Gesellschaft werden durch eine Führung erzielt, die Politik und Strategie mit Hilfe der Mitarbeitenden, Partnerschaften und Ressourcen sowie geeigneter Prozesse umsetzt.

Die Kriterien des Modells werden in Befähiger- und Ergebniskriterien unterschieden. Befähigerkriterien beschreiben die Handlungen einer Organisation, Ergebniskriterien erfassen die Resultate aus diesen Handlungen. Befähigerkriterien geben Antworten auf die Frage "Wie soll ein bestimmtes Ergebnis erreicht werden?", Ergebniskriterien beantworten die Frage "Was ist tatsächlich erreicht worden?". Hieraus werden im Folgenden wieder Rückschlüsse auf die Befähigerkriterien gezogen, so dass ein sich ständig weiter entwickelnder Qualitätskreislauf in Gang gesetzt wird.

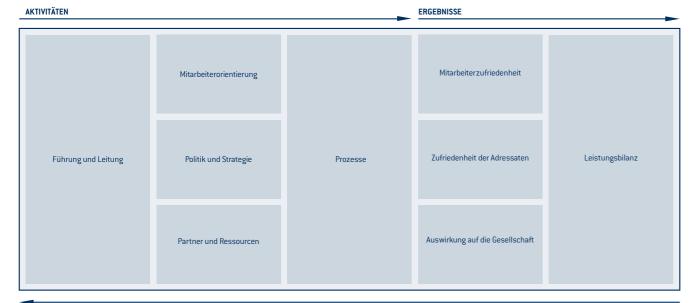
Die ersten fünf Kriterien, die Befähigerkriterien, beziehen sich auf die Fragen, wie die Arbeit in einer Musikschule geleistet wird. Im Zentrum steht die Qualität des Handelns an sich. Zu Beginn stehen "Führung und Leitung", die Zielsetzung und Steuerung. Hieraus folgen Planung und operationales Handeln im Sinne von "Politik und Strategie". Voraussetzung für deren Umsetzung sind die Mitarbeitenden und die hierfür erforderliche "Mitarbeiterorientierung" der Musikschule. Wichtig sind des Weiteren "Partnerschaften und Ressourcen" als externe und materielle Quellen. Im Mittelpunkt des Modells stehen dabei die "Prozesse", das eigentliche Handeln der Musikschule als Quintessenz ihres musikalischen Bildungsauftrags.

Der zweite Teil beinhaltet die sogenannten "Ergebniskriterien". Zentrales Ziel ist dabei die "Zufriedenheit der Adressaten" mit ihrer Musikschule. Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die "Mitarbeiterzufriedenheit". Unter "Auswirkungen auf die Gesellschaft" werden Ergebnisse der Musikschularbeit im Hinblick auf ihren Bildungsauftrag abgebildet. Unter "Leistungsbilanz" wird des Weiteren die Wirtschaftlichkeit der Musikschularbeit ermittelt. Im Mittelpunkt steht dabei stets der Mensch. Dies betont das Verständnis des Unternehmens als einer Organisation strukturierten menschlichen Handelns.

Um ihre Kundenzufriedenheit zu verbessern, formuliert die Organisation auf der Seite der Befähigerkriterien die Politik, Strategie und zu erarbeitenden Maßnahmen. Auf der Seite der Ergebniskriterien werden die Wirkungen dieser Maßnahmen zum Beispiel durch eine Kunden- oder Mitarbeiterbefragung erhoben. Daraus werden Rückschlüsse gezogen, ob die angestrebten Ergebnisse mit den entwickelten Maßnahmen

Abb. 1: Das EFQM Excellence Modell (Quelle: EFQM)





LERNEN UND INNOVATIONEN

erreicht werden konnten. Das Resultat dieser Rückschlüsse bestimmt Art und Umfang neuer Maßnahmen auf der Seite der Befähigerkriterien. Auf diese Weise liegt ein kontinuierlicher Lern- bzw. Verbesserungsprozess über allen Kriterien.

Jedes der neun Hauptkriterien ist auf einer nächsten Ebene weiter untergliedert in Teilkriterien. Den insgesamt 32 Teilkriterien sind jeweils Prozentwerte zugeordnet, die für die Bewertung von Unternehmen eine Rolle spielen, die sich etwa für den Europäischen Qualitätspreis bewerben. Für die Anwendung und Umsetzung des EFQM-Excellence-Modells als erfolgreichem Managementmodell spielen die angegebenen Prozentsätze jedoch nur eine nachrangige Rolle. Die EFQM lässt sogar zu, die Prozentsätze branchenspezifisch anzupassen. Im Vordergrund steht dagegen die Funktion des Modells, ein Raster zu bieten, vor dem die Stärken und Verbesserungspotenziale einer Organisation systematisch erhoben werden können, um so Verbesserungsideen planvoll zu entwickeln und umzusetzen.

In seinem ersten Teil bietet QsM über 500 Merkmale guter Arbeit an der Musikschule an, wobei jedes Teilkriterium fünf Qualitätsstadien für die Selbsteinschätzung unterscheidet. In einem zweiten Teil werden vielfältige Aspekte, zusammengefasst in Ergebnisfeldern, bewertet. Am Ende verfügt die Musikschule über eine Selbsteinschätzung mit konkreten Belegen, Dokumenten und Nachweisen. Dies ermöglicht ihr, auch ihr eigener Gutachter zu werden.

Die musikschulspezifische Spezifikation des EFQM-Modells zeigt sich in dem gesamten QsM-Katalog. Denn anders als beim EFQM-Grundmodell, das ursprünglich für den Bereich der Wirtschaft entwickelt wurde, wird bei QsM stets auf die konkreten Anforderungen und Gegebenheiten einer Musikschule Bezug genommen. So werden etwa bei der Einbeziehung fachlicher Erkenntnisse und relevanter Sachinformationen (Teilkriterium 2.2) als Merkmale explizit u. a. die Orientierung an den VdM-Richtlinien, musikpädagogische Qualifikationen als Voraussetzung für Leitung und Lehrkräfte oder der Besuch und die Auswertung von Musikschulkongressen genannt. Oder bezogen auf Gebäude und Ausstattung der Unterrichtsräume (Teilkriterium 4.3) werden beispielsweise die Berücksichtigung spezieller Erfordernisse bei Baulichkeiten wie Früherziehung, Vortragssaal, Umkleideräume oder Schlagzeugraum und die Abstimmung des Raumbelegungsplans unter Einbeziehung der Fachbereisleiter auf den spezifischen Unterrichtsbedarf angeführt.

Die RADAR-Logik als Anwendungsmethode

Der Arbeitsprozess bei QsM zielt auf ein Ergebnis. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme gelangt man zur Planung, der Verbesserung von Zuständen und Abläufen und der Überprüfung der Ergebnisse und der Schritte auf dem Weg dorthin.

Hierzu gelangt man über die RADAR-Logik als Anwendungsmethode, die neben dem Kriterienmodell für die EFQM die zweite Säule darstellt. Danach besteht ein enger Zusammenhang von Maßnahmen und Ergebnissen in einem kontinuierlichen Lernprozess. Verbesserungsprojekte werden dadurch auf die angestrebten Ergebnisse ausgerichtet, damit Verbesserungen systematisch geplant, verfolgt und dokumentiert werden.

Hinter dem Namen "RADAR" stehen die Begriffe:

Results (Ergebnisse)

Approach (Ansatz, Vorgehen)

Deployment (Umsetzung)

Assessment (Überprüfung)

Review (Bewertung).

In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, das EFQM-Modell auf den verschiedenen Ebenen nach der folgenden Systematik permanent zu durchlaufen:

Results: Festlegen der gewünschten Unternehmens-

ergebnisse

Approach: Planen und Erarbeiten der Vorgehensweise

 ${\sf und}\, {\sf Umsetzung}$

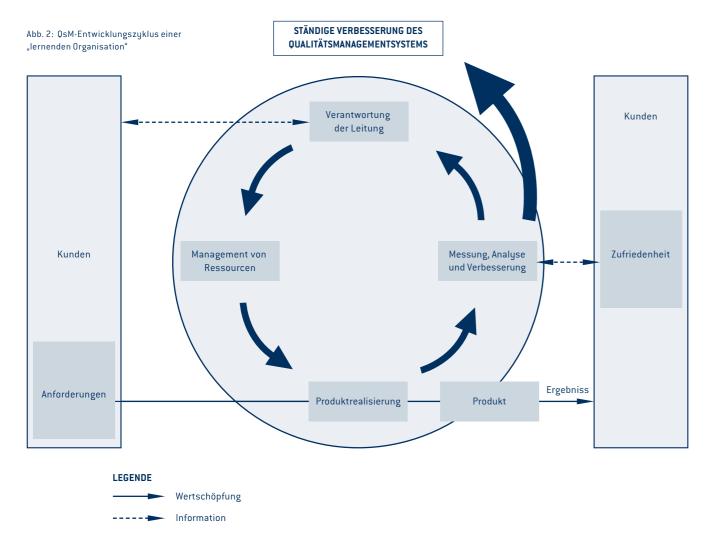
Deployment: Umsetzen der Maßnahmen

Assessment: Messen der Ergebnisse

Review: Bewerten und Überprüfen der Vorgehensweise und der Umsetzung.

NEU: Hier kommt ein Bild von einem Wettbewerb

³ Als Mitglied im VdM sind alle öffentlichen Musikschulen bundesweit verpflichtet, dem VdM jährlich mit dem VdM-Berichtsbogen vielfältige Daten zu Schülerzahlen, Unterrichtsfächern bis hin zu Trägerschaft und Finanzierung zuzuleiten. Hieraus erstellt der VdM u. a. das jährliche "Statistische Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland"



Innovative Impulse und nachhaltige Wirkung

Die Musikschule wird mit der Implementierung von QsM auch ihr eigener Unternehmensberater, denn seine größte Dynamik entfaltet das System in der Anregung zu Prozessen der Organisationsentwicklung auf allen Ebenen: von der umfassenden Steuerung der Musikschule auf der Leitungsebene bis hin zur Verbesserung der persönlichen Arbeitsabläufe. Es ist ein Managementinstrument, dessen Stärke in der Anleitung zum systematischen und kontinuierlichen Verbesserungs-Handeln liegt. Als zukunftweisende, vielerorts auch modellhaft wirkende Management-Fortbildung und Organisationsentwicklung zeitigt QsM nachhaltige und langfristige Wirkungen.

Mit QsM wird ein internationaler Standard geboten. Gleichzeitig erhalten die Musikschulen durch QsM innovative Impulse. QsM ermöglicht dabei Veränderungen und Entwicklungen, die die Musikschulen selbst steuern können. Mit der systematischen Dokumentation ihres Leistungsstands in allen Bereichen gelangen sie dabei zu einem auch für Außenstehende nachvollziehbaren konkreten Nachweis. Damit können die Musikschulen erfolgreich im Sinne ihres Bildungsauftrags, der Zufriedenheit ihrer Schüler/innen, Partner/innen und anderer Adressaten, mit positiven Auswirkungen auf die Mitarbeitermotivation, aber auch ökonomisch verantwortungsvoll handeln. QsM ermöglicht den Musikschulen, den Weg einer selbst lernenden Organisation zu gehen, die danach strebt, stets besser zu werden, und dabei individuelle Profile zu erarbeiten, ohne allein dem finanziellen Anpassungsdruck zu unterliegen.

Das Verfahren der Selbstbewertung

Das EFQM-Modell wurde als "offenes" Modell entwickelt, das keine Festlegung hinsichtlich der Größe oder der Branche eines Unternehmens beinhaltet. Die einzelnen Punkte des Modells können im Gegenteil branchenspezifisch angepasst werden. Es liegt in der Natur des Modells, dass der Autonomie der anwendenden Organisation große Bedeutung zugemessen

Ein weiterer Kerngedanke des EFQM-Modells ist daher die Selbstbewertung. Prinzipiell ist vorgesehen, dass Organisationen im Zuge einer Selbstbewertung zunächst sich selbst Rechenschaft über Ziele, Maßnahmen und Erfolge ablegen. Auch wenn Rechenschaftslegung an sich nichts prinzipiell Neues für Organisationen ist, insofern sie etwa eine Bilanz oder Gewinnund-Verlust-Rechnung erstellen, ist in diesem Verfahren die Bewertung auf eine äußerst breite Datenbasis gestellt.

Selbstbewertung bedeutet daher, dass die Organisation die Bewertung selbst durchführt und sich dabei beispielsweise durch externe Berater/innen oder Kollegen/innen einer anderen Geschäftseinheit allenfalls unterstützen lässt. Ausgangspunkt der Selbstbewertung sind die gesetzten Visionen und Ziele der Organisation. In der Selbstbewertung wird der Grad der Umsetzung der aus den Zielen abgeleiteten Maßnahmen und der Grad der Zielerreichung festgestellt. Zur Selbstbewertung gehört eine genaue Belegführung, die die tatsächliche Durchführung der einzelnen Maßnahmen und Schritte doku-

Wird eine Organisation auf diese Weise gründlich und sys-

tematisch untersucht, erhält sie zunächst bestechende Klarheit über das aktuelle Vorgehen. Zugleich wird das hierin angelegte interne Berichtswesen "automatisch" zur Datengrundlage aller strategischen und operativen Planungen. Schließlich werden die relevanten Verbesserungsbereiche aufgezeigt, aus teilen: Zu Beginn steht die klare und für Musikschulen verdenen sich dann entsprechende Verbesserungsmaßnahmen ergeben. Soll das beschriebene Vorgehen Grundlage eines organisationalen Lernprozesses werden, sind regelmäßig und systematisch Selbstbewertungen durchzuführen.

Als Verfahren der Selbstbewertung können dabei methodisch so unterschiedliche Verfahren zum Einsatz kommen wie etwa Erhebungen mittels Fragebögen, die Erfassung von Kennzahlen, Teamsitzungen oder Workshops.

Analyse und innovative Impulse

Für die Selbsteinschätzung bietet QsM in einem ersten Teil eine Vielzahl an Merkmalen guter Arbeit an der Musikschule ("Aktivitäten"). Für die Bearbeitung des zweiten Teils ("Ergebnisse)" werden unter anderem Umfragen (wie Schüler-, Eltern-, Mitarbeiterbefragungen) vorgenommen und ausgewertet sowie Ergebnisse aus dem VdM-Berichtsbogen³ bewertet. Am Ende verfügt die Musikschule über eine Selbsteinschätzung, basierend auf konkreten Belegen, Dokumenten und Nachweisen. Die Musikschule wird damit ihr eigener Gutachter, denn die Besonderheit des EFQM-Modells ist, dass es eine objektive, für Außenstehende nachvollziehbare und transparente Selbsteinschätzung ermöglicht.

Die Musikschule wird auch ihr eigener Unternehmensberater. Denn das QsM-System entfaltet seine größte Dynamik in der Anregung zu Prozessen der Organisationsentwicklung auf allen Ebenen: von der umfassenden Steuerung der Musikschule auf der Leitungsebene bis hin zur Verbesserung der individuellen Arbeitsabläufe. Es ist ein Managementinstrument, dessen Stärke in der Anleitung zum systematischen und kontinuierlichen Verbesserungs-Handeln liegt.

Zur Arbeitsweise mit QsM

Bei der QsM-Implementierung alterieren Schulungstermine mit der internen Arbeit in der Musikschule.

In der ersten Phase beginnt eine Steuerungsgruppe der Musikschule mit der Erarbeitung des QsM. Die Steuerungsgruppe besteht in der Regel aus mindestens drei bis zu acht Personen und ist möglichst repräsentativ für die ganze Musikschule besetzt: Neben dem/der Musikschulleiter/Musikschulleiterin sind es - gerade an größeren Musikschulen - weitere Mitarbeitende der Musikschule, meist mit Leitungsverantwortung wie stellvertretende Musikschulleiter/innen, Zweigstellenleiter/innen, Fachbereichsleiter/innen und Verwaltungsleiter/innen. Ebenso hat es sich bewährt, Verwaltungsmitarbeitende, Vertreter/innen des Personalrats oder des Betriebsrats sowie engagierte Lehrkräfte auch ohne Leitungsverantwortung mit einzubinden, damit die Selbstbewertung auf eine möglichst breite Basis gestellt wird. Soweit möglich, sollten dabei neben angestellten Lehrkräften auch Honorarkräfte miteinbezogen werden.

Grundsätzlich geht es beim Qualitätsmanagement um die

Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen. Wie eine Musikschule erfolgreich handeln kann – hierzu verhilft QsM mit einzelnen Spezifikationen oder Ausformungen der EFQM-Leitsätze.

Jede QsM-Spezifikation besteht aus mehreren Bestandständlichen Ausformulierung des jeweiligen EFQM-Leitsatzes. So heißt beispielsweise ein Teilkriterium im Feld "Mitarbeiterorientierung": "Die Mitarbeiter/innen werden einbezogen, beteiligt und mit Verantwortung ausgestattet".

Hierzu folgt eine kurze Erläuterung, was darunter zu verstehen ist und welche Reichweite dieser Satz aufweist. So werden hier "Änderungen im Hierarchiebewusstsein" und "im Führungsverhalten" angesprochen wie auch die Ausbildung "kollegialen Denkens und Handelns" durch die Motivation zu gemeinsamer Verantwortung für die Musikschule als Ganzes. Dabei geht es zum einen um Mitgestaltung und Kooperation bis hin zu konstruktiver Kritik, zum anderen um die Entwicklungsbereitschaft sowohl bei Mitarbeitern/innen wie auch der Leitung. Gefragt wird hierbei, in welchem Ausmaß und mit welchen Führungsinstrumenten dies alles gefördert wird.

Hieran schließt sich eine in fünf Rubriken eingeteilte Beschreibung von musikschulspezifischen Praxisaspekten zum jeweiligen Thema an. Diese fünf "Stadien" sind aufsteigend nach dem Grad der mit ihnen verbundenen Managementkompetenz angeordnet. Das erste Stadium beginnt mit der Beschreibung "episodischen" Handelns, das auf Gewohnheit beruht ("So haben wir es schon immer gemacht") und eher zufällig geschieht (hier in unserem Beispiel etwa "Die Musikschulleitung weiß, wie gut die Mitarbeiter/innen in ihrem jeweiligen Bereich arbeiten.").

Im zweiten Stadium folgt bereits eine qualitative Verbesserung, die ein gezieltes oder ökonomischeres Handeln kennzeichnet (in unserem Beispiel unter anderem "Die Leitung wertet Vorschläge der Mitarbeiter/innen zu einzelnen Bereichen – z. B. Ausstattung des Arbeitsplatzes, Fortbildungen – aus."].

Das dritte Stadium kennzeichnet einen höheren Grad an Planung. "Ideen und Anregungen der Mitarbeiter/innen werden festgehalten, auf ihr Verbesserungspotenzial geprüft und ggf. in Planungen einbezogen", heißt es hierzu in unserem Beispiel.

Das vierte Stadium ist durch ein systematisches Vorgehen gekennzeichnet: In unserem Beispiel gibt es hierzu unter anderem den Satz "In regelmäßigen Fachgruppenkonferenzen bespricht die Leitung die zurückliegende Arbeit. Sie trifft für zukünftige Entwicklungen Zielvereinbarungen mit den Mitarbeitern/innen auf Fachgruppenebene").

Das fünfte Stadium bietet darüber hinausgehend im Sinne von "Best Practise" nochmals Anregungen für eine weitere Steigerung.

Für die Bearbeitung der Teilkriterien stellt die Steuerungsgruppe Fakten aus der realen Musikschularbeit zusammen und sammelt Belege. Dies beginnt bei Stadium 1, bei dem alle Sätze bearbeitet und das Stadium als Ganzes erfüllt sein muss. Erst dann beginnt die Analyse des zweiten Stadiums. Ist ein Stadium nicht im Ganzen erreicht, können einzelne Merkmale nicht übersprungen werden. Die Musikschule ordnet sich dann bei dem jeweiligen Teilkriterium dem zuletzt vollständig erfüllten Stadium zu. Alle Punkte, die die Musikschule noch nicht

⁴ Alle Musikschulen, die inzwischen mit OsM arbeiten, sind auf den VdM-Internetseiten unter

www.musikschulen.de/projekte/qualitaetssicherung/qsm-musikschulen gelistet

⁵ Landesverband der niedersächsischen Musikschulen (Hrsg.) (2004): Wenn Schulen Iernen wollen – Ein Projekt im Landesverband niedersächsischer Musikschulen e V 2001 his 2004" Hannover

erreicht hat, können dabei als Anregungen für Verbesserungsmaßnahmen dienen. Am Ende werden diese priorisiert und im Sinne von Projektmanagement in Ziele, Planung, Durchführung und Verantwortlichkeiten umgesetzt.

Nach der durchlaufenen Implementierung verfügt die Musikschule über eine zuverlässige Selbsteinschätzung und hat einen Katalog von Verbesserungsmaßnahmen entwickelt, die in ihre mittelfristige Planung eingehen.

Ergebnisse und Beurkundung

Mit QsM wird ein internationaler Standard geboten. Gleichzeitig erhalten die Musikschulen durch QsM innovative Impulse: Es ermöglicht Veränderungen und Entwicklungen, die die Musikschulen selbst steuern können.

Mit der systematischen Dokumentation in allen Bereichen gelangen sie zu einem auch für Außenstehende nachvollziehbaren konkreten Nachweis ihres Leistungsstands. Die Anwender/innen des QsM bekommen mit der gewichteten Punktwertung des EFQM-Modells zudem ein Profil ihrer aktuellen Qualität, das auch mit dem anderer Musikschulen verglichen werden kann. Nach dem vollständigen und erfolgreichen Abschluss der Implementierung erhält die Musikschule das QsM-Zertifikat und eine QsM-Plakette.

Doch "nach der Arbeit ist vor der Arbeit": Ganz im Sinne von "Stillstand ist Rückschritt" zielt QsM auf einen langfristigen Kreislauf von Planen, Durchführen, Aus- und Bewerten und Verändern/Verbessern. Ziel ist dabei, dass die Arbeit mit dem Qualitätsmanagement Bestandteil der Unternehmenskultur der Musikschule wird.

Seit der erfolgreichen Erprobung mit neun sehr verschiedenen Musikschulen (Aschaffenburg, Bergisch-Gladbach, Erding, Essen, Monheim, Schwerin, Uecker-Randow, Unterhaching, Wittenberg) steht QsM als Angebot seit 2001 allen VdM-Musikschulen offen 1. Dem Landesverband niedersächsischer Musikschulen gelang es dabei – gefördert vom Land Niedersachsen über Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) – 2001 mit einem Projekt zu beginnen, bei dem QsM an 20 Musikschulen in Niedersachsen implementiert wurde. Auch als Landesprojekt und mit Fördermitteln der jeweiligen Landesregierungen konnten im Landesverband der Musikschule in Mecklenburg-Vorpommern sowie im Landesverband der Musikschulen in Sachsen-Anhalt seit 2007 bzw. 2008 alle Musikschulen mit der Einführung von QsM beginnen und die Implementierung zu großen Teilen bereits erfolgreich abschließen.

Investition mit nachhaltiger Wirkung

Die Implementierung, d. h. die Einführung der Arbeit mit QsM an einer Musikschule, ist ein Weichen stellendes Projekt. Es erfordert viel Motivation, Überzeugung und Einsatzfreude. Angesichts der Entwicklungsmöglichkeiten und des Nutzens für die Einrichtung ist es aber auch eine Investition in die Zukunft der Musikschule. Zahlreiche Beispiele belegen dies.

Schulleiter Uwe W. hat die Erfahrung gemacht, dass "trotz der vielen Arbeit die Teilnahme am QsM-Projekt in jeder Hinsicht ein Gewinn war"⁵. Schon von Beginn der Arbeit an werden in den Steuerungsgruppen Verbesserungsmaßnahmen entwickelt und umgesetzt. So bleibt QsM nicht bei der Theorie stehen, sondern lässt von Anfang an den Nutzen des Qualitätsmanagements erkennen. "Es wurden Stärken erkennbar, deren wir uns nicht in diesem Maße bewusst waren, aber auch Verbesserungspotenziale", so Uwe W: "Diese Art der Selbstbeurteilung eröffnete uns die Möglichkeit, Veränderungen einzuleiten, deren Erfolg durch messbare Kriterien zu belegen sein würde". Nahezu 100 Verbesserungsvorschläge wurden in Zusammenarbeit mit dem gesamten Kollegium konkretisiert und priorisiert. Die Erfolg versprechendsten Maßnahmen wurden daraufhin in verschiedenen Arbeitsgruppen bearbeitet.

Die Umsetzung der herausgearbeiteten Verbesserungsmaßnahmen ist ein Kernbestandteil der QsM-Arbeit, die auch Außenstehenden die Sinnhaftigkeit und Bedeutung von QsM deutlich macht. Beispiele hierfür sind die Erarbeitung eines Mitarbeiterhandbuchs, das Information und Orientierung bietet und Transparenz für Abläufe und Zusammenhänge schafft. Eine bedeutsame Maßname ist ebenso die Entwicklung eines Leitbildes für die Musikschule oder – soweit schon vorhanden - dessen Überprüfung mit der damit verbundenen Förderung der internen Bewusstseinsbildung. Vielfältige Maßnahmen gibt es ebenso im "Auf-den-Weg-bringen" neuer Unterrichtsund Workshopangebote ebenso wie bei der Umsetzung von Kooperationen mit Kindergärten und Kitas, Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen bis hin zu Gymnasien im Bereich Musikalische Früherziehung, Instrumentenkarussell, Singen oder Instrumentalklassen. Weitere Kooperationsmöglichkeiten bestehen ebenso mit Laienmusikverbänden, Kirchengemeinden, Jugendhäusern bis hin zu Senioreneinrichtungen. Die Etablierung oder Erweiterung der Behindertenarbeit gehört ebenso zu möglichen Verbesserungsmaßnahmen wie die Intensivierung der Elternarbeit, etwa durch die Einführung spezieller Elternsprechtage, oder die Einführung von speziellen Familientagen und Aktionswochen an der Musikschule, wo Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen das breite Angebot der Musikschulen näher gebracht wird. Zu weiteren Maßnahmen gehören Verbesserungen in der Öffentlichkeitsarbeit, etwa durch die öffentlichkeitswirksame Darstellung besonderer Projekte und Aufführungen für und durch die Medien, durch die Neuentwicklung oder Überarbeitung von Informationsmaterialien oder der Internetseiten der Musikschule.

Zu Beginn des QsM-Prozesses werden oftmals zunächst weniger aufwendige Ideen in die Tat umgesetzt, "anhand derer das Kollegium merkt, dass etwas passiert. Aufwendigere Maßnahmen brauchen etwas länger", so QsM-Projektleiter Jochen B. Aber auch nicht sofort sichtbare Verbesserungen gehören dazu: "Veränderungen fanden auch auf der Ebene der Systematisierung statt, vorhandene Ansätze wurden weiterentwickelt und verbunden".

QsMist kein einmaliges abgeschlossenes Projekt, sondern ein Führungsinstrument. Die Arbeit mit QsM gehört zu einem

Prozess der Organisationsentwicklung, der die Musikschule – wenn sie einmal damit begonnen hat – fortlaufend begleitet. Das weiß auch Musikschulleiter Michael R.: "Entscheidend für den Erfolg der QsM-Arbeit ist für uns letztendlich die ständige Weiterentwicklung unserer Musikschule. Diese Organisationsentwicklung ist für uns ein permanenter Prozess".

Und welche Wirkung hat QsM darüber hinaus in der Öffentlichkeit?

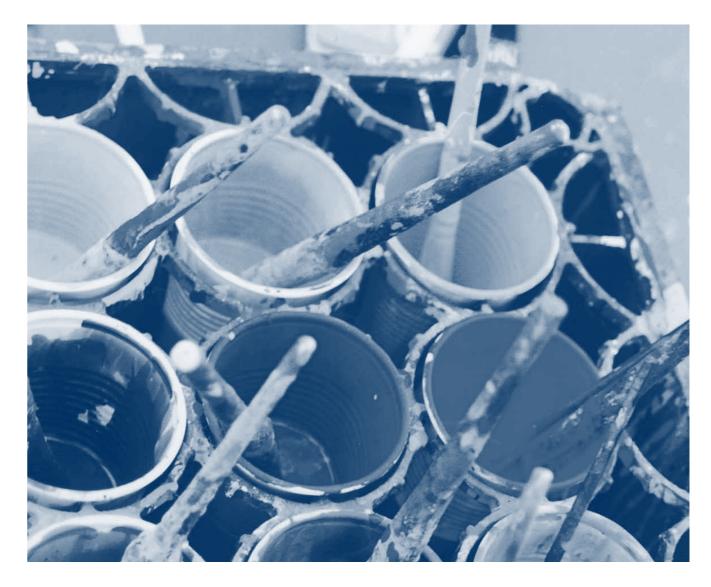
"Die Anerkennung in der Öffentlichkeit und durch die Politik hat unsere Teilnahme am QsM-Projekt auch zu einem Erfolg und unsere Musikschule zu einer stabilen Einrichtung in finanzpolitisch schwierigen Zeiten gemacht", so Jochen B.

Auch bei einer von existenziell bedrohlichen Kürzungen kommunaler Fördermittel betroffenen Musikschule zeigte die Arbeit mit QsM ihre Wirkung: "Nicht zuletzt die dokumentierten Stärken und Verbesserungen, die wir aufgrund unserer Analyse der Musikschule erfasst und erreicht haben, konnten einiges bewirken. Die Tatsache, dass wir uns der Aufgabe gestellt haben, unsere Musikschule in den Bereichen Führung, Politik und Strategie, Mitarbeitende, Partnerschaften und Ressourcen, Prozesse, Zufriedenheit der Adressaten, mitarbeiterbezogene Ergebnisse, Auswirkungen auf die Gesellschaft und Leistungsbilanz zu analysieren, war ein wichtiges Argument

dafür, die Kürzungen zu halbieren", sagt Michael R. Auch eine signalträchtige Entscheidung des Gemeinderats habe es gegeben: "Die Politiker aller Parteien verzichteten auf einen Teil der ihnen zustehenden Tagungsbezüge, damit die Zuschüsse nicht allzu radikal für die Musikschule gekürzt werden müssen – sicherlich ist dies auch als Anerkennung unserer Arbeit zu werten".

Dass gerade auch seitens der Politik dem Qualitätsmanagement der öffentlichen Musikschulen mit QsM große Wertschätzung zuteil wird, zeigen aktuelle Beispiele aus Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, wo die Landesregierungen die QsM-Schulungen für die Musikschulen finanziell gefördert haben. So haben die Kultusminister von Mecklenburg-Vorpommern, Henry Tesch, und von Sachsen-Anhalt, Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz, darüber hinaus auch persönlich viele VdM-Musikschulen in ihren Ländern bereits mit der Überreichung ihrer Qualitätszertifikate öffentlich gewürdigt.

Aber auch intern kann die Arbeit mit QsM besondere Bedeutung erhalten – insbesondere hinsichtlich der Mitarbeiterzufriedenheit und -motivation. So hat die Arbeit an QsM "zu einer wesentlich stärkeren Identifikation der/des Einzelnen mit dem Arbeitsplatz Musikschule geführt", sagt Musikschulleiter Ernst N. "Dadurch, dass jede/r sich noch stärker als früher einbringen kann, ist die Einsatzbereitschaft gestiegen."



VERZEICHNIS DER AUTOREN UND AUTORINNEN

Dr. Helle Becker

Seit 1995 ist sie mit dem Büro Expertise & Kommunikation für Bildung als freie wissenschaftliche Publizistin, Autorin und Journalistin, als Projektmanagerin und in der Jugend- und Erwachsenenbildung selbständig tätig.

Romi Domkowsky

Diplom-Sozialpädagogin und Theaterpädagogin (M.A.), Dozentin an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Sie beschäftigt sich sowohl wissenschaftlich als auch in ihrer theaterpädagogischen Praxis intensiv mit der Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen.

Mechthild Eickhoff

Fachreferentin des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (bkje).

Prof. Dr. Max Fuchs

Direktor der Akademie Remscheid, Ehrenvorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung und Vorsitzender des Deutschen Kulturrats. Professor für Kulturpädagogik an der Universität Essen.

Prof. Dr. Burkhard Hill

Professor an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München, an der Fachhochschule Neubrandenburg und an der Fachhochschule München für Kulturelle Bildung und Kreatives Gestalten. Zahlreiche wissenschaftliche Begleitforschungen und Veröffentlichungen zur Kulturellen Bildung/Kulturpädagogik.

Peter Kamp

Landesgeschäftsführer des Jugendkunstschulverbands LKD NRW e.V., erster Vorsitzender beim Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (bjke), Vorstandsmitglied der BKJ.

Dr. Sabine Keuchel

Soziologin und Musikwissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Direktorin und Geschäftsführerin des ZfKf. In ihrer Arbeit für das Institut konzentrierte sie u. a. auf empirische Erhebungen, darunter Evaluationen von Angeboten der Kulturellen Bildung etc.

Christiane Krüger

Diplom-Musikpädagogin, ist stellvertretende Bundesvorsitzende des VdM, Landesvorsitzende des LVdM Mecklenburg-Vorpommern und Direktorin der Kreismusikschule Uecker-Randow (Mecklenburg-Vorpommern). Sie ist Vorsitzende des QsM-Beirats des VdM und hat QsM bereits in dem Pilotprojekt 2000 an ihrer Musikschule implementiert.

Claudia Wanner

LL.M., Diplom-Kulturmanagerin und Juristin, ist Pressesprecherin des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM). Seitens der VdM-Bundesgeschäftsstelle ist sie ebenfalls verantwortlich für den Bereich Qualitätsmanagement und das Qualitätssystem Musikschule – OsM.

Birgit Wolf

Diplom-Museologin, Trainerin im sozialpsychologischen Training, Beraterin und Fortbildungsbeauftragte Kompetenznachweis Kultur. Seit 1997 Bildungsreferentin der Landesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (LKJ) Sachsen e.V. und seit 2007 für die Servicestelle KNK zuständig, Mitarbeit im Fachausschuss KNK bei der BKJ.

