HERMANN JOSEF ABS, LUDWIG STECHER, KATRIN KNOLL, MAGDALENA OBSIADLY, KATHARINA GOLSCH

QUALITÄTSVERSTÄNDNIS, ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Das Forschungsprojekt „Entwicklung von kultureller Bildung zwischen Schule und externen Partnern im Programm ‚Kulturagenten für kreative Schulen'"

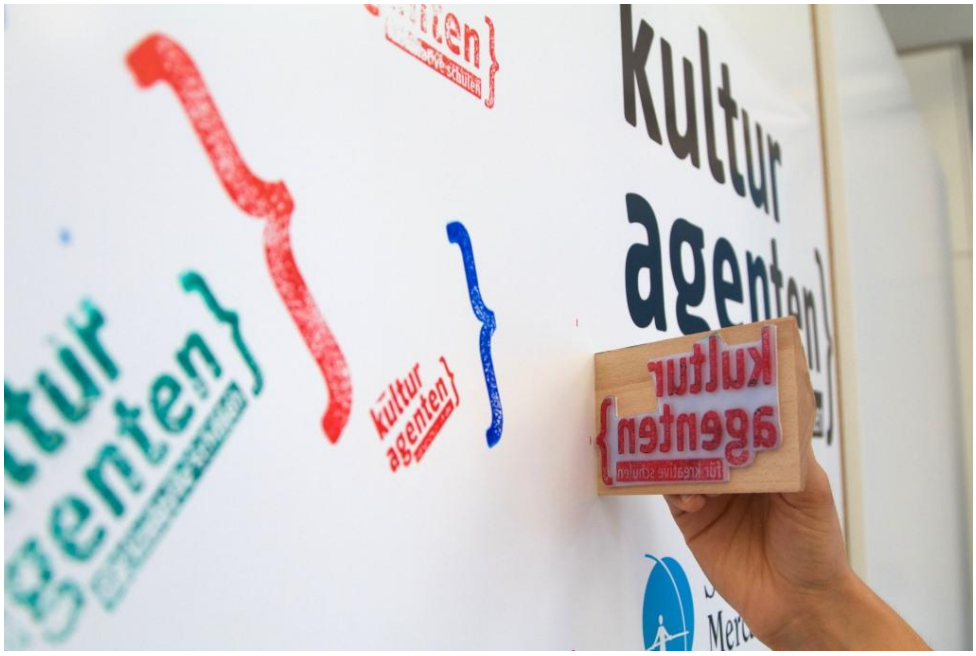

Foto: Tim Schenkl / Forum K&B

1. EINLEITUNG: DAS QUALITÄTSVERSTÄNDNIS DES FORSCHUNGSPROJEKTS

Qualität ist im Verlauf der letzten 25 Jahre zunehmend zum "god term"[1] geworden, das heißt zu einem Begriff, der sich mit dem Anspruch auf Durchsetzung einer Gestaltungsperspektive verbindet. Weil "god terms" der Aneignung durch alle, die etwas gestalten wollen, ausgesetzt sind, ist es nicht verwunderlich, dass ihr Gebrauch zunehmend ubiquitär wird. Dieser Prozess endet erst, wenn ein neuer "god term" den alten ersetzt.

Symptom für den erreichten Status des Begriffs der Qualität als ein solcher "god term" ist beispielswiese, dass der Weltkongress "Education International" 2015 das Motto "Unite for Quality Education" trägt. Bei einer näheren Betrachtung wird jedoch deutlich, dass die Integrationskraft des Qualitätsbegriffs begrenzt ist, denn er wird von unterschiedlichen Akteuren mit verschiedenen Inhalten gefüllt.[2] Dabei lassen sich drei Blickrichtungen unterscheiden:

1.1. Qualität kann die einzigartige Merkmalsausprägung bezeichnen, welche den Einzelnen, eine Gruppe oder eine Institution über vergleichbare Einheiten heraushebt. In diesem Sinne nähert sich das Konzept Qualität einer Vorstellung von Exzellenz an, die mittels Preisen hervorgehoben werden kann. Grundlage der Bewertung von Qualität bildet die Kennerschaft, die auf intensiver Erfahrung und ganzheitlichen Urteilen beruht. Diese Form der Qualitätsbestimmung ist im Bereich der Kunst weit verbreitet, findet sich aber auch im Bildungssektor beispielsweise bei der Auslobung von Schulpreisen.[3]

1.2. Qualität kann die Eignung im Hinblick auf bestimmte Ziele bezeichnen ("fitness for purpose"). Dieses Verständnis von Qualität impliziert die Bestimmung von Zielen. Organisationszusammenhänge im Bildungsbereich können dann daraufhin befragt werden, inwieweit sie auf die Erreichung dieser Ziele angelegt sind beziehungsweise inwieweit sie diese tatsächlich erreichen. Neben der Frage der Effektivität können aus dieser Qualitätsperspektive auch Fragen der Effizienz gestellt werden, etwa inwieweit bestimmte Bildungsziele mit vergleichbar sparsamerem Mitteleinsatz erreicht werden können, um die eingesparten Mittel anderen Zielgruppen zukommen zu lassen. Diesem Verständnis von Qualität folgt beispielsweise die Bildungsberichterstattung in Deutschland.[4]

1.3. Qualität kann vordringlich auf die normative Bewertung von Zugangsmöglichkeiten und von prozesshafter Interaktion in Bildungsinstitutionen bezogen werden. Eine solche Perspektive findet sich beispielsweise in Schulgesetzen und wird zunehmend auf der internationalen politischen Ebene verhandelt. Für dieses Verständnis von Qualität ist es entscheidend, die geltenden Normen zu bestimmen, denen das Bildungssystem folgen soll. Verstöße gegen diese Normen sind juristisch und politisch aufzuarbeiten, um so der Norm zunehmend Geltung zu verschaffen. Von diesem Verständnis ist beispielsweise die Europaratsempfehlung zur Bildungsqualität geprägt.[5]

Die Unterscheidbarkeit der Qualitätsverständnisse muss nicht bedeuten, dass sich diese in der konkreten Umsetzung grundsätzlich widersprechen.

Gleichwohl wird man in einer Welt begrenzter Ressourcen davon ausgehen müssen, dass die Konzepte in ihrem Geltungsanspruch bei der Umsetzung konkurrieren. Man wird zum Beispiel nicht in gleicher Weise die Exzellenz einzelner künstlerischer Bildungsarrangements und die Verfügbarkeit sowie Anpassung kultureller Bildung für alle spezifischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern gewährleisten können.

Deshalb ist die Entscheidung für ein bestimmtes Verständnis von Qualität für jedes Programm, aber auch für jedes Forschungsprojekt zu begründen. Im Forschungsprojekt "Entwicklung von kultureller Bildung zwischen Schule und externen Partnern im Programm "Kulturagenten für kreative Schulen"" haben wir uns auf das Verständnis von Qualität bezogen, das aktuell in der empirisch-analytischen Bildungsforschung leitend ist und das dem zweiten hier skizzierten Qualitätsverständnis entspricht. Genauer gehen wir von einem Angebots-Nutzungsmodell der Bildungsqualität[6] aus, das sich auf Bildungsprozesse in unterschiedlichen institutionellen Rahmungen und mit unterschiedlichen spezifischen Zielsetzungen adaptieren lässt. Die Herausforderung für das Forschungsprojekt bestand somit darin, diese Spezifizierung vorzunehmen, das heißt relevante Angebotsbedingungen, Nutzungsprozesse und Bildungsergebnisse zu operationalisieren. Sodann sollte die Erhebung und Analyse von Daten zu diesen Parametern Rückschlüsse auf die Qualität des Bildungsarrangements zulassen.

Zunächst war jedoch noch die Entscheidung zu treffen, auf welche Ebene der Institutionalisierung die Erfassung von Qualität bezogen werden sollte. Mit drei Teilprojekten[7] fokussierte das Projekt auf folgende Ebenen: Erstens auf die Ebene von Projekten künstlerisch-kultureller Bildung, die in Kooperation von Lehrkräften und externen Partnern durchgeführt wurden; zweitens auf die Ebene der Institutionalisierung von Angeboten in den Schulen sowie die Positionierung und Interaktion der unterschiedlichen Professionellen (Kulturagenten, Künstler, Lehrkräfte); drittens auf die Ebene der Zielauswahl und Bedingungen der Zielerreichung im Programm. Es ging somit in den Teilprojekten des Gesamtforschungsprojekts nicht um einen Vergleich der Leistungen einzelner Schulen und die Bestimmung von Exzellenz. Auch ging es nicht um eine Überprüfung, inwiefern auf der Einzelschulebene oder im einzelnen Projekt bestimmte normative Vorgaben umgesetzt wurden.

2. AUSWAHL VON INDIKATOREN ZUR QUALITÄTSERFASSUNG

Bei der Bestimmung von Variablen war neben theoretischen Erwägungen auch die Spezifik des Modellprogramms zu berücksichtigen. "Kulturagenten für kreative Schulen" kann als m^4-Programm bezeichnet werden (Multi-Akteure, Multi-Maßnahmen, Mehrebenen, Multi-Zielgruppen). Zu den Akteuren, die schon in der Entstehungsphase des Projekts mitgestalteten, zählten eine private und eine öffentlich-rechtliche Stiftung, Kulturverbände und Kultusbürokratien. Eine Vielzahl von weiteren Akteuren mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen und institutionellen Verankerungen übernahm sodann für die Implementierung des Projekts Verantwortung. Einzelne Akteursgruppen konstituierten sich erst nach der Planungsphase, so zum Beispiel die Gruppe der Kulturagentinnen und

Kulturagenten. Diese, aber auch Schulen als institutionelle Akteure, sollten im Rahmen des Programms Entwicklungsprozesse durchlaufen. Die Akteure gehörten zum Teil unterschiedlichen Ebenen an, die in einem zum Teil noch wenig explizierten hierarchischen Verhältnis zueinander standen. Hierarchie manifestierte sich in Sprachspielen sowie innerhalb von Arbeitsprozessen unter anderem der Legitimation und Finanzierung. Jedoch reichen die Instrumente der oberen Hierarchieebene bei m^4-Programmen im Schulsystem nicht aus, um eine durchgreifende Steuerung zu gewährleisten. Zum einen erlaubt die Heterogenität der Maßnahmen keine vertiefte konzeptionelle Überprüfung und Kontrolle der Implementierung in Bezug auf die proklamierten Ziele. Zum anderen ist die überwiegende Anzahl der Akteure in mehrere Hierarchien eingebunden und mit mehrfachen Aufträgen ausgestattet. Dies schafft einen Freiraum in der Interpretation von Botschaften oberer Hierarchieebenen.

Das Merkmal der prinzipiellen Auftragsgebundenheit unterscheidet professionelle Akteure in der staatlichen Schule und in einem zum Teil aus öffentlichen Mitteln finanzierten Modellprogramm von der finalen Zielgruppe des Programms, nämlich den Schülerinnen und Schülern. Dabei wurde bereits in der Programmentwicklung gesehen, dass Schülerinnen und Schüler keine homogene Zielgruppe darstellen, sondern dass hier Teilgruppen zu unterscheiden sind. Erstens ließen sich Zielgruppen entsprechend dem Alter differenzieren. Eine zweite beispielhafte Differenzierung wurde vorgenommen, wenn bei Kindern und Jugendlichen bislang deutlich unterschiedliche Chancen auf Teilhabe an kultureller Bildung vorlagen. Die besonderen Charakteristika eines m^4-Programms bedingen auch die Operationalisierung von Qualität. Beispielhaft wird im Folgenden auf das Programmmonitoring als ein Teilprojekt des Gesamtforschungsvorhabens eingegangen. Das Programmmonitoring wurde in allen Schulen des Programms durchgeführt. Dazu wurden in den Jahren 2012/13 und 2014/15 jeweils Schulleitungen, kulturbeauftragte Lehrkräfte, Elternvertretungen, Schülervertretungen und Kulturagenten befragt.[8]

Auf der Basis der einführenden Argumentation, die verschiedene Aspekte der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Rahmen des Angebots-Nutzungsmodells innerhalb komplexer Programm- und Hierarchiestrukturen hervorhebt, wollen wir uns im Folgenden diesen Aspekten empirisch zuwenden. Entsprechend der Vielfalt möglicher Qualitätsaspekte kann jedes Programmmonitoring nur einen Ausschnitt abbilden. Eine begründete Auswahl wird dabei durch die Orientierung an fünf Bereichen unterstützt, die auch im Folgenden zur Strukturierung genutzt werden.

a. Institutionelle und personale Rahmenbedingungen:

Schulart, Anzahl der Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräfte, sozialräumliche Gliederung des Schulstandorts, Ausstattung mit Fachräumen für Kunst- und Kulturarbeit, formale fachliche Qualifikation von Lehrkräften und Kulturagenten, wahrgenommene Weiterbildungsbedarfe.

b. Intention – Ziele im Programm:

Priorität von Zieldimensionen künstlerisch-kultureller Bildung zu Beginn des Programms bei den einzelnen Akteuren (diese wurden vorab zwischen Forschungsprojekt und den Leitungsstrukturen des Programms als alternativ mögliche Ziele ohne vorgegebene Priorisierung vereinbart).

c. Angebote – Prozesse der Programmarbeit an der Schule:

Aufgabenverteilung, Kooperationsdichte und -qualität zwischen unterschiedlichen Akteuren innerhalb und außerhalb der Schule, Anzahl der realisierten Angebote für Schülerinnen und Schüler, Verankerung des Kulturfahrplans, kreativitätsförderliches Organisationsklima und kreativitätsförderliche Lernumgebungen, Rollenwahrnehmung der Kulturagenten und kulturbeauftragten Lehrkräfte.

d. Nutzung – Prozesse der Auseinandersetzung bei Schülerinnen und Schülern:

Anzahl von involvierten Schülerinnen und Schülern in Jahrgängen und Projekten, Planungskontakte mit Schülerinnen und Schüler sowie deren Partizipation, Thematisierung des Programms mit Eltern.

e. Ergebnisse: Zielerreichung und Veränderung von Prozessen während des Programms:

Veränderung der Arbeitsprozesse und Lernumgebungen in den Schulen, Einbeziehung zusätzlicher Lehrkräfte und Unterrichtsfächer, veränderte Kompetenzen bei professionellen Akteuren, Gestaltung von Schul- und Klassenräumen, wahrgenommene Umsetzung der Zieldimensionen zum Abschluss des Programms.

3. ERGEBNISSE DER ERSTEN WELLE DES PROGRAMMMONITORINGS:

Im Folgenden kann nur eine auszugsweise Zusammenfassung der Ergebnisse aus der ersten Welle des Programmmonitorings im Jahr 2012/2013 gegeben werden; der ausführliche Bericht ist online verfügbar.[9] Ein Bericht, der auch die zweite Welle des Programmmonitorings im Jahr 2014/2015 einbezieht, ist für Herbst 2015 geplant.

a. Institutionelle und personale Rahmenbedingungen:

- Die Rahmenbedingungen in den Schulen werden von den pädagogischen Professionellen (kulturbeauftragte Lehrperson und Schulleitung) als förderlich bis neutral eingeschätzt. Dabei werden die Bedingungen, die sich auf einzelne Personen und externe Kooperationen beziehen, im Durchschnitt besser bewertet als solche, die die Schulorganisation betreffen.

- Der Fort- und Weiterbildungsbedarf bei professionellen Programmakteuren wird als außerordentlich hoch eingeschätzt. Aus unterschiedlichen Akteursperspektiven wird ein

Qualifizierungsbedarf bei der Gesamtlehrerschaft in den Bereichen kreatives Lehren und Lernen im Unterricht und fächerverbindender Unterricht mit Bezug zu Kunst und Kultur gesehen. Weiterhin wird ein eindeutiger Qualifizierungsbedarf der kulturbeauftragten Lehrpersonen zu Projekt- und Finanzmanagement deutlich.[10]

b. Intention – Ziele im Programm:

Die programmleitenden Ziele gewinnen in den Schulen je nach Zieldimension unterschiedliche Zustimmungswerte, so schreiben alle Akteure den beiden Dimensionen "soziale Anerkennung durch Kunst- und Kulturarbeit" und "Erwerb von kunstimmanenten Fähigkeiten" die höchste Priorität zu. Die geringste Priorität erhalten hingegen die Zieldimensionen "schulische Partizipation und Veränderung" sowie "Transfereffekte für schulisches Lernen".

c. Angebote – Prozesse der Programmarbeit an der Schule:

- Kooperation zwischen zentralen Programmakteuren: Am häufigsten tauschen sich die Kulturagentinnen und Kulturagenten sowie die Schulleitungen über programmbezogene Fragen aus. Diese intensive Zusammenarbeit stellt eine wichtige Grundlage für die Programmarbeit dar. Dies führt mit Blick auf eine nachhaltige Institutionalisierung von Kunst- und Kulturarbeit an den Schulen zu der Frage, inwiefern eine verstärkte kommunikative Integration von weiteren schulischen Akteuren (beispielsweise den Schülervertretungen) ein Entwicklungsziel sein könnte. Auch ist angesichts der teils großen Unterschiede zwischen einzelnen Schulen zu fragen, welche Formen des institutionalisierten Austauschs für die Zielerreichung im Programm effektiv sind und inwiefern Potenziale organisationalen Lernens zwischen den Schulen hierzu systematisch genutzt werden können.

- Einbeziehung weiterer Akteure in den Schulen: Weitere schulische Akteure sind Lehrpersonen (außer den Kulturbeauftragten), sonstige pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Ehrenamtliche und Eltern. Während das Beteiligungspotenzial der drei letzten Gruppen aus Sicht der kulturbeauftragten Lehrpersonen in der Regel noch wenig erschlossen wurde beziehungsweise werden konnte, gaben die weiteren Lehrkräfte durchweg eine höhere Beteiligungsbereitschaft an als bislang realisiert wurde. Auch hier kann die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse zwischen den Schulen als Ansatzpunkt für Entwicklungen genutzt werden. Außerdem könnten Fort- und Weiterbildungen genutzt werden, um die vorhandene Beteiligungsbereitschaft in tatsächliche Beteiligung umzusetzen.

- Rollenwahrnehmung der Kulturagentinnen und Kulturagenten: Im Rollenbild zeigt sich, welches Aufgabenspektrum den Kulturagentinnen und Kulturagenten von diesen selbst, von Schulleitungen und von kulturbeauftragten Lehrpersonen zugeschrieben wird und in welchen Bereichen die schulischen Akteure sich von deren Arbeit Unterstützung erhoffen. Insgesamt zeigt sich eine hohe Kongruenz der Einschätzungen bei den drei Akteursgruppen. Demnach liegt der Schwerpunkt der Kulturagentenarbeit auf Aufgaben, die einer Kunst- und Kulturagentur für die Schulen gleichkommen. Zu einzelnen Rollenvorstellungen zeigen sich jedoch auch deutliche Differenzen, die eine reibungslose Zusammenarbeit beeinträchtigen könnten. Auf der Ebene des Modellprogramms stellt sich die Frage, wie divergente Rollenwahrnehmungen produktiv für die Entwicklung von Innovationen genutzt werden können. Vor allem erscheinen hier Rollenaspekte bedeutsam, bei denen die Kulturagentinnen und Kulturagenten über die Agenturfunktion hinaus in der Schule als Akteur mit eigener inhaltlicher Kompetenz auftreten.

- Realisierte Kooperation in Schulnetzwerken: Den Aussagen der Befragten zufolge erscheint der Netzwerkgedanke bislang als der am wenigsten implementierte Bestandteil der Programmatik von "Kulturagenten für kreative Schulen". Dies mag im Einzelfall unterschiedliche Gründe haben, doch werfen die Ergebnisse die generelle Frage auf, ob die Kooperationsstruktur der Netzwerke produktiv entwickelt werden kann oder ob andere Institutionalisierungen eingesetzt werden sollten, um die intendierten Effekte der Netzwerkarbeit zu erreichen.

- Realisierte Kooperationen mit Künstlerinnen/Künstlern und Kultureinrichtungen: Die Anzahl schulischer Kooperationen mit Künstlerinnen/Künstlern und Kultureinrichtungen hat sich an den teilnehmenden Schulen – trotz teils großer Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen – seit dem Jahr 2011 nahezu verdreifacht. Dabei wurden mehr als zwei Drittel der neuen Kooperationen durch die Kulturagentinnen und Kulturagenten vermittelt, die dabei insgesamt ein höheres Maß an Institutionalisierung aufweisen als andere Kooperationen. Im Vergleich der künstlerisch-kulturellen Angebote der Schulen und der Gesamtzahl der Kooperationen fällt auf, dass die Anzahl der institutionalisierten Kooperationen die Anzahl der Angebote an Kunst- und Kulturprojekten deutlich übersteigt. Dies wirft die Frage auf, unter welchen Bedingungen aus institutionalisierten Kooperationen im Schulalltag Angebote für die Schülerinnen und Schüler entstehen.

d. Nutzung – Prozesse der Auseinandersetzung bei Schülerinnen und Schülern:

- Rollenwahrnehmung der Eltern: Die Vorstellungen zu möglichen Aufgaben der Eltern im Programm wurden aus der Perspektive der Elternvertretungen untersucht. Dabei steht die Unterstützung der Kinder bei der Teilnahme an Kunst- und Kulturprojekten an oberster Stelle, gefolgt von einer operativen Begleitung und Unterstützung schulischer Aktivitäten. Rollenvorstellungen, die über eine Assistenzfunktion in Schulveranstaltungen hinausgehen, finden weniger Zustimmung. Dies gilt insbesondere dann, wenn die betreffenden Aufgaben im öffentlichen Raum jenseits der Schulräume angesiedelt sind.

- Hinsichtlich der Partizipation in der schulischen Programmarbeit zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen beteiligten Schulen und den Perspektiven der kulturbeauftragten Lehrkräfte, Schüler- und Elternvertretungen. So bewerten Eltern- und Schülervertretungen die Partizipationsmöglichkeiten als weniger umfassend als die kulturbeauftragten Lehrpersonen. Dies verweist auf unterschiedliche Praktiken der Beteiligung und darauf, dass sich die Strukturen partizipativer Zusammenarbeit in vielen Schulen noch in Entwicklung befinden.

e. Ergebnisse: Zielerreichung und Veränderung von Prozessen während des Programms:

- Effekte in der Organisation Schule: Als stärkster Effekt wird zum Zeitpunkt der Befragung (ein halbes bis dreiviertel Jahr nach Programmstart) die Zunahme von finanziellen Ressourcen bei den schulischen Akteuren bewertet. Dem folgt die Veränderung der Schule im Sinne einer Öffnung zu außerschulischen Lernorten und Kooperationen im künstlerisch-kulturellen Feld. Am wenigsten werden bislang Effekte empfunden, die die innerschulische Organisation betreffen.

- Effekte im Unterricht: Auch hier zeigt sich bei Beginn des Programms eine vergleichsweise stärkere Zustimmung zu Aussagen, die auf die Gestaltung von Arbeitsbedingungen abzielen, als zu solchen, die längerfristigen Wandel indizieren. So findet sich die stärkste Zustimmung hinsichtlich der Beratung zur Verbindung von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht, gefolgt von der Praxis fächerübergreifenden Unterrichts. Noch keine eindeutige Tendenz zeigt sich in der Frage, inwieweit seit Beginn des Programms methodische Veränderungen im Unterricht zu beobachten sind. Jedoch kommen die kulturbeauftragten Lehrkräfte zu einer eher skeptischen Einschätzung hinsichtlich des Lehrerwissens und der Anwendung von kreativen Lehr-und Lernmethoden im Unterricht.

- Effekte bei Lehrpersonen: Als stärkster Effekt wird die Zunahme von Kommunikationsgelegenheiten und tatsächlichem Austausch über

Kunst- und Kulturarbeit gewertet. Etwas geringer sind die Einschätzungen zu Veränderungen bei Lehrkräften hinsichtlich des Qualitätsverständnisses von Kunst- und Kulturarbeit sowie einer verstärkten Identifikation mit der Schule. Unabhängig davon attestieren die Schülerinnen und Schüler einem jeweils relativ großen Anteil von Lehrpersonen, dass sie durch ihre Unterrichtsführung Raum für Kreativität lassen beziehungsweise diese unterstützen.

- Effekte bei Schülerinnen und Schülern: Aus Sicht aller hierzu befragten Akteure zeigt sich eine stärkere Involviertheit der Schülerinnen und Schüler in Kunst- und Kulturprojekte. Dies habe allerdings in der Schülerschaft zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht zu mehr Dialog über Kunst- und Kulturarbeit geführt.

- So weit zu Befunden aus der ersten Phase des Programms zu verschiedenen Qualitätsaspekten. Im Folgenden möchten wir die Perspektive auf die Qualitätsdiskussion noch um eine grundsätzliche Diskussion zu Möglichkeiten empirischer Forschung erweitern.

4. DISKUSSION: KRITISCHE PERSPEKTIVEN AUF DAS FORSCHUNGSPROJEKT

Forschung ist ausgerichtet auf die Produktion von Erkenntnissen im Sinne von neuen oder neu abgesicherten Aussagen zu vorab formulierten Fragestellungen. Wenn sich die Fragestellungen auf die Programmqualität beziehen, so geht es der Forschung darum, neue möglichst verallgemeinerbare Aussagen zur Qualität herauszuarbeiten. Kritik ist im Anschluss daran der Versuch, den Geltungsbereich von Erkenntnissen einzuschränken oder diese gar vollständig zu dekonstruieren; insofern trägt auch Kritik aus einer übergeordneten Perspektive zum Erkenntnisgewinn bei. Kritik kann nicht nur als Grundlage wissenschaftlichen Fortschritts, sondern auch allgemeiner als ein Kennzeichen offener Gesellschaften betrachtet werden und ist schon deshalb positiv zu bewerten. Wie für den Qualitätsbegriff lässt sich auch für Kritik nicht nur eine Bedeutung ausmachen, sondern eher ein breites Bedeutungsfeld. Es lohnt sich, bei unterschiedlichen Konzepten von Kritik einen Augenblick zu verweilen, weil sich daraus unterschiedliche Möglichkeiten ebendieser ergeben.

Drei Konzepte von Kritik sollen im Folgenden aufgegriffen und illustriert werden, um alternative Möglichkeiten des Nachdenkens über Forschung zum Programm "Kulturagenten für kreative Schulen" anzuregen. In der Diskussion soll jedes der Konzepte auf die einleitend dargestellten Qualitätsbegriffe bezogen werden.

4.1. Im Sinne des Kritischen Rationalismus ist Kritik konstitutiv für Wissenschaft, weil neuen Erkenntnissen grundsätzlich nur eine begrenzte Geltung bis zu ihrer Falsifikation oder bis zur Produktion einer umfassenderen Erkenntnis zugebilligt wird.[11] Dieses Verständnis von Wissenschaft und Kritik geht nicht vom ontologischen Wahrheitsgehalt von Aussagen aus, sondern nur von einem funktionalen Wahrheitsgehalt im

Zusammenhang mit aufgeworfenen Problemstellungen. Aus dieser Kritikperspektive wäre beispielsweise zu fragen, welche zusätzlichen oder alternativen Merkmale des Forschungsgegenstands untersucht werden müssten, um zu besseren Erklärungen für dessen Entwicklung und Ergebnisse zu gelangen.

Ein solches zusätzliches analysierbares Merkmal besteht zum Beispiel im Konstrukt des "kreativitätsfördernden Organisationsklimas"[12]: die organisationstheoretische Forschung im ökonomischen Bereich geht davon aus, dass sich Organisationen danach unterscheiden lassen, inwiefern in ihnen kreatives Arbeiten und Problemlösen unterstützt werden. Zum Konstrukt "kreativitätsförderliches Organisationsklima" werden neun Dimensionen unterschieden, deren Ausprägung in Organisationen variieren können: (1.) Challenge/Involvement, (2.) Freedom, (3.)Trust/Openness, (4.) Idea-Time, (5.)Playfulness/Humor, (6.) Conflict, (7.) Idea-Support, (8.) Debate, (9.) Risk-taking. Tabelle 1 zeigt, wie diese Aspekte als eine Gelingensbedingung in einem Kurzinventar für das Kulturagentenprogramm operationalisiert werden können und wie sie in ähnlicher Form auch tatsächlich in der zweiten Welle des Programmonitorings für die Schulen aufgenommen wurden. Die Ergebnisse dieses Inventars können ähnlich wie die Ergebnisse zur Kooperation oder zur Rollenwahrnehmung zur Weiterentwicklung von Arbeitsstrategien kultureller Schulentwicklung oder zur Voraussage von Ergebnissen in Teilbereichen des Programms genutzt werden.

Die Vision des Programms ist eine positive Herausforderung, die umgesetzt werden kann.	?	Die Vision d den gegeber realistisch u
Das Programm ist ein Freiraum, neue Wege zu gehen.	?	Das Program Vorgaben w
Die Zusammenarbeit im Programm ist durch Vertrauen gekennzeichnet.	?	Im Programm Ungewisshe
Das Programm plant hinreichend Zeit zur Ideenfindung ein.	?	Der Zeitdruc es unwahrsc Ideen aufkor
Das Programm ist so angelegt, dass es Spaß macht, dabei zu sein.	?	Das Program Aufträge abg
Die Zusammenarbeit im Programm ist eine Energiequelle.	?	Die Zusamm zeigt viele n Reibungsver
Es gibt viel Unterstützung für neue Ideen.	?	Jeder neuen Skepsis bege
Im Programm sagt jede/r seine/ihre Meinung, ohne dafür schräg angesehen zu werden.	?	Es ist für vie Programm o
Im Programm sind Projekte erwünscht, deren Ergebnisse nicht vorab feststehen.	?	Im Programm erwünscht, d führen.

Kurzinventar zum kreativitätsfördernden Organisationsklima; Hinweis zum

Ausfüllen: Bitte verorten Sie Ihre eigene Position im Programm "Kulturagenten für kreative Schulen" auf dem Pfeil zwischen den beiden alternativen Aussagen.

Es ist für Insider (Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler und Praktikerinnen/Praktiker) relativ leicht, in dieser Weise zu kritisieren, weil ihnen aufgrund ihrer intensiven Beschäftigung mit dem Gegenstand immer weitere Aspekte einfallen, die hätten untersucht werden können und die potenziell zu einer vertieften Problemwahrnehmung beigetragen hätten. Die klassische Gegenargumentation lautet, dass auch ohne dies schon sehr viele Aspekte in die Untersuchung einbezogen wurden und deshalb die Fragebögen oder Interviews in ihrer Länge an die Grenze dessen gingen, was realisierbar war. Folglich ist es bei dieser Kritikstrategie gut, auch aufzuzeigen, welche Merkmale des Gegenstands in der Untersuchung weniger Raum hätten einnehmen sollen.

Im Rahmen dieses Kritischen Rationalismus wird man einerseits das Ungenügen der bestehenden Forschung und ihrer Erkenntnisse aufzudecken trachten und andererseits weiter danach streben, die Wirkung von Gestaltungen zum Kriterium ihrer Qualität zu erheben. Mit dem Forschungsprojekt "Entwicklung von kultureller Bildung zwischen Schule und externen Partnern im Programm "Kulturagenten für kreative Schulen"" folgen wir vorrangig dieser Perspektive. Die entsprechend während der Programmlaufzeit erhobenen Daten werden aktuell ausgewertet und stehen anschließend für die Gestaltung von späteren Programmen zur Verfügung.

4. 2. Älter als der Kritische Rationalismus ist das Konzept von "Kritik als Analyse der Möglichkeitsbedingungen von Erkenntnis", welches sich auf Kant zurückführen lässt.[13] In diesem Sinne beschäftigt sich die Kritik damit, welche grundlegenden (verborgenen, unbewussten) Vorannahmen bei der Produktion von Erkenntnis vorausgesetzt wurden. Solche im Sinne Kants transzendentalen Vorstellungen sind beispielsweise Raum und Zeit, die so tief in unserer Sprache und unserem Denken verankert sind, dass es einer eigenen geistigen Anstrengung bedarf, sie nicht als unveränderliche Gegebenheiten zu betrachten. Auch die Vorstellung von Kausalität ist in diesem Sinne ein transzendentaler Begriff, das heißt ein Begriff, der nicht aus der Erfahrung zwingend abgeleitet werden kann. Aus dieser Perspektive liegt es deshalb nahe, nach verborgenen Vorannahmen der Forschung zu suchen und auf dieser Basis alternative Konzepte zu denken.

Eine solche Vorannahme im Forschungsprojekt "Entwicklung von kultureller Bildung zwischen Schule und externen Partnern im Programm "Kulturagenten für kreative Schulen"" besteht beispielsweise darin, dass im Forschungsgegenstand Kausalitäten wirksam werden. Vorstellungen zu Kausalität und zum empirischen Nachweis von Kausalität im Unterschied zu Korrelation und Wahrscheinlichkeit sind auch innerhalb des empirisch-analytischen Forschungsansatzes ständiger Diskussion und Weiterentwicklung unterworfen.[14] Wer weitergehend den Begriff Kausalität grundsätzlich ablehnt, steht vor der Herausforderung, dass im Bildungssektor kontinuierlich mit Voraussagen argumentiert wird, die auf

Kausalitätsannahmen beruhen. Bei der Planung und Budgetierung von Bildungsprogrammen geht es nämlich in der Regel darum, welche Ergebnisse unter welchen Voraussetzungen bei erfolgter Teilnahme an Maßnahmen wahrscheinlich sind.

Dabei wird Kausalität nicht so gedacht, dass ein Ergebnis zuverlässig in jedem Einzelfall eintritt, wenn ein bestimmtes Set von Bedingungen geschaffen wird; und auch nicht davon, dass alle Bedingungen, die ein Ergebnis beeinflussen können, erfasst und gestaltet werden können. Die empirisch-analytische Forschung arbeitet mit Wahrscheinlichkeiten, weil diese aus der Forschungsperspektive die beste Annäherung an die kausalen Gegebenheiten darstellen, die im Anwendungsfeld wirksam sind. Für den Einzelfall dürfen aus Wahrscheinlichkeitsaussagen zwar keine zwingenden Ableitungen gezogen werden, wohl aber Arbeitshypothesen, die im Prozess der Arbeit weiter zu prüfen sind. Weil die Planung und Ressourcenbereitstellung im Rahmen größerer Programme auf die generalisierende Reflexion der Arbeit in Form von Wahrscheinlichkeitsaussagen zurückgreift, erscheint die grundsätzliche Annahme von Kausalität nicht lediglich als ein beliebiges soziales Konstrukt, sondern als eine Grundlage bei der Gestaltung von Bildungswelten, deren Aufgabe ein Legitimationsdefizit zurücklassen würde und somit seinerseits zu rechtfertigen ist.

Aus einer kritischen Haltung zu den erkenntnisleitenden Kategorien des hier dargestellten Forschungsprojekts erscheint eine Vorstellung der Qualität als "fitness for purpose" unzulänglich, weil hier die Kategorie der Kausalität implizit gesetzt ist. Eher wird man den Charakter der sozialen Ko-Konstruktion von Qualität betonen und sich von daher mit der Verabredung von sozial geteilten Normen als Kriterien von Qualität begnügen.

4.3. Für den kritischen Blick auf Forschung ist noch ein weiteres, jüngeres Verständnis von Kritik bedeutsam. Im Zusammenhang der "Kritischen Theorie"[15] wird die Produktion von Erkenntnis als eine Herrschaftspraxis hinterfragt. Ein zentrales Theorem besteht darin, dass Erkenntnis interessegeleitet ist. Deshalb sei allgemein davon auszugehen, dass die Fragen, denen sich Wissenschaft außerhalb der kritischen Theorie zuwendet, aus einer Perspektive der Durchsetzung von Autorität gegenüber weniger mächtigen Einzelnen oder Gruppen zu verstehen sind. Vertreterinnen und Vertreter der Kritischen Theorie verstehen sich selbst dabei als Anwälte der Interessen von Individuen oder Gruppen, die aufgrund von ökonomischer oder politischer Machtausübung unterdrückt werden. Aus dieser Perspektive wäre zu fragen, welche Interessen im Forschungsprojekt weniger berücksichtigt werden.

Auch dazu ein Beispiel: Im Forschungsprojekt "Entwicklung von kultureller Bildung zwischen Schule und externen Partnern im Programm "Kulturagenten für kreative Schulen"" wurde versucht, ein möglichst breites Spektrum von möglichen Zielen der künstlerisch-kulturellen Arbeit in der Schule zu erarbeiten. Mit Bezug auf bestehende Zielsystematiken[16] und Programmdokumente wurde in Absprache mit den unterstützenden

Stiftungen und der Programmleitung ein sehr breites Inventar möglicher Ziele entwickelt, in dessen Rahmen die Akteure ihre Prioritäten (erste Welle des Programmmonitorings) und die beobachtete Wirksamkeit ihrer Arbeit (zweite Welle des Programmmonitorings) angeben konnten.

Im Sinne der Kritischen Theorie lässt sich nun fragen, ob es gerechtfertigt ist, dass eine Auswahl von leitenden Zielen auf der übergeordneten Programmebene formuliert und dann in Befragungen allen Beteiligten präsentiert wird. Wenn nämlich – so das kritische Argument – in Forschungsprojekten nach vorab formulierten Zielen gefragt werde, erfahren die Ziele, die sich individuelle Akteure vor Ort gesetzt haben, zwangsläufig eine Relativierung. Denn unbestreitbar ist eine jede umfassende, zentrale Zusammenstellung von Zielen divergent von der spezifischen Zielsetzung einzelner Akteure. Es lässt sich sodann die Kritik formulieren, dass die zentrale Zielauswahl nicht hinreichend die Zielarbeit in der Einzelschule widerspiegelt. Gegenüber der so auftretenden konfrontativen Diskursmacht müssen die eigene Unabhängigkeit und die Definition eigener Interessen zunächst behauptet werden. Ein Instrument des Widerstands kann darin bestehen, zentral vorgegebene Befragungsinstrumente zu verweigern.

Die Perspektive der kritischen Theorie ist skeptisch gegenüber jeder externen Kategorisierung und Normsetzung; daher wird man ihr eine gewisse Nähe zu einem Qualitätsverständnis zusprechen können, das sich auf die hervorgehobene Einzigartigkeit als Kriterium bezieht. Gleichwohl ist auch das Verständnis von Qualität als Exzellenz nicht durchgehend anschlussfähig an die kritische Theorie. Denn es gibt zwischen dem Begutachteten, der einen Preis empfängt und dem, der ihn aufgrund der ihm zugemessenen Expertise vergibt, ein natürliches Machtgefälle. Dieses müsste im Sinne der kritischen Theorie zuvörderst aufgelöst werden.

[1]Weaver, Richard M.: The Ethics of Rhetoric, Chicago 1953/1985.

[2]Harvey, Lee; Green, Diana: Defining Quality, in: Assessment and Evaluation in Higher Education 18, 1993.

[3]Vgl. beispielsweise degede.de/helga-moericke-preis.0.html [25.04.2015].

[4]Vgl. www.bildungsbericht.de [25.04.2015].

[5]Council of Europe: Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education, 2012, online: wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2014671&Site=CM. Paragraph 6.[25.04.2015] Vgl. zur wachsenden Bedeutung internationaler Standardsetzungen: Abs, Hermann Josef; Werth, Sarah: "Policy Approaches to Quality of Citizenship Education by European Intergovernmental Organisations", in: Hedtke, Reinhold; Zimenkova, Tatjana (Hg.): Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach, London 2013, S. 81–98.

[6]Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung, 5. Auflage, Seelze 2014; Radisch, Falk: Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde, Weinheim 2009.

[7]Neben dem Programmmonitoring als erstem Teilprojekt, werden qualitative Fallstudien und quasiexperimentelle Untersuchungen zu Kunstgeldprojekten durchgeführt, die jedoch nicht Teil dieses Artikels sind. Vgl. Abs, Hermann Josef; Stecher, Ludwig; Hohmann, Julia; Knoll, Katrin; Golsch, Katharina: Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm "Kulturagenten für kreative Schulen", Frankfurt/M. 2013, S. 14f., online: www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8109 [25.04.2015].

[8]Ebd. S., 16f., S. 20f. Vgl. dort auch Hinweise auf die weiteren Teilprojekte.

[9]Ebd., vgl. weiterhin: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013, Berlin 2013, S. 42ff.

[10]Eine vertiefende Analyse zu diesem Aspekt bietet: Stecher L., Abs, H. J., Knoll, K.: Qualifizierungsbedarf in Schulen als Indikator für die Verankerung Kulturell-ästhetischer Bildung. in: Pädagogische Rundschau 112, S. 5 (im Druck).

[lt]sup11Popper, Karl: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Tübingen 1992.

[12]Isaksen, Scott G.: "Exploring the relationship between problem solving style and creative psychological climate", in: Meusburger, Peter, Funke; Joachim (Hg.): Milieus of Creativity, Dordrecht 2009, S. 169–188. Isaksen, Scott G.: "The situational outlook questionnaire. Assessing the context for change", in: Psychological Reports, 100, 2007, S. 455–466.

[13]Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Darmstadt 1781/1956.

[14]Steyer, Rolf: "Was wollen und was können wir durch empirische Kausalforschung erfahren?", in: Erdfelder, Edgar; Funke, Joachim (Hg.): Allgemeine Psychologie und deduktivistische Methodologie, Göttingen 2004, S. 127–147. Nachtigall, Christof; Kröhne, Ulf; Enders, Ulrike; Steyer, Rolf: "Causal effects and fair comparison: Considering the influence of context variables on student competencies", iIn: Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard; Leutner, Delef (Hg.): Assessment of competencies in educational contexts, Cambrigde, MA 2008, S. 315–335.

[15]Hall, Gray: "Has critical theory run out of time for data-driven scholarship?", in: Gold, Matthew K. (Hg.): Debates in the digital humanities, Minneapolis 2012, S. 127–132. Horkheimer, Max: Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze, Frankfurt 1992.

[16]Bamford, Anne: The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education, Münster 2006.

Ein Modellprogramm der gemeinnützigen Forum K&B GmbH, initiiert und gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen in Zusammenarbeit mit den zuständigen Ministerien, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., der conecco UG – Management städtischer Kultur und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.

© 2015 Forum K&B GmbH, die Autoren und Fotografen

Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung der Forum K&B GmbH urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzung, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.