



**Evaluation des Programms:
„Kulturschule Hamburg 2011–2014“**

Abschlussbericht

Evaluation und Bericht

Dr. Almut Birenheide

Freie und Hansestadt Hamburg

Behörde für Schule und Berufsbildung

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Hamburg, Dezember 2015

INHALTSVERZEICHNIS

KURZFASSUNG	6
TEIL I: AUSGANGSSITUATION UND METHODE	10
1 EINFÜHRUNG	10
1.1 Kulturelle Bildung – eine knappe begriffliche Verortung	11
1.2 Das Programm „Kulturschule Hamburg 2011–2014“	15
1.3 Zielsetzung und zentrale Fragestellung der Evaluation	18
2 EVALUATIONSDESIGN	19
2.1 Evaluationsansatz und Evaluationsgegenstand.....	19
2.1.1 Zum allgemeinen Evaluationsverständnis	19
2.1.2 Evaluationsansatz.....	20
2.1.3 Konkretisierungen des Evaluationsgegenstands	22
2.2 Methodisches Vorgehen.....	24
2.2.1 Datenerhebungsinstrumente	25
2.2.2 Einschätzungskriterien	30
TEIL II: SCHULÜBERGREIFENDE ERGEBNISSE	36
3 ZIELDEFINITIONEN	36
3.1 Programmziele.....	36
3.2 Entwicklungsziele der Schulen	37
3.3 Programmziele vs. Schulziele	39
3.4 Intentionen der Schulen.....	39
3.5 Zielfindungsprozess.....	41
4 PROZESSSTEUERUNG	42
4.1 Verantwortliche und Zuständigkeiten	43
4.2 Umsetzungsplanung.....	45
4.3 Die Rolle der Schulleitung und die Schulentwicklungsschwerpunkte	47

4.4	Reflexion.....	49
5	UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN.....	50
5.1	Beratung	50
5.2	WAZ.....	52
5.3	Finanzielle Ressourcen	53
6	UMSETZUNGSAKTIVITÄTEN	54
6.1	Lebensweltorientierte Projekte und die Stärkung gestalterischer Kompetenzen.....	55
6.2	Ästhetische Zugangsweisen.....	56
6.3	Curriculare Verankerung und Rhythmisierung	58
6.4	Kooperationen mit Externen.....	58
6.5	Qualifizierungsmaßnahmen.....	60
7	TRANSPARENZ UND BETEILIGUNG	61
7.1	Kommunikationswege	61
7.2	Beteiligung.....	63
8	ZUFRIEDENHEIT UND AKZEPTANZ.....	69
8.1	Zufriedenheit der Pädagoginnen und Pädagogen.....	69
8.2	Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler.....	70
9	HANDLUNGSFELDER UND EMPFEHLUNGEN.....	70
9.1	Zum Bereich der Zieldefinition.....	71
9.2	Zum Bereich der Prozesssteuerung.....	72
9.3	Zum Bereich Unterstützungsleistung	73
9.4	Zum Bereich der Umsetzungsaktivität.....	74
9.5	Zum Bereich Transparenz und Beteiligung	75
	LITERATURVERZEICHNIS	77
	ANHANG 1: ABBILDUNGSVERZEICHNIS	82

ANHANG 2: ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	83
ANHANG 3: ZIELHIERARCHIE DER EVALUATION	84
ANHANG 4: EVALUATIONSBEREICHE UND DATENERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	85
ANHANG 5: VORSCHLAG FÜR EINE ZIELHIERARCHIE	86
ANHANG 6: ORGANIGRAMM DES PROGRAMMS	87

KURZFASSUNG

Kulturelle Bildung an Schulen ist in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus bildungspolitischen Handelns gerückt. Im Zuge dessen schreiben Bundesländer Programme aus, mit denen sich Schulen als „Kulturschulen“ profilieren können. In Hamburg wird 2010 das Programm „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ als Kooperationsprojekt zwischen der Behörde für Schule und Berufsbildung, der Kulturbehörde und der Gabriele Fink Stiftung ausgeschrieben. Ziel des Programms ist es, kulturelle Bildung und damit die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in den Schulen zu fördern. Kunst und Kultur sollen den Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund zugänglich gemacht werden und ihre kommunikativen, sozialen und kreativen Kompetenzen stärken. Zu Beginn der Evaluation befinden sich sieben Kulturschulen in dem Programm, drei Stadtteilschulen, drei Grundschulen und das Bildungszentrum Hören und Kommunikation.

Das IfBQ hat den Auftrag, den Entwicklungsprozess der sieben Schulen zu evaluieren. Ziel der Evaluation ist es, aufschlussreiche Befunde zur Qualität der Umsetzung des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ zu eruieren. Dieses Ziel nimmt die Art und Weise, wie die jeweiligen Schulen die kulturelle Schulentwicklung gestalten und die vorgenommenen Veränderungen managen, in den Blick. Folgende zentrale Fragestellungen sind damit verbunden:

- Welche schuleigenen Ziele verfolgen die beteiligten Schulen im Rahmen des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“?
- Inwiefern knüpfen die mit dem Programm verfolgten schulinternen Maßnahmen und Projekte zur kulturellen Bildung an die kontextuelle Situation der Schule an?
- Welche konkreten Entwicklungsschritte werden zur Umsetzung im Bereich der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung vorangetrieben?
- Sind die vom Programm vorgesehenen Unterstützungsmaßnahmen angemessen, um den Entwicklungsprozess in den Schulen zu befördern?
- Inwieweit sind Schulbeteiligte in den Umsetzungsprozess mit einbezogen, und wie schätzen diese das Vorhaben und die damit verbundenen Maßnahmen ein?

Ziel der formativ angelegten Evaluation ist es, auf Schulebene Informationen zur Programmumsetzung systematisch zusammenzustellen, um anhand dessen Handlungsfelder abzuleiten und die Weiterentwicklung im Programm auf eine datenbasierte Grundlage zu stellen. Hinsichtlich der Steuerungsebene zielt die Evaluation darauf ab, Gelingensbedingungen und Hemmnisse, die mit der Implementierung „kultureller Bildung“ einhergehen, zu identifizieren und Erkenntnisse für die Umsetzung von Schulentwicklungsprogrammen zu eruieren.

Aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstands kommen im Rahmen der Evaluation unterschiedliche Untersuchungsmethoden zur Anwendung. In einem Erhebungszeitraum von Ende Dezember 2013 bis Juli 2014 sind neben Leitfadeninterviews Fragebögen eingesetzt sowie statistische Daten und schulische Dokumente analysiert worden. Ein methodi-

scher Schwerpunkt liegt auf den qualitativen, leitfadengestützten Interviews mit unterschiedlichen Akteuren des Schulgeschehens, um die sozialen Zusammenhänge und internen Handlungsmotive zu rekonstruieren, die dem Entwicklungsprozess an den jeweiligen Schulen zugrunde liegen. Die mit diesen Instrumenten gewonnenen Informationen, sind die Grundlage für die Einschätzung der Umsetzungsqualität des Programms an den beteiligten Schulen.

Anhand der erhobenen Daten wird deutlich, dass die Zielausrichtungen an den beteiligten Schulen ähnlich wie die Ziele des Programms, für ein weitreichendes Verständnis von kultureller Bildung stehen. Mit den Zielperspektiven werden nicht nur Veränderungsabsichten verfolgt, die sich auf den Ausbau des Ästhetischen beziehen, wie etwa auf die Bereitstellung kulturästhetischer Aktivitäten (z. B. Lesefest, Filmprojekt, Kunstlabor, Theatertage, Schreibworkshop etc.) und die Integration kulturästhetischer Praktiken in den Unterricht. Vielmehr umfassen die mit den Zielen formulierten Entwicklungsabsichten auch die soziale Dimension der Schule. Sie beziehen sich auf die Stärkung der Gemeinschaft und des wertschätzenden Miteinanders sowie auf den Umgang mit Heterogenität. Konkreter Ansatzpunkt der Zielvorhaben ist neben der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler vor allem die Bearbeitung schulspezifischer Entwicklungsanforderungen, wie die Umsetzung des Ganztagsangebots und der inklusiven Bildung oder die Neuformierung der Schule. Diesbezüglich findet sich auch der Anknüpfungspunkt des Entwicklungsvorhabens an die spezifische Situation der Schulen. Mit dem bereits bestehenden kulturästhetischen Angebot der Schulen wird das Kulturschulvorhaben jedoch kaum verknüpft.

Mit den Zielperspektiven der beteiligten Schulen wird der Ausbau kultureller Bildung nicht im Sinne eines ästhetischen Selbstzwecks vorangetrieben. Vielmehr gründet das Vorhaben vornehmlich in der Absicht, soziales Lernen zu ermöglichen. Im Fokus stehen die Transfereffekte des Ästhetischen, mit dem das individuelle Selbstkonzept, das schulische Lernen, die sozialen Verhaltensweisen und das schulische Klima verändert werden sollen. Der pädagogische Eigenwert des Ästhetischen, wie der bildende Gehalt ästhetischer Praxis im Sinne kulturästhetischer Alphabetisierung, rückt bei der Mehrzahl der Schulen in den Hintergrund.

Die Umsetzung des Kulturschulvorhabens bedeutet für die beteiligten Schulen, einen komplexen Veränderungsprozess voranzutreiben, der mit vielschichtigen, aufeinander bezogenen Maßnahmen verbunden ist. Alle beteiligten Schulen haben die Verantwortung für die Umsetzung des kulturellen Schulprofils geregelt und eine Steuergruppe installiert, an den Stadtteilschulen sind zudem Funktionsstellen für Kulturreferenten eingerichtet worden. Bei der Umsetzung gehen die Schulen in ihrer Planungsperspektive von Schuljahren aus. Ein Gesamtkonzept, das den zeitlichen Verlauf des Programms berücksichtigt und alle in der Ausschreibung genannten schulbezogenen Entwicklungsziele und damit einhergehenden Maßnahmen aufgreift, erstellen die beteiligten Schulen in der Regel nicht. Auch wird der Zustand, den die Schulen mit der Programmbeteiligung am Ende der Implementierung erreichen wollen, nicht in einem gemeinschaftlichen Leitbildprozess erarbeitet. Das Kulturschulvorhaben wird vielmehr als eine Aneinanderreihung unterschiedlicher Maßnahmen und Projekte bearbeitet.

Ein übergreifender Blick über alle beteiligten Schulen zeigt, dass im Rahmen des Entwicklungsvorhabens „Kulturschule“ vor allem Projekte und Angebote umgesetzt werden, die sich einerseits dem Bereich der lebensweltorientierten Lernformen und andererseits der Stärkung gestalterischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zuordnen lassen. Maßnahmen, die den Bereich der Unterrichtsentwicklung oder die Arbeit am Curriculum betreffen, sind an den Schulen bis 2014 entweder gar nicht und nur in Ansätzen vorangetrieben worden. Nicht alle beteiligten Schulen erreichen den in der Ausschreibung geforderten Anspruch, dass für alle Kinder und Jugendlichen ein kulturelles Angebot eingerichtet wird.

Die Mehrheit der Schulen hat im Zuge der Umsetzung des kulturellen Schulprofils unterschiedliche Kooperationspartner in die schulische Arbeit mit einbezogen. Die Kooperationsbeziehungen gestalten sich an den beteiligten Schulen vielfältig. Teilweise werden schriftliche Kooperationsvereinbarungen geschlossen, teilweise auch nicht. Mal sind die Kooperationsbeziehungen auf längere Dauer ausgelegt, oder sie sind punktuell auf einzelne Projekte bezogen, die nach einer Woche wieder beendet werden. Bezogen auf die Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich die beteiligten Schulen hinsichtlich der Anzahl der angebotenen Fortbildungsmaßnahmen, der inhaltlichen Ausrichtung und Durchführung (schulintern oder mit Unterstützung von Externen) und bezüglich der Teilnehmeranzahl.

Zu den drei zentralen Unterstützungsleistungen im Programm gehören die Bereitstellung von fünf zusätzlichen Wochenarbeitszeitstunden, von finanziellen Ressourcen in Höhe von 10.000 Euro pro Jahr und eines Beratungsangebots. Die Einschätzungen der Kulturschulteams der beteiligten Schulen hinsichtlich der angebotenen Beratungsleistungen zeigen, dass zu einer gelungenen Beratungssituation die Anschlussfähigkeit der Beratung an die bestehenden schulischen Voraussetzungen und eine klare Absprache, bezogen auf die einzuschlagende Entwicklungsrichtung und die damit verbundenen Erwartungen, gehören. Auch zeigen sie, dass das Beratungsangebot auf ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse seitens der Schulen trifft und es damit vielschichtige Anforderungen zu erfüllen hat. Die bereitgestellten Wochenarbeitszeitstunden werden als Mittel der Wertschätzung wahrgenommen. Nach Beschreibung der meisten Kulturschulteams kompensieren sie den tatsächlichen Arbeitsaufwand, der mit den Arbeitstreffen, organisatorischen Planungen, der Büro- und Projektarbeit verbunden ist, jedoch nicht. Dies insbesondere dann nicht, wenn für die organisatorische Planung und das Projektmanagement viel Arbeitszeit investiert wird. Die Mitglieder der Kulturschulteams bewerten die Möglichkeit, über finanzielle Ressourcen zu verfügen, für den Umsetzungsprozess als sehr hilfreich. Allerdings haben zu Beginn des Umsetzungsprozesses fehlende Kriterien der Mittelvergabe zu einer verzögerten Nutzung der Ressourcen beigetragen.

Das Kollegium der Schulen ist am laufenden Umsetzungsprozess des kulturellen Schulprofils, insbesondere an der Steuerung des Entwicklungsprozesses, der konzeptionellen Weiterentwicklung und der organisatorischen Planung wie etwa der Kooperationsarbeit wenig beteiligt. An der Durchführung kultureller Angebote hingegen, insbesondere wenn die Schule eine für alle Lehrkräfte verbindliche Projektwoche mit kulturästhetischer Ausrichtung oder ein regelhaftes kulturästhetisches Wahlpflichtangebot installiert hat, ist mindestens die Hälfte der Pädagoginnen und Pädagogen beteiligt. Allerdings trifft dies vornehmlich nur auf die beteiligten

Grundschulen zu. Hinsichtlich der Mitbestimmung an der Ausrichtung des Kulturschulvorhabens und der Beteiligung an der Ausgestaltung der kulturästhetischen Angebote zeigt sich, dass die Handlungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in den Stadtteilschulen teilweise weiter ausgebaut sind. Dass die Eltern erkennbar an der Mitgestaltung des Kulturschulvorhabens beteiligt sind, lässt sich anhand der Datengrundlage schulübergreifend nicht bestätigen.

Schulübergreifend sprechen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung für eine hohe Akzeptanz des Kulturschulvorhabens seitens des Kollegiums der beteiligten Schulen. Die Schülerinnen und Schüler antworten auf die Fragen im Leitfadenterview, wie zufrieden sie mit dem kulturellen Schulprofil sind, ebenso deutlich positiv. Konkret wird von den Schülerinnen und Schülern positiv hervorgehoben, dass sie aufgrund der Aktivitäten im Kontext des Kulturschulvorhabens rezeptive Angebote nutzen können, die sie freiwillig nie besucht hätten. Sie sehen im handlungsorientierten Lernen die Möglichkeit, die Selbstwahrnehmung zu stärken und vielfältige Schlüsselkompetenzen einzuüben, die wichtig sind für die weiterführende Schule und für das Leben im Allgemeinen. Die Schülerinnen und Schüler sehen, dass sie mit dem Kulturschulvorhaben neue Erfahrungswelten kennenlernen, die ihnen dabei helfen, ihre Fähigkeiten zu entdecken und berufliche Perspektiven zu entwickeln. Zudem heben sie hervor, dass mit dem Kulturschulvorhaben die schulische Gemeinschaft befördert wird. Auch wird der Stolz, den die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule als „Kulturschule“ verbinden, deutlich.

Mit den Evaluationsergebnissen wird deutlich, dass die Schulen bei der Umsetzung des Kulturschulvorhabens ihren ganz eigenen schulspezifischen Weg gehen. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass im weiteren Programmverlauf die Unterrichtsentwicklung im Fokus steht, insbesondere die Entwicklung kulturästhetischer Praktiken als didaktische Methode in allen schulischen Fächern. Als besondere Herausforderungen zeigen sich dabei die Schaffung von Akzeptanz für die neuen Methoden innerhalb des Kollegiums, insbesondere bei den naturwissenschaftlichen Fachkräften, und der Abbau von Befürchtungen, dass mit den neuen Zugängen das erwartete Lernpensum nicht erreicht werden kann. Ein Anknüpfungspunkt, diese Hürden zu überwinden, zeigt sich in der motivationssteigernden Wirkung, die die Schülerinnen und Schüler mit den kulturästhetischen Erfahrungen verbinden.

TEIL I: AUSGANGSSITUATION UND METHODE

1 Einführung

Kulturelle Bildung an Schulen zu fördern und allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund, Kunst und Kultur zugänglich zu machen ist das zentrale Ziel des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“. Beteiligt sind an diesem Vorhaben sieben Hamburger Schulen, die mithilfe unterschiedlicher Unterstützungsleistungen seitens der Programmsteuerung (der Behörde für Schule und Berufsbildung, der Kulturbehörde und der Gabriele Fink Stiftung) ein kulturelles Schulprofil entwickeln wollen. Verbunden sind mit diesem Entwicklungsprozess die Umsetzung eines umfassenden Bündels von Maßnahmen und Aktivitäten sowie die grundlegende Weiterentwicklung der Lehr- und Lernsituationen. Diese Umsetzungsaktivitäten der sieben Schulen nimmt die externe Evaluation in den Blick, sie eruiert die Umsetzung der schulspezifischen Projekte vor Ort und die damit verknüpften Steuerungsprozesse.

Bei den bildungspolitischen Programmen – kulturelle Bildung an Schulen zu fördern – handelt es sich um ein noch recht junges Phänomen, entsprechend existieren hierzu nur wenige Untersuchungen, sodass mit dem Evaluationsvorhaben ein relativ neues Forschungsfeld beschränkt wird.¹ Dementsprechend wird im Rahmen der Evaluation maßgeblich von einer entdeckenden Forschungsperspektive ausgegangen. Zentral ist dabei die Frage, welche Wege die beteiligten Schulen wählen, um die Impulse des Programms innerhalb der Schule umzusetzen. Die aus der Evaluation resultierenden Ergebnisse sind im Sinne eines Monitorings zu verstehen, sie sollen der Programmsteuerung und den beteiligten Schulen einen Überblick darüber geben, welcher Entwicklungsstand bis Sommer 2014 erreicht wurde und welche Hinweise sich aus den Erfahrungen für einen weiteren erfolgreichen Programmverlauf ableiten lassen.

Der hier vorliegende Evaluationsbericht untergliedert sich in zwei übergeordnete Abschnitte. Der erste Teil umfasst eine kurze Verortung des Begriffs kulturelle Bildung hinsichtlich der jüngsten bildungspolitischen Entwicklungen. Hieran anknüpfend werden die mit dem Programm „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ verbundenen Zielimperative und die in diesem Kontext agierenden Akteure definiert. Den Evaluationszweck und den Evaluationsgegenstand greift das letzte Kapitel des ersten Teils auf. Bestimmt werden hier die methodischen Herangehensweisen, die Datengrundlage und die mit der Auswertung vorgenommene thematische Fokussierung.

Im zweiten Teil des Berichts werden die Ergebnisse der Einzelschulen hinsichtlich der Themen Zieldefinition, Projektsteuerung, Umsetzungsaktivitäten, Unterstützungsleistungen sowie

¹ Erst jüngst ist der Evaluationsbericht zum Programm des hessischen Kultusministeriums „KulturSchule“ erschienen (vgl. Ackermann, Retzar, Mützlitz, Kammler 2015).

Kommunikationswege, Beteiligung und Akzeptanz vor dem Hintergrund der programmatischen Vorgaben schulübergreifend betrachtet. Auf dieser Grundlage werden Gelingensbedingungen und Stolpersteine im Kontext der Programmumsetzung eruiert. Im Anschluss daran werden übergreifende Handlungsfelder und Empfehlungen formuliert.

1.1 Kulturelle Bildung – eine knappe begriffliche Verortung

„Kulturelle Bildung‘ führt mit seinen beiden Wortbestandteilen ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ zweier – zumindest in der deutschen Sprache – reichhaltigsten und komplexesten Begrifflichkeiten zusammen“ (Fuchs 2008, S. 11). Welche tief greifende Bedeutung sich mit den jeweiligen Begriffen und mit ihrer Zusammensetzung verbindet, führt Fuchs (2008) umfassend aus, indem er deren vielschichtige historische Bedeutungen und Zielvorstellungen analysiert und den Begriff „kulturelle Bildung“ als einen „*Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Sparten*“ (Fuchs 2008, S. 91, kursiv im Original) identifiziert. „Kulturelle Bildung‘ ist also ein theoretischer Begriff und ein Begriff der Strukturierung von Praxis. Es ist allerdings auch ein Begriff der Administration, insofern unter dem Label ‚Kulturelle Bildung‘ Haushaltstitel bereitgestellt werden. Er ist zudem ein politischer, ein legitimatorischer und in Teilen ein ideologischer Begriff, der sich zu anderen gleich gelagerten Begriffen in Beziehung setzt und gelegentlich in Konkurrenz dazu sieht“ (Fuchs 2008, S. 13).

Eine weitreichende Auseinandersetzung mit dem Begriff „kulturelle Bildung“ würde an dieser Stelle den Rahmen überschreiten. Aus diesem Grund wird zur Orientierung und für das weitere Verständnis dieser Begriffskombination die Definition der Bundeszentrale für politische Bildung herangezogen, mit der der Kulturbegriff auf den Bereich der ästhetischen Praxis beschränkt wird:

„Kulturelle Bildung (andere Bezeichnungen sind musische bzw. musisch kulturelle oder auch ästhetische bzw. ästhetisch kulturelle Bildung) bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt“ (Erment 2009).²

Die Beschäftigung mit dem Thema kulturelle Bildung hat in den letzten Jahren zunehmend an öffentlicher und politischer Bedeutung gewonnen. Ablesen lässt sich dies an unterschiedlichen Aktivitäten, Konzepten, Empfehlungen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene. Aufschwung auf internationaler Ebene erfährt das Thema kulturelle Bildung vor allem, seitdem die UNESCO 2006 gemeinsam mit der portugiesischen Regierung in Lissabon eine Weltkonferenz für kulturelle Bildung organisiert hat. Als Resultat dieser Konferenz ist ein „Leitfaden für kulturelle Bildung – Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert“³ erstellt worden, der als theoretischer und praktischer Referenzrahmen dienen soll, um die Entwicklung und Entfaltung der kulturellen Bil-

² Karl Erment: Was ist kulturelle Bildung? Stand 23.07.2009, Quelle: www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=0, Zugriff am 29.10.2014

³ Quelle: http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf, Zugriff am 24.07.2015.

derung international voranzutreiben. 2007 wird das Thema kulturelle Bildung mit Beschluss der 34. Generalkonferenz in das Kulturprogramm der UNESCO aufgenommen und 2010 mit der zweiten UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung in Seoul fortgeführt. „Die koreanische Regierung hatte diese Initiative ergriffen, um in der Boomregion Asien eine Neuorientierung der Bildungsdebatte anzustoßen. Kulturelle Bildung solle in Korea dazu beitragen, die ‚Paukkultur‘ der Schulen zu öffnen und insbesondere individuelle Kreativität, Bildung und Förderung zu ermöglichen.“⁴ Mit Abschluss der Konferenz sind mit einer Agenda spezielle Entwicklungsziele verabschiedet worden, die „kulturelle Bildung als Basis für eine ausgeglichene kreative, kognitive, emotionale, ästhetische und soziale Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und lebenslang Lernenden bekräftigen“.⁵

In Deutschland wird die zunehmende Bedeutung kultureller Bildung unter anderem augenscheinlich mit der 2003 erstmals ins Leben gerufenen Enquetekommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestags, die sich mit den Rahmenbedingungen kultureller Bildung befasst und für zwei aufeinanderfolgende Wahlperioden installiert wurde. 2007 legte die Enquetekommission einen Abschlussbericht vor, mit dem ein Meilenstein in der Kulturpolitik gesetzt wurde. Der Bericht enthält eine Bestandsaufnahme des kulturellen Lebens in Deutschland und 400 Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen.

Die Kultusministerkonferenz beschäftigt sich insbesondere vor dem Hintergrund des Ausbaus der Ganztagsschulangebote verstärkt mit dem Bereich der kulturellen Bildung und greift das Thema mit dem Beschluss vom 01.02.2007 auf, mit dem Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung formuliert werden. „Wesentliche Aussage der Empfehlung ist der Vorschlag einer gemeinsamen Agenda aller an der kulturellen Kinder- und Jugendbildung beteiligten gesellschaftlichen Kräfte, um trotz knapper öffentlicher Mittel die kulturelle Kompetenz der Jugend zu fördern.“⁶ Im Oktober 2013 sind die Empfehlungen neu verfasst und verabschiedet worden. Mit der Neufassung der Empfehlungen werden „die Themen Ganztags, Kulturorte als Lernorte, Inklusion, Interkulturalität und Partizipation/Teilhabe, Fortbildung und Verankerung der kulturellen Bildung als Querschnittsthema im Schulcurriculum stärker berücksichtigt. Auch der Aspekt des Zusammenwirkens von Schulen, Kultureinrichtungen und außerschulischer Kinder- und Jugendbildung wurde deutlicher hervorgehoben“ (ebd.).

Laut Empfehlungen kommt insbesondere den Schulen hinsichtlich der Vermittlung und des Angebots eine zentrale Rolle zu. „Nicht alle Kinder und Jugendlichen haben gleichermaßen Zugang zu Angeboten kultureller Bildung. Die Schule bietet ihnen die Chance, Kultur in vielfältiger Weise zu erleben, zu erfahren und selber zu gestalten“ (Kultusministerkonferenz 2013, S. 3). Hierfür werden die Öffnung der Schulen für außerschulische Akteure kultureller Bildung und der Kultur sowie für Fortbildungsmaßnahmen, mit denen sich die beteiligten Akteure auf die neuen Aufgaben vorbereiten, als notwendig angesehen. Unterrichtsangebote sind durch die Zusammenarbeit mit Kulturschaffenden und durch die Nutzung von Räumen

⁴ Quelle: www.unesco.de/uho_0610_kulturelle_bildung.html, Zugriff am 29.10.2014.

⁵ Quelle: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/111024_Seoul_Agenda_DE_final.pdf, Zugriff am 29.10.2014.

⁶ Quelle: www.kmk.org/kunst-kultur/kulturelle-bildung.html, Zugriff am 29.10.2014.

kultureller Kreativität, wie Museen, Theater oder Tonstudios etc., zu ergänzen. Insbesondere mit der Ausweitung der Ganztagschule können zeitliche und curriculare Handlungsspielräume geschaffen werden. Verbunden ist hiermit die Vorstellung, in Schulen „diese Angebote langfristig zu installieren und – im Sinne der Gestaltung eines kulturellen Schulprofils – nachhaltig im Schulleben sowie in den curricularen Zusammenhängen zu verankern. Kulturelle Bildung findet dabei nicht nur im Unterricht der künstlerischen Kernfächer statt, sondern bezieht alle Unterrichtsfächer mit ein. [...] Die Verankerung von kultureller Bildung sollte von der Schulverwaltung als ein anerkanntes Ziel der Schulentwicklung kommuniziert und unterstützt werden“ (Kultusministerkonferenz 2013, S. 5).

Ein weiteres Anzeichen für die zunehmende Bedeutung kultureller Bildung zeigt sich mit dem vierten nationalen Bildungsbericht. Mit ihm wird das Schwerpunktthema „kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ aufgegriffen und mit wissenschaftlicher Unterstützung eine gesicherte Datenbasis zu formellen wie zu informellen Bildungswelten von der frühkindlichen Bildung bis ins Seniorenalter geschaffen. Die Darstellung verfolgt dabei ein pädagogisches Konzept, in dem kulturelle Bildung eine eigenständige Zielsetzung darstellt. „Es umfasst eine kulturelle Praxis, die dazu beiträgt, Individuen zu einem selbstbestimmten Leben, zur Entdeckung und Entfaltung ihrer expressiven Bedürfnisse sowie zur aktiven Teilnahme an Kultur zu befähigen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 157). Die Darstellung im Bericht „konzentriert sich auf die Nutzungs- und Angebotsformen kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in den verschiedenen sozialen Lebenszusammenhängen und Lebensphasen, bezogen auf die Erstellung von literarischen Texten, die Bildenden und Darstellenden Künste sowie die Musik in ihren spartenspezifischen und -übergreifenden Kunstformen“ (ebd. S. 159). In dem Bericht wird auf die Bedeutung kultureller Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Gesellschaft hingewiesen und werden Perspektiven für die Verbesserung aufgezeigt.

Die wachsende Beachtung des Themas kulturelle Bildung zeigt sich darüber hinaus anhand neu ins Leben gerufener Kommunikationsnetzwerke und Fördermaßnahmen, wie z. B. des Internetportals „»Kultur bildet.« Das Portal für kulturelle Bildung“, eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts des Deutschen Kulturrates, um die Öffentlichkeit mit aktuellen Informationen zu Angeboten und Akteuren der kulturellen Bildung zu versorgen. Oder der Bildungsinitiative „Kinder zum Olymp!“ – eines Projekts der Kulturstiftung der Länder, mit dem unter anderem Wettbewerbe ausgelobt und Praxisbeispiele für kulturelle Aktivitäten an Schulen vorgehalten werden. Darüber hinaus wurde vom Bundesbeauftragten für Kultur und Medien 2009 ein Preis für beispielhafte Projekte der kulturellen Vermittlung eingerichtet, der jährlich verliehen wird. Überdies lassen sich weitere Förderprogramme aufführen, wie beispielsweise das Förderprogramm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung oder das seit dem Schuljahr 2011/12 in mehreren Bundesländern laufende Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“, das durch die Kulturstiftung des Bundes und durch die Stiftung Mercator gefördert wird. Ebenso nimmt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema kulturelle Bildung Fahrt auf, wie sich u. a. an dem Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2013) 21 „Kulturelle und ästhetische Bildung“ zeigt oder an der Zeitschrift Pädagogik (2014) 6, die sich dem Thema „Kulturelle Schulentwicklung“ widmet. Diese Auflistung zeigt,

wie stark das Interesse an dem Thema kulturelle Bildung auf unterschiedlichen Ebenen ist, und sie ließe sich durchaus weiter fortführen.⁷ Gemeinsam ist diesen Projekten und Programmen, dass sie kulturelle Bildung von dem Distinktiven, wie es mit dem Begriff der Hochkultur verbunden ist, lösen und sie in alltagstaugliche und lebensweltnahe Formate überführen wollen.

In Hamburg konkretisieren sich die Relevanz und der Ausbau kultureller Bildung anhand unterschiedlicher Maßnahmen, vor allem aber mit dem schriftlich fixierten „Rahmenkonzept Kinder- und Jugendkultur in Hamburg 2012“. Das Rahmenkonzept ist eine Bestandsaufnahme der Kinder- und Jugendkultur in Hamburg, es stellt die strukturellen Rahmenbedingungen, die Angebotsstruktur sowie deren Förderung und Ausbaupotenziale dar. Ziel des Rahmenkonzeptes ist es, den Zugang zur und die Vielfalt der Kinder- und Jugendkultur zu sichern.

Bezogen auf die Bildungsinstitution Schule wird kulturelle Bildung in dem Rahmenkonzept als integraler Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule beschrieben. In dem Rahmenkonzept heißt es: „Alle Kinder und Jugendlichen haben einen individuellen Anspruch auf kulturelle Bildung in der Schule. Dazu leisten sowohl der Unterricht, insbesondere in den künstlerischen Fächern, als auch AGs und Projekte und die vielfältigen sonstigen Formen schulischen Zusammenlebens einen entscheidenden Beitrag. Darüber hinaus tragen alle Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete zur kulturellen Bildung bei, ermöglichen den Erwerb überfachlicher Kompetenzen, bieten Gelegenheiten zu fächerverbindendem und fächerübergreifendem Lernen und prägen die vielfältigen Formen des Zusammenlebens in der schulischen Gemeinschaft mit“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, S. 2). Inwiefern alle Fächer und Lernbereiche zur kulturellen Bildung beitragen sollen, wird in dem Rahmenkonzept nicht weiter konkretisiert. Als Entwicklungs- und Handlungsbereiche zur Weiterentwicklung kultureller Bildung in Schulen werden in dem Rahmenkonzept unterschiedliche Aspekte aufgeführt (S. 9 ff.):

- Kulturelle Bildung soll in Anknüpfung an die Arbeit der künstlerischen Fächer im Bildungsplan als Querschnittsaufgabe verankert werden.
- Der Ausbau von Angeboten kultureller Bildung im Ganztagsbereich soll vorangetrieben werden, insbesondere durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen („Entwicklung von Ganztagschulen als Kulturschulen“ [Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, S. 32]).
- Exkursionen und außerschulische Lernorte gehören zum Unterricht.
- Entwicklung von Standards und Qualitätskriterien für die Kooperation mit außerschulischen Partnern.
- Alle Schulen sollen feste Ansprechpartner aus dem Lehrerkollegium als schulische Kulturbeauftragte/Kulturpartner benennen. Für die Kulturbeauftragten/Kulturpartner sollen ein Anforderungs- und Aufgabenprofil entwickelt werden.
- Für alle Beteiligten, insbesondere für die Kulturbeauftragten/Kulturpartner, für die außerschulischen Kooperationspartner und für die Fachkräfte im schulischen Nachmit-

⁷ Wie z. B. mit dem Programm „Kultur.Forscher!“, Quelle: <http://www.kultur-forscher.de/programm.html>, Zugriff am 29.05.2015.

tagsbereich sollen Qualifizierungsangebote geschaffen und Fortbildungsmaßnahmen durchgeführt werden.

In Hamburg werden bereits mehrere Programme umgesetzt, mit denen die beschriebene Entwicklungsrichtung umgesetzt und kulturelle Bildung an Schulen vorangetrieben wird. Das Programm „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ ist eine Maßnahme neben anderen, wie TUSCH, JeKi oder dem Kulturagentenprogramm.

Der Begriff „Kulturschule“ wird im Kontext der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung für Schulen verwendet, die ein kulturell-künstlerisches Profil entwickelt haben, indem sie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen vorantreiben. „Dieser Entwicklungsprozess soll ‚kulturelle Schulentwicklung‘ und sein Ergebnis ‚Kulturschule‘ genannt werden“ (Fuchs 2013, S. 258). Den an dem Hamburger Programm „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ beteiligten Schulen wird dieser Titel „Kulturschule“ bereits zu Beginn ihres Entwicklungsprozesses verliehen, ohne jegliche Maßnahmen umgesetzt zu haben. Im Zusammenhang mit der Evaluation werden diese Begriffe nicht verwendet, denn der Begriff „Kulturschule“ suggeriert, dass es sich hierbei um einen festgeschriebenen, klar definierten Begriff handelt, der auf allgemeingültigen Kriterien beruht, anhand deren sich Schulen als „Kulturschulen“ identifizieren ließen. Schulen können jedoch auf ganz unterschiedliche Weise, mit ganz unterschiedlichen Zielen ihren Bereich der kulturellen Bildung ausbauen.

Auch der Begriff „kulturelle Schulentwicklung“, der den Entwicklungsprozess umschreibt, ist in seiner Begriffspaarung nicht eindeutig. Wird das Wort „kulturell“ als Adjektiv gedeutet, würde der Schulentwicklungsprozess als solcher auf eine ganz bestimmte kulturästhetische Weise bzw. mit kulturästhetischen Methoden durchgeführt werden. Gemeint ist hiermit aber vermutlich die Beschreibung eines Prozesses, mit dem die Schulen ihre Möglichkeit zur kulturellen Bildung ausbauen und kulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten auf den Lernprozess in allen Fächern übertragen wollen. Deshalb werden im Evaluationsbericht vorzugsweise die Begriffe „kulturelles Schulprofil“ und „Kulturschulvorhaben“ verwendet und wird der Begriff „Kulturschule“ in Anführungszeichen gesetzt.

1.2 Das Programm „Kulturschule Hamburg 2011–2014“⁸

Zielsetzung

Das Programm „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ ist ein Kooperationsprojekt der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), der Kulturbehörde und der Gabriele Fink Stiftung. Zentrales Ziel des Programms ist laut Kooperationsvereinbarung die Förderung der kulturellen Bildung und aktiven Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Schulen. Kindern und Jugendlichen soll unabhängig von ihrer sozialen, ethnischen und religiösen Herkunft die Teilhabe an Kunst und Kultur möglich gemacht und es sollen somit ihre kommunikativen, sozialen und kreativen Kompetenzen gestärkt werden.

⁸ Bei dem Programm handelt es sich um ein Folgeprogramm. Siehe: <http://kulturschulen.hamburg.de/pilot-schulen-kultur/>, Zugriff am 29.05.2015.

Mit dieser Zielperspektive ist seitens der Programminitiatoren eine Idee von „Kulturschule“ verknüpft, die mit weitreichenden Erwartungen an die Schulen gekoppelt ist. Laut Ausschreibung sollen die Schulen bereit sein, das Schulleben und den Unterricht schrittweise zu verändern. „Kulturschulen“ entwickeln ein Gesamtkonzept, mit dem sie einen Schwerpunkt auf die Förderung kultureller Bildung legen, um die aktive Beteiligung und gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen unabhängig von der sozialen, ethnischen oder religiösen Herkunft zu ermöglichen. Alle Kinder und Jugendlichen erhalten an diesen Schulen die Chance, Kunst und Kultur für sich zu entdecken, um neben den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verstärkt gestalterische und kreative Kompetenzen auszubilden und durch vielfältige künstlerische Aktivitäten sich in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln. „Kulturschulen“ ermöglichen eine teilhabegerechte und stärkenorientierte Kultur des gemeinsamen Lernens und entwickeln fächerübergreifende Unterrichtskonzepte. Dabei sollen nicht nur in den traditionellen künstlerischen Fächern, sondern auch in geistes-, gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Bereichen Methoden und Erfahrungen der kulturellen Bildung genutzt werden, um Lernprozesse vielseitiger und anschaulicher zu gestalten.⁹ Die Maßnahmen sind nicht additiv, sondern integraler Bestandteil des Unterrichtshandelns mit nachhaltiger Wirkung auf den Schulalltag. Zudem erhalten die Schülerinnen und Schüler vielfältige rezeptive Möglichkeiten und lernen in persönlichen Begegnungen mit Künstlern und Kulturschaffenden. Um dies zu erreichen, sollen die Schulen einen Veränderungsprozess in Gang setzen, der die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung umfasst. Bei diesem Entwicklungsprozess gehen die Schulen vom Istzustand der Schule aus und orientieren sich anhand langfristiger Ziele, deren Umsetzung in einzelne Teilschritte untergliedert ist (vgl. BSB 2010). Im Überblick lassen sich vielfältige Maßnahmen ausmachen, die die Schulen mit der Beteiligung am Programm umsetzen sollen.

„Kulturschulen“ ...

- vermitteln den Schülerinnen und Schülern gestalterische Kompetenzen und stellen Möglichkeiten bereit, damit Schülerinnen und Schüler die Chance haben, Kunst und Kultur für sich zu entdecken.
- entwickeln Formate (Projekte/Angebote), die die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler in und durch ästhetische Erfahrungen befördern.
- bieten den Schülerinnen und Schülern Rezeptionsmöglichkeiten im Bereich kulturästhetischer Angebote.
- ermöglichen den Schülerinnen und Schülern einen Austausch mit Kulturschaffenden.

⁹ Diese Anforderung knüpft direkt an den im Rahmen der ersten UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung formulierten Leitfaden an. Hier heißt es: „Der Ansatz ‚Arts in Education‘ (‚Kunst in der Bildung‘) verwendet Künste (ebenso wie die Praktiken und kulturellen Traditionen in Verbindung mit diesen Künsten) als Mittel, um die allgemeinbildenden Fächer des Lehrplans zu unterrichten und das Verständnis dafür zu vertiefen; z. B. durch den Einsatz von Farben, Formen und Gegenständen aus der bildenden Kunst und der Architektur, um Physik, Biologie und Geometrie zu unterrichten. Darstellende Kunst oder Musik kommen im Sprachunterricht zum Einsatz“ (UNESCO 2006, S. 8).

- nutzen in den geistes-, gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Fächern kulturästhetische Praktiken als didaktische Methode und erarbeiten fächerübergreifende Unterrichtskonzepte (z. B. Aufhebung des 45-Minuten-Takts).
- verankern ihr kulturästhetisches Profil im Schulcurriculum.
- stellen Raum und Zeit für die kulturästhetische Praxis zur Verfügung.
- stärken einen positiven sozialen Umgang, d. h., sie befördern wertschätzende Umgangsweisen, Konfliktlösungsstrategien und gegenseitige Akzeptanz unter Berücksichtigung von Inklusion und Interkulturalität (d. h., sie etablieren eine „Kultur des gemeinsamen Lernens“ und nutzen „kulturelle Vielfalt als Chance“).
- ermöglichen die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler und beteiligen die Eltern.

Mit der Beteiligung am Programm „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ sind demnach vielschichtige Erwartungen verknüpft; sie bedeutet die Umsetzung eines umfassenden Bündels an Maßnahmen und Aktivitäten sowie die grundlegende Weiterentwicklung der Lehr- und Lernsituationen. Neben der Stärkung der Rolle des Ästhetischen in allen Bereichen der Schule durch den Ausbau kulturästhetischer Angebote oder durch die Nutzung kulturästhetischer Praktiken in allen Fachrichtungen sollen auch der soziale Bereich der Schule, das Schulklima und die sozialen Umgangsformen weiterentwickelt bzw. verbessert werden, was für eine weit gefasste Vorstellung von kultureller Bildung spricht.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Die strategische Steuerung des Programms liegt bei den Kooperationspartnern. Sie verfügen über die Ressourcen und die Mittelvergabe und sind verantwortlich für die grundsätzliche Ausrichtung des Programms und die damit einhergehenden strukturellen Entscheidungen. Die operative Projektleitung obliegt der BSB, in ihren Aufgabenbereich fallen Koordination und Organisation, Berichterstattung, Prozessunterstützung, Projektvertretung, Beratung und Qualitätsmanagement (siehe hierzu Anlage 6).

An dem Programm sollen sich Schulen bewerben „mit Entwicklungsbedarf (Sozialindex 1–3)“ und Schulen, die „bereits erste Erfahrungen mit unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Angeboten kultureller Bildung vorweisen können“ (BSB 2010, S. 1). Nach der Konzeptionsphase des Programms und der Ausschreibung sind insgesamt acht Schulen – drei Grundschulen, vier Stadtteilschulen und ein Bildungszentrum für Hören und Kommunikation – in einem kriteriengestützten Auswahlverfahren ausgewählt worden.¹⁰ Die Projektlaufzeit war zunächst auf drei Jahre begrenzt und wurde im März 2014 mit einem neuen Kooperationsvertrag um weitere vier Jahre bis 2018 verlängert. Offizieller Programmbeginn ist für die ausgewählten Schulen der August 2011. Der Entwicklungsprozess soll mit einer „Planungs- und Entwicklungsphase“ beginnen, indem die konzeptionellen und organisatorischen Voraussetzungen für die Realisierung getroffen werden.

¹⁰ Zum Frühjahr 2013 ist eine Stadtteilschule aus dem Programm ausgeschieden, sodass sich zu Beginn der Evaluation sieben Kulturschulen in dem Programm befinden.

Unterstützt werden die Schulen durch ein im Programm angelegtes breit gefächertes Unterstützungssystem, das vielfältige Maßnahmen in Form von externer Beratung, Vermittlung und Förderungen etc. bereithält. Demnach erhält jede Schule 10.000 Euro pro Schuljahr als finanzielle Unterstützung für zusätzliche Sachmittel oder für die Finanzierung von außerschulischen Kooperationspartnern. Darüber hinaus können die Schulen, wenn sie selbst finanzielle Mittel akquirieren, Bonuszahlungen in gleicher Höhe bis maximal 5.000 Euro pro Schuljahr bekommen. Eine weitere Konkretisierung, welche Sachmittel und welche Kooperationspartner mit den finanziellen Ressourcen bezahlt werden dürfen, liegt den Schulen nicht vor.

Neben den finanziellen Ressourcen erhalten die Schulen seit Projektstart zusätzliche zeitliche Ressourcen für die konzeptionelle Arbeit; insgesamt bekommt jede Schule zusätzlich fünf WAZ. Des Weiteren soll laut Programmausschreibung die Entwicklungsarbeit der Schulen durch Experten in kultureller Bildung und Organisationsentwicklung unterstützt und bei Bedarf durch die operative Projektleitung in Fortbildungsfragen oder in Review-Gesprächen mit der Steuergruppe beraten werden. Die Schulen sind dazu angehalten, ihre Fortbildungsressourcen auf den Prozess der Kulturschulentwicklung abzustimmen. Zudem findet für die Schulen ein von der Gabriele Fink Stiftung organisierter Austausch auf regelmäßigen Netzwerktreffen statt. Bei Bedarf vermittelt die Gabriele Fink Stiftung zudem künstlerische Kooperationspartner. Auch können die Schulen die Informationsplattformen¹¹ und die von der Steuergruppe für den Schulentwicklungsprozess formulierten Qualitätskriterien für „Kulturschulen“¹² nutzen.

1.3 Zielsetzung und zentrale Fragestellung der Evaluation¹³

Die Evaluation soll aufschlussreiche Erkenntnisse zur Qualität der Umsetzung des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ an den Schulen liefern (vgl. Anhang 3). Dieses Ziel nimmt die Art und Weise, wie die Schulen die Entwicklung zur kulturellen Schule gestalten und die vorgenommenen Veränderungen managen, in den Blick. Es geht um die Einschätzung der Qualität des Verfahrens, mit dem in den Schulen der kulturelle Entwicklungsprozess vollzogen wird. Damit knüpft diese Zielformulierung direkt an die Umsetzungsphase des Programms an, im Rahmen dessen die Kulturschulen seit anderthalb Jahren ihre spezifischen Schulentwicklungsprozesse vorantreiben. Mit diesem übergeordneten Erkenntnisinteresse sind unterschiedliche Fragestellungen zum Umsetzungsprozess des Programms und zu den schulinternen Entwicklungsschritten verbunden:

¹¹ Hierzu gehören „Schulcommsy“, „Jahr-der-Künste-Website“ und das „Netzwerk Kulturelle Bildung in Hamburg“.

¹² Quelle: <http://kulturschulen.hamburg.de/qualitaet-in-kulturschulen/> (Zugriff 29.05.2015).

¹³ Das IfBQ wurde am 01.02.2013 mit der Evaluation des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ beauftragt. Auftraggeberin der Evaluation ist die BSB, vertreten durch das Referat Deutsch und Künste. Mit Beauftragung der Evaluation stehen die Zielsetzung der Evaluation und die damit verbundenen Fragestellungen noch nicht fest. Die hier beschriebene Zielsetzung der Evaluation ist das Ergebnis eines Austauschprozesses mit der Auftraggeberin. Auf einem gemeinsamen Arbeitstreffen am 04.03.2013 hat die Auftraggeberin ihre grundlegenden Fragestellungen, die für sie im Rahmen der Evaluation von Interesse sind, formuliert. Diese wurden anschließend vom IfBQ anhand unterschiedlicher Zieldimensionen konkretisiert, anhand eines Datenerhebungsplans systematisiert und der Auftraggeberin zur Priorisierung und Entscheidung vorgelegt. Nach diesem Auswahl- und Entscheidungsprozess hat die Auftraggeberin das Leitziel der Evaluation bestimmt.

- Welche schuleigenen Ziele verfolgen die beteiligten Schulen im Rahmen des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“?
- Inwiefern knüpfen die mit dem Programm verfolgten schulinternen Maßnahmen und Projekte zur kulturellen Bildung an die kontextuelle Situation der Schule an?
- Welche konkreten Entwicklungsschritte werden zur Umsetzung im Bereich der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung vorangetrieben?
- Sind die vom Programm vorgesehenen Unterstützungsmaßnahmen angemessen, um den Entwicklungsprozess in den Schulen zu befördern?
- Inwieweit sind Schulbeteiligte in den Umsetzungsprozess mit einbezogen, und wie schätzen diese das Vorhaben und die damit verbundenen Maßnahmen ein?

Mit diesen Fragestellungen rückt vor allem die Schulebene in den Fokus der Analyse. Das zentrale Erkenntnisinteresse der Evaluation zielt auf den schulinternen Entwicklungsprozess, die vorgenommenen Entwicklungsschritte im Bereich der Organisation, des Personals und des Unterrichts der Einzelschule, ab. Untersuchungsgegenstand der Evaluation sind der Umsetzungsprozess der beteiligten „Kulturschulen“, die Umsetzung der schulspezifischen Projekte vor Ort, die damit verknüpften Zielformulierungen, die Steuerung und Bestimmung von Verantwortlichkeiten, die Festlegung von Teilschritten, die Selbstreflexion etc. Auch die Frage nach der Beteiligung, der Einschätzung sowie der Zufriedenheit der unterschiedlichen Schulbeteiligten hinsichtlich des Entwicklungsvorhabens „Kulturschule“ ist mit dieser Untersuchungsperspektive relevant.

Darüber hinaus beziehen sich die Fragestellungen der Evaluation auf die Ebene des Programms, indem sie die Einschätzung mit aufnehmen, inwiefern die unterschiedlichen Unterstützungsmaßnahmen den Entwicklungsprozess an den Schulen vorantreiben.

Eine weitere Untersuchungsperspektive ergibt sich durch die Zusammenschau der erhobenen Daten aller beteiligten Schulen. Diese ermöglicht einen schulübergreifenden Blick auf Besonderheiten und Ähnlichkeiten sowie Unterschiedlichkeiten im Schulentwicklungsprozess der Schulen. Bei dieser Analyseblickrichtung geht es darum, übergreifende Gelingensbedingungen und Hemmnisse hinsichtlich solcher behördlich angelegter Förderprogramme abzuleiten. Gefragt wird auf dieser Untersuchungsebene nach Erfolgen bzw. nach *Good-Practice*-Beispielen in den unterschiedlichen schulischen Entwicklungsbereichen, nach einer gelungenen gemeinsamen Vision kultureller Bildung oder der organisatorischen Umsetzung eines solchen Schulprofils. Komplementär hierzu wird auf dieser Ebene auch nach schulübergreifenden Risikofaktoren gefragt, die solch einer Entwicklung entgegenstehen können.

2 Evaluationsdesign

2.1 Evaluationsansatz und Evaluationsgegenstand

2.1.1 Zum allgemeinen Evaluationsverständnis

Generell bilden Evaluationsergebnisse wie auch in diesem Untersuchungskontext nur einen abgegrenzten Wirklichkeitsausschnitt ab und können den zeitlichen und finanziellen Ressourcen entsprechend nur eine bestimmte interpretative Eindringtiefe erreichen. Der jeweilige „Wirklichkeitsausschnitt“ hängt dabei von der vorab formulierten Zielperspektive und den

damit verbundenen Fragestellungen ab, mit denen schon im Vorwege Auswahlentscheidungen bezüglich möglicher Ergebnisse getroffen werden. Die im Rahmen der Evaluation der „Kulturschulen“ gewonnenen Ergebnisse stellen ein interpretatives Angebot für die Prozessabläufe und Zusammenhänge im Kontext der Implementierung des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ dar.

Das im Rahmen des Programms „Kulturschule 2011–2014“ durchgeführte Evaluationsvorhaben folgt sowohl dem wissenschaftlichen Anspruch heutiger empirischer Evaluationsforschung als auch dem Ziel der praktischen Anwendbarkeit im Alltag der Programmumsetzung.

Das Gelingen des Evaluationsvorhabens setzt jedoch voraus, dass sich alle Beteiligten, die Auftraggeber, Projektbeteiligten, Auftragnehmer der Evaluation und die Schulen für den Evaluationsprozess einsetzen und dass die Ergebnisse wahrgenommen und als Grundlage für weiteres Handeln genutzt werden.

2.1.2 Evaluationsansatz

Hinsichtlich des Programmverlaufs und des formulierten Evaluationsziels knüpft die Evaluation an eine bestimmte Entwicklungsphase im Programm an. Deutlich wird dies anhand des Programmbaums von Beywl u. a. (2008, S. 23), der den Ablauf von Programmen in bestimmte Phasenmuster und in aufeinander bezogene Durchführungsschritte unterteilt. Hiernach schließt die beauftragte Evaluation an die Phase der Umsetzung an, die durch „Aktivitäten“ geprägt ist (vgl. Abb. 1). Nach einer Abfolge unterschiedlicher Planungs- und Handlungsschritte, der Konzeptionierung des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“, der Entwicklung von Zielen und Strategien, der Etablierung struktureller Voraussetzungen, der Auswahl der Schulen und der Bestimmung sowie Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen befindet sich das Programm hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs in der Umsetzungsphase. In dieser Phase werden von den Schulen die Ziele und Maßgaben des Programms auf die schuleigene Situation übertragen, indem sie ihr kulturelles Leitziel formulieren, strukturelle Zuständigkeiten und Abläufe etablieren und konkrete Projektideen umsetzen.

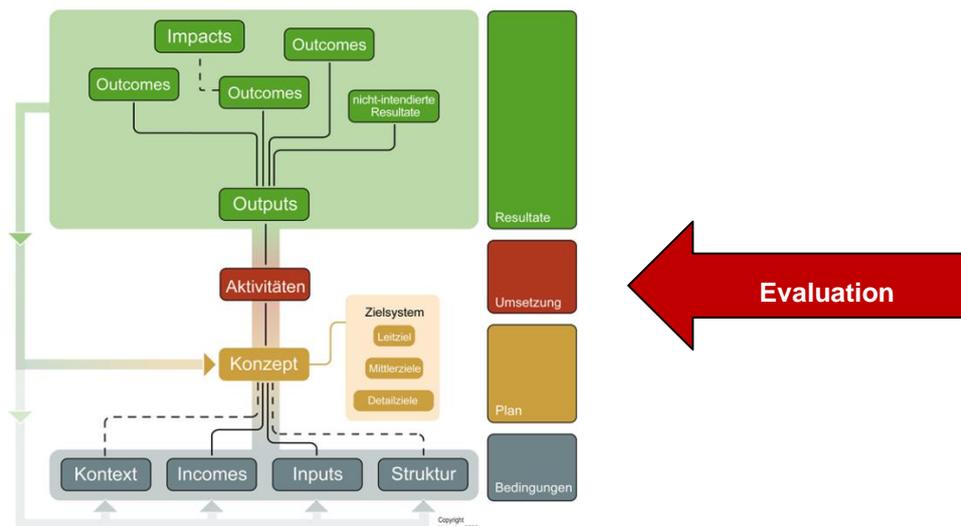


Abb. 1: Der Programmbaum¹⁴

Dem Programmverlauf entsprechend, setzt die Evaluation an der Implementierungs- und Prozessphase des Programms an und nimmt als Evaluationsgegenstand die Handlungsschritte und Interventionen der sieben „Kulturschulen“ in den Blick. Evaluationen, die während der Implementierungsphase durchgeführt werden, unterstützen „vor allem das Programmmanagement bei der Steuerung. Indem Informationen über den Programmverlauf und die Programmresultate gesammelt, systematisiert und bewertet werden, sollen Entscheidungshilfen für die Durchführung gegeben und dadurch schon frühzeitig Korrekturen im Programmdesign ermöglicht werden“ (Stockmann 2007, S. 33). Derart angelegte Evaluationen dienen der Programmoptimierung, mit ihnen sollen Felder der Nachsteuerung identifiziert und so die Wirksamkeitschancen einer Maßnahme gefördert werden (vgl. Gollwitzer, Jäger 2009, S. 123 ff.). Entsprechend dieser Ausrichtung und im Hinblick auf die theoretische Untergliederung möglicher Evaluationsansätze (vgl. Abs, Klieme, 2005; Stockmann 2007) lässt sich die durchzuführende Evaluation dem Ansatz der „Entwicklungsperspektive“ zuordnen. Damit enthält die Evaluation vor allem formative, prozessorientierte Komponenten.

Mit der im Rahmen des Programms „Kulturschule 2011–2014“ beauftragten Evaluation werden auf systematische Weise Informationen zur Programmumsetzung auf schulischer Ebene gesammelt, um Problembereiche und Nachsteuerungsbedarfe zu identifizieren und so die Weiterentwicklung im Programmverlauf und die Schulentwicklung zur kulturellen Schule auf eine datenbasierte Grundlage zu stellen. Die Evaluationsergebnisse sollen Auskunft darüber geben, wo die Schulen in ihrem Schulentwicklungsprozess stehen, welche Schwierigkeiten sich bei der Umsetzung ergeben und welche Schritte in Richtung einer nachhaltigen Implementierung kultureller Bildungsformen zukünftig als sinnvoll erscheinen. Darüber hinaus werden mit der Evaluation Erfahrungswerte hinsichtlich der Umsetzung solcher Programmkonzeptionen gesichert.

¹⁴ Quelle: http://www.univation.org/index.php?class=Calimero_Webpage&id=12712, Univation, Zugriff am 27.05.2015.

Dieser Zweckperspektive entsprechend, ist die Evaluation in der Struktur des Programmverlaufs selbst als eine integrierte Maßnahmen des Unterstützungssystems zu verstehen. Mit dem Ziel, eine reflektierende Programm- und Projektumsetzung zu unterstützen, wird die Evaluation zu einem Bestandteil der Programmsteuerung sowie der Qualitätsentwicklung und -sicherung des Programms. Dies, indem die beteiligten Schulen den Evaluationsprozess selbst als eine Reflexionsmöglichkeit wahrnehmen und die Erkenntnisse der Evaluation zur Optimierung ihres schuleigenen Entwicklungsprozesses nutzen. Für die Steuerungsebene besteht im Hinblick auf den weiteren Programmverlauf bis 2018 die Möglichkeit, ihre Unterstützungsmaßnahmen auf den vorherrschenden Bedarf zuzuschneiden. Entsprechend richten sich die Ergebnisse der Evaluation sowohl an die beteiligten Schulen als auch an die Steuerungsebene des Programms, indem sie einerseits die Umsetzung des Schulentwicklungsprozesses unterstützen („Verbesserung“) und andererseits erfolgreiche Unterstützungsmaßnahmen für zukünftige Förderprogramme identifizieren („Erkenntnisgewinn“) möchten (vgl. Beywl u. a. 2008, S. 13 ff.).

Gemäß diesem Evaluationsansatz sind Aussagen über die Wirkung des Programms auf die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen und auch auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht möglich. Die Evaluationsergebnisse geben keine Auskunft darüber, ob eine Maßnahme (z. B. die Unterstützung der Schulen beim Ausbau der kulturellen Angebote) die angestrebte Wirkung erzielt (wie die Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabe und die Verbesserung der sozialen, kreativen und kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler). Auch gibt die Evaluation keine Auskunft darüber, wie die Angebotsqualität der einzelnen in den Schulen durchgeführten kulturellen Projekte einzuschätzen ist. Für derlei Aussagen bedürfte es einer wirkungsorientierten Untersuchungsperspektive. Wirkungsanalysen sind hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes „Schule“ hochkomplex und methodisch sehr voraussetzungsreich. Sie bedürfen in der Regel einer Vorstudie, eines fortgeschrittenen Umsetzungsgrads und eines echten Längsschnitts unter Kontrolle aller potenziellen Einflussfaktoren, die außerhalb des Programms liegen.

2.1.3 Konkretisierungen des Evaluationsgegenstands

Vor dem Hintergrund des genannten Evaluationsziels und der damit verbundenen Fragestellungen stehen als Evaluationsgegenstand entsprechend die schulischen Veränderungsmaßnahmen in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen der sieben „Kulturschulen“ im Fokus der Untersuchung. Für die Schulen bedeutet die Umsetzung des Programms „Kulturschule“ eine komplexe Aufgabe schulischer Entwicklung. Sie erfordert von den beteiligten Schulen und den agierenden Akteuren umfassende Entwicklungs- und Anpassungsmaßnahmen. Denn nachhaltige Schulentwicklung findet im System der Schule immer im Zusammenhang unterschiedlicher Entwicklungsbereiche wie der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung statt (vgl. Rolff 2010; 2009, S. 314 ff.; Rolff 2010, S. 29 ff.).

In Anlehnung an den aktuellen Diskurs zum Thema Schulentwicklung (vgl. Bohl u. a. 2010), an die von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung definierten Qualitätsbereiche zur Entwicklung kultureller Schulen (vgl. Fuchs 2010, S. 73) sowie an die Erkenntnisse aus der Schuleffektivitätsforschung und die in diesem Kontext bestimmten Krite-

rien „guter Schule“ (vgl. Teddlie, Reynolds 2000) sind es bestimmte Aspekte der Prozessqualität, die im Analysezentrum der Evaluation stehen. Es geht um die Eruiierung und Darstellung der jeweiligen Entwicklungsprozesse in den Schulen hinsichtlich des Vorhabens, eine „Kulturschule“ zu werden. Damit rücken, bezogen auf das Evaluationsziel und die damit verbundenen Fragestellungen, unterschiedliche Untersuchungsbereiche bzw. Qualitätsbereiche (vgl. Kammler 2009) in den Blickpunkt, die im Rahmen der Evaluation analysiert werden sollen. Insgesamt sind es vier übergeordnete Bereiche mit mehreren Unterpunkten:

1. Voraussetzungen

- **Rahmenbedingungen**

Schulform, Organisationsform, sozialstrukturelle Lage, Rhythmisierung des Unterrichts, Profilschwerpunkt, schulische Entwicklungsthemen

2. Prozesssteuerung

- **Entwicklungsziel im Programm**

Prozess der Zielklärung (Motivation, Initiatoren, Entscheidung, Beteiligung), schul-spezifische Zielinteressen, Reichweite der Ziele (Dimension und zeitliche Perspektive), Bedeutung von „Kulturschule“ (ein Projekt oder ein Profil?), schulische Anknüpfungspunkte des kulturellen Profils

- **Verantwortliche und Zuständigkeiten**

Rolle der Schulleitung, Teambildung, Aufgabenteilung, Zuständigkeiten und Entscheidungsspielräume

- **Systematik der Entwicklungsarbeit**

Planung und Umsetzung (Plan-Do-Check-Act > Steuerung von Veränderungen), Zielorientierung, Meilensteine, Verbindlichkeit, Dokumentation der Arbeitsschritte und Arbeitsstände (schriftliche Fixierung)

- **Reflexion**

Stärken-Schwächen-Analyse/Selbstevaluation (Produktkontrolle: Erfinden/Erproben/Erneuern)

- **Ressourcen und Unterstützungsstruktur**

Nutzung des Unterstützungssystems des Programms, Einsatz personeller und finanzieller Ressourcen

3. Umsetzungsaktivitäten

- **Projekte und Unterrichtsentwicklung**

Kulturelle Projekte und Aktivitäten, geplante Unterrichtsveränderung: z. B. Angebotsentwicklung, Rhythmisierung, Fächerkanon, außerschulische Lernorte, Werkstätten

- **Personalentwicklung**

Sicherung der Qualifizierung: Fortbildung, Teamentwicklung, Sensibilisierung, Projekte, außerschulische Kooperationspartner

- **Organisationsentwicklung**
Ausbau der internen Kooperation

4. Transparenz, Beteiligung und Zufriedenheit

- **Transparenz und Beteiligung**
Kommunikationsstrukturen, Öffentlichkeitsarbeit, Transparenz, Art und Weise der Beteiligung, Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen
- **Akzeptanz und Zufriedenheit**
Akzeptanz des kulturellen Schulprofils, Widerstände/Konflikte, Zufriedenheit mit der Umsetzung

Diese definierten Bereiche werden im Rahmen der Instrumentenentwicklung operationalisiert und in Fragestellungen transformiert.

2.2 Methodisches Vorgehen

Die mit dem Evaluationsziel verbundenen Fragestellungen legen eine offene, interpretative methodische Vorgehensweise nahe, denn ein offenes Verfahren ermöglicht das Verstehen sozialer Zusammenhänge sowie die Rekonstruktion der internen Handlungslogik und -motive, die dem Entwicklungsprozess in den jeweiligen Schulen zugrunde liegen. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen qualitativen methodischen Perspektiven (vgl. Flick 1996, S. 28 ff.) und der zur Verfügung stehenden Ressourcen bietet sich im Rahmen der Evaluation der Ansatz des symbolischen Interaktionismus an, der aufgrund der kommunikativen Vorgehensweise durch eine besondere Offenheit und Prozesshaftigkeit gekennzeichnet ist.

Diese Offenheit zeigt sich unter anderem darin, dass es sich um einen systemdynamischen Ansatz handelt, der nicht von einem linearen Ursache-Wirkung-Zusammenhang ausgeht, sondern vielmehr die Wechselwirkungen wie zeitlich versetzte Einflussfaktoren und deren Interaktionseffekte in den Blick nimmt. Im Rahmen solch eines Erhebungsprozesses besteht auch die Möglichkeit, Unerwartetes und nicht intendierte Handlungsfolgen oder Nebeneffekte mit aufzunehmen, indem sich aufgrund neuer Informationen neue Fragestellungen ergeben. Insbesondere da noch keine ausgewiesene Theorie von „Kulturschule“ und kein übertragbares Entwicklungsverfahren vorliegen (vgl. Braun, Fuchs, Kelb 2010), ist eine offene methodische Vorgehensweise hier angezeigt.

Im Zentrum dieser analytischen Perspektive stehen die subjektiven Sichtweisen und Wirklichkeitskonstruktionen der beteiligten Akteure, anhand deren der Entwicklungsprozess der jeweiligen schulischen Systeme und die damit verbundenen Dynamiken sowie Wirkungsweisen nachvollzogen werden sollen. Ansatzpunkt ist hier der Versuch, das Geschehen von innen heraus zu verstehen. Diese Herangehensweise macht deshalb Sinn, weil aus der Implementationsforschung (vgl. Fend 2008; Zlatkin-Troitschanskaia, Förster, Preuße 2012) bekannt ist, dass administrative Vorgaben, wie hier die intendierten Programmziele zur „Kulturschule“, im Prozess der Umsetzung von den beteiligten Akteuren interpretiert, verändert und in eine spezifische Eigenlogik transformiert werden. Hinzu kommt, dass die Vorgaben des Programms hinsichtlich der Definition und Beschreibung dessen, was kulturelle Bildung

ausmacht und wie „Kulturschule“ zu konzeptionieren und umzusetzen ist, einen weiten Interpretationsspielraum zulassen. Das Programm gibt keinen statischen Weg vor, wie die Schulen das Ziel „Kulturschule“ erreichen sollen, sodass jede Schule individuelle Ziele und Entwicklungsvorhaben formuliert und ihren Umsetzungsprozess auf spezifische Weise vollzieht.

Entsprechend sind die subjektiven Sichtweisen der Schulbeteiligten, die durch ihr Handeln die Wirklichkeit der „Kulturschule“ herstellen, zentral für das Nachvollziehen und Verstehen des schulspezifischen Entwicklungsprozesses. Die Einschätzungen der unterschiedlichen Akteure bezüglich des Veränderungsprozesses, kulturelle Bildung in den Schulalltag zu implementieren, und die Analyse der vorherrschenden Umsetzungsvoraussetzungen und vorliegenden Dokumente ermöglichen eine dichte Beschreibung (Geertz 1987) des Phänomens der Entwicklung zur „Kulturschule“, wie sie an den einzelnen Schulen umgesetzt wird.

Dem offenen methodischen Ansatz entsprechend, sind es nicht Hypothesen, die das Forschungsvorhaben leiten, sondern die oben genannten Fragestellungen, deren thematische Reichweite im Abschnitt zur Konkretisierung des Evaluationsgegenstandes näher beschrieben ist.

2.2.1 Datenerhebungsinstrumente

Komplexe Untersuchungsgegenstände lassen sich vor allem durch einen vielschichtigen methodischen Zugang analysieren. Entsprechend werden im Rahmen der Evaluation im Sinne eines Mixed-Methods-Designs (vgl. Gläser-Zikuda u. a. 2012; Teddlie, Tashakori 2009) quantitative mit qualitativen Methoden verbunden. Die subjektiven Sichtweisen werden maßgeblich mit den Leitfadenterviews und der Fragebogenerhebung eruiert. Darüber hinaus sollen schulische Dokumente und statistische Daten analysiert werden. Die mit diesen Instrumenten gewonnenen Informationen sind die Grundlage für die Einschätzung der Umsetzungsqualität des Programms. Folgende Datenerhebungsinstrumente wurden im Rahmen der Evaluation eingesetzt (siehe Anhang 4):

- **Workshop zur Zieldefinition**

Zu Beginn der Evaluation wurden die unterschiedlichen Zielperspektiven, die die beteiligten Schulen mit der Umsetzung des kulturellen Schulprofils verbinden, im Rahmen von Workshops erhoben. Die schulspezifischen Ziele sind eine wesentliche Grundlage, um die von den Schulen vorgenommenen Handlungen und Interventionen zu verstehen und einzuschätzen. Erst vor dem Hintergrund der Kenntnis des anzustrebenden Ziels lassen sich die vorgenommenen Entwicklungsschritte und Aktivitäten der Schulen verstehen.

Auf den Workshops sind alle Kulturschulteams und Mitglieder der Schulleitung der beteiligten Schulen gebeten worden, ihre im Rahmen des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ verfolgten schulspezifischen Ziele anhand einer Zielhierarchie zu definieren und dabei zwischen Leitziel, Mittlerziel und Handlungsziel zu unterscheiden.

Sampling: Mitglieder der Kulturschulteams und Mitglieder der Schulleitungen

Erhebungszeitraum: 04/2013

Auswertungsstrategie: Die erstellten Zielhierarchien werden als schriftliche Dokumente zur Beschreibung der schulspezifischen Zielperspektive herangezogen.

- **Leitfadengestützte Interviews**

Die qualitativen, leitfadengestützten Interviews sind insbesondere auf das „Wie“ ausgerichtet. In ihrem Zusammenhang wird danach gefragt, wie die beteiligten Akteure an den Schulen die Umsetzung der Schulentwicklung zur kulturellen Schule durchführen und wahrnehmen und welche Bedeutung sie dieser zumessen. Im Untersuchungsfokus steht dabei die subjektive Sicht auf die Art und Weise der Umsetzung im Hinblick auf die oben genannten Entwicklungsbereiche: Wie stellt sich der Veränderungsprozess aus Sicht der Schulakteure dar? Welche Aufgaben übernehmen sie in diesem Entwicklungsprozess, und wie füllen sie die damit verbundenen Rollen aus? Wie gestaltet sich die Beteiligung an diesem Prozess? Mithilfe der qualitativen Interviews sollen aus der Sicht der handelnden Akteure die vielfältigen Aspekte der Umsetzung kultureller Bildung in den Schulen und deren Konzeption erfasst werden.

Das dem Interview zugrunde liegende strukturierende Element ist ein vorab konzipierter Leitfaden. Dieser ist eine Kombination aus offenen, erzählgenerierenden und teilstrukturierten Fragen, die sich auf die oben beschriebenen Themenbereiche des Evaluationsgegenstandes beziehen. Entsprechend der offenen Herangehensweise können die Leitfäden auch situations- und schulspezifisch modifiziert werden. Bei der Anwendung des Leitfadens steht die Angemessenheit der Interviewsituation im Vordergrund, sodass je nach zeitlichem Verlauf zwischen tiefer gehendem Nachfragen und der Einführung weiterer Themen entschieden wird.

Nach Möglichkeit sollen bei der Rekonstruktion der Qualität der Implementierung unterschiedliche Perspektiven auf den Umsetzungsprozess mit einbezogen werden. Zentral ist hier die Sichtweise der Mitglieder der Lenkungsgruppe, die für die Umsetzung des Kulturschulvorhabens verantwortlich und zuständig sind. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler zu ihren Einschätzungen und Wahrnehmungen hinsichtlich der geschaffenen kulturellen Angebote gefragt. Relevant ist hier auch die Frage, inwiefern diese an dem Schulentwicklungsprozess zur kulturellen Schule beteiligt werden. Dies sind die Akteure, die zum einen die Schulentwicklung zur „Kulturschule“ vorantreiben, an der Konzeption und Umsetzung beteiligt sind und zum anderen die kulturellen Angebote nutzen. Zudem wird die Perspektive der operativen Programmsteuerung erhoben, die aufgrund ihrer schulübergreifenden Tätigkeit einen weiteren Einblick in das Entwicklungsgeschehen der Schulen zulässt. Die Interviewleitfäden sind hinsichtlich der übergeordneten Themenkomplexe identisch, jedoch auf die jeweilige Zielgruppe thematisch zugeschnitten.

Als Interviewform sind leitfadengestützte Gruppeninterviews vorgesehen, da diese Form der Datenerhebung auf forschungsökonomische Weise die Expertise mehrerer beteiligter Akteure erfasst und einen Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern ermöglicht.

Sampling: Folgende Leitfadeninterviews sind durchgeführt worden:

- leitfadengestütztes Gruppeninterview mit Mitgliedern der Kulturschulteams

- leitfadengestütztes Gruppeninterview mit Schülerinnen und Schülern (ca. sechs Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Jahrgängen, z. B. Klassensprecher, Schulsprecher, Beteiligte kultureller Projekte)
- leitfadengestütztes Interview mit der operativen Projektleitung

Erhebungszeitraum: 06/2014–08/2014

Auswertungsstrategie: Die leitfadengestützten Interviews sind mittels digitaler Tonaufnahmen gesichert und in Anlehnung an die Regeln von Hoffmann-Riem (1984) transkribiert worden, sodass alle Leitfadeninterviews als Textdateien vorliegen.

Die Auswertung erfolgt computergestützt mit dem Programm MAXQDA. Bei der Datenanalyse werden die Textabschnitte aus den Interviews anhand eines Kategoriensystems mit Ober- und Unterkategorien auseinandergebrochen und neu zugeordnet. Als übergeordnete Kategorien werden die in den Leitfäden definierten Themenkomplexe zur Codierung herangezogen und hinsichtlich der dominanten und herausragenden Besonderheiten aus den transkribierten Interviews neue induktive Unterkategorien abgeleitet. Diese Form des Codierens ist eine systematische Methode der Textinterpretation, deren Ziel es ist, die Äußerungen der Befragten zu komprimieren und im Querschnitt zu den Interviews auf Ebene der Einzelschule und auf schulübergreifender Ebene in thematisch übergeordneten Komplexen miteinander zu verknüpfen und zu interpretieren. Inhaltlich relevant sind dabei die subjektiven Einschätzungen der Umsetzungsmaßnahmen im Schulentwicklungsprozess und die Frage, inwieweit sich hier strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede ablesen lassen.¹⁵

- **Schriftliche Fragebogenerhebung**

Pädagoginnen- und Pädagogenfragebogen

Mittels eines standardisierten Fragebogens sind die an den Schulen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen zur Einschätzung des Schulentwicklungsprozesses und zur Bedeutung, die sie dem Thema kulturelle Bildung beimessen, befragt worden.

Die Fragebogenerhebung dient dem Zweck, einen ersten allgemeinen Überblick zu erhalten, wie der schulische Entwicklungsprozess in den unterschiedlichen Bereichen von dieser Akteursgruppe wahrgenommen wird, inwiefern diese an diesem beteiligt sind und welches Gewicht das Kollegium dem Thema kulturelle Bildung beimisst. Die erhobenen Ergebnisse sind kurzfristig an die Schulen zurückgemeldet worden, damit sie die gewonnenen Informationen für ihre weitere Entwicklungsplanung nutzen können. Die Befunde sollen in den Schulen praktisches Handeln zur Weiterentwicklung anleiten. Darüber hinaus haben die Ergebnisse

¹⁵ Methodisch orientiert sich die Auswertungsstrategie an dem von Glaser und Strauss (1967) entwickelten Ansatz der *Grounded Theory*, ohne jedoch den Anspruch zu verfolgen, diesen in allen Details umzusetzen. Zentral ist an diesem Ansatz, dass am Forschungsbeginn nicht, wie meist üblich, theoretisch abgeleitete Hypothesen über den Untersuchungsgegenstand stehen; vielmehr sollen bereits bestehende Annahmen und Vorkenntnisse helfen, in Form sensibilisierender Konzepte oder mittels der Formulierung von Forschungsfragen die Wahrnehmung zu strukturieren. Dieser methodische Untersuchungsansatz ermöglicht prinzipiell eine offene und flexible Annäherung an den forschungsrelevanten Gegenstand.

dazu beigetragen, die leitfadengestützten Interviews zu fokussieren und an die jeweilige spezifische Situation der Schule anzupassen.

Sampling: Angelegt ist die Fragebogenerhebung als Vollerhebung aller an den sieben „Kulturschulen“ tätigen Pädagoginnen und Pädagogen. Die Fragebogenerhebung ist als postalische schriftliche Befragung durchgeführt worden. Aufgrund des geringen Rücklaufs an einigen Schulen sind diese Schulen im Dezember 2013 noch einmal angeschrieben worden, um nachzufassen.

Erhebungszeitraum: 11/2013–12/2013

Auswertungsstrategie: Die mit der schriftlichen Fragebogenerhebung erfassten Daten sind zunächst in eine Eingabemaske mit einem entsprechenden Codeplan übertragen worden. Ziel der Auswertung sind im Sinne einer deskriptiven Statistik die Verdichtung und Ordnung der erhobenen Daten hinsichtlich des Forschungsinteresses der Evaluation. Auf deskriptive Weise wurde aufgezeigt, wie die Pädagoginnen und Pädagogen die Schulentwicklung zur kulturellen Schule einschätzen. Die Auswertung der Fragebogen ist mit einem Statistikprogramm (SPSS) und mit bekannten Verfahren der deskriptiven Statistik durchgeführt worden. Hierzu gehören einfache Häufigkeitsverteilungen, Maße der zentralen Tendenzen und Verteilung, Kreuztabellen und Korrelationen auf Einzelschulebene und bezogen auf alle Schulen.

- **Schulleitungsfragebogen**

Mittels eines standardisierten Fragebogens sind alle Schulleitungen zu den strukturellen Rahmenbedingungen, den Schulentwicklungsschwerpunkten und zur Entwicklung und Umsetzung des kulturellen Schulprofils befragt worden. Insbesondere sind Fragen zu Qualifizierungsmaßnahmen, zu Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung, zu umgesetzten Angeboten und Projekten, zu Kooperationen, zur Einschätzung der Unterstützungsleistungen des Programms und zu durchgeführten Evaluationen gestellt worden.

Sampling: alle Schulleitungen der beteiligten Schulen

Erhebungszeitraum: 05/2014

Auswertungsstrategie: Die ausgefüllten Schulleitungsfragebögen werden für die Beschreibung und Einschätzung der jeweiligen Themenbereiche herangezogen, zu denen sie Auskunft geben.

- **Nonreaktive Verfahren: Analyse statistischer Daten und Dokumentenanalyse**

„Nonreaktive Verfahren sind Datenerhebungsmethoden, die keinerlei Einfluss auf die untersuchten Personen, Ereignisse oder Prozesse ausüben“ (Bortz, Döring 2006, S. 326). Zu den im Rahmen der Evaluation berücksichtigten nonreaktiven Verfahren gehört die Analyse unterschiedlicher statistischer Daten und schulischer Dokumente. Bei diesem Vorgehen handelt es sich wie bei den Leitfadeninterviews um ein qualitatives Verfahren der Datenerhebung.

Die statistischen Daten werden herangezogen, um die sozialstrukturellen Rahmenbedingungen der Schulen zu erfassen und die Umsetzungsvoraussetzungen der jeweiligen Schulen zu bestimmen. Die Strukturbedingungen einer Schule sind entscheidend für den Verlauf schulischer Entwicklungsprozesse. Anhand der schulischen Dokumente wird nachvollzogen, welche Ziele, thematischen Schwerpunkte und Entwicklungsschritte im Kontext des Kulturschulvorhabens verbindlich festgelegt worden sind und wie der Ablauf des Schulentwicklungsprozesses schriftlich fixiert und dokumentiert wurde.

Die Analysekriterien des nonreaktiven Verfahrens orientieren sich inhaltlich an den vorab definierten Untersuchungsbereichen. Zum Beispiel stellt sich die Frage, inwieweit sich anhand der Dokumente ablesen lässt, welche organisatorischen Abläufe die Schulen bei der Umsetzung des Veränderungsprozesses schriftlich fixiert haben. Bezogen auf die statistischen Daten wird gefragt, welche strukturellen Voraussetzungen die Grundlage für die Entwicklungsmaßnahmen darstellen.

Sampling: Die folgenden unterschiedlichen statistischen Daten und Dokumente sollen nach Möglichkeit zur Evaluation herangezogen werden:

Statistische Daten:

- Schulstatistik (Schülerzahl, Migrationshinweis, Förderbedarf, Abschlüsse, Sozialindex)
- Sozialraumdaten

Schulische Dokumente:

- Homepage
- Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ab 2011/12)
- Projektskizze des Schulentwicklungsvorhabens zur kulturellen Schule (Ablaufplan)
- Statusberichte der Lenkungsgruppe
- Dokumente der schulischen Selbstevaluation (falls vorhanden)
- Schulinspektionsbericht (vorbehaltlich der Zustimmung der Schulen)
- Schule im Überblick (vorbehaltlich der Zustimmung der Schulen)

Erhebungszeitraum: 10/2013–12/2013

Auswertungsstrategie: Der Vorteil nonreaktiver Verfahren ist, dass die Daten nicht eigens erhoben werden müssen, sondern auf bereits vorhandenes Material zurückgegriffen werden kann. Die Auswertungsperspektive auf die statistischen Daten folgt vor allem dem Ziel, die Rahmenbedingungen der Schulen zu beschreiben. Diesbezüglich ist vor allem die Frage relevant, von welchen Ausgangsbedingungen aus die Schulen ihren Schulentwicklungsprozess zur „Kulturschule“ begonnen haben, und im Abgleich mit den Daten anderer Erhebungsmethoden, welche Voraussetzungen hier besonders förderlich bzw. hinderlich im Entwicklungsprozess waren.

Bei der Auswertung der Dokumente wird das zu analysierende Material anhand vorab formulierter Fragestellungen in Einzelteile zerlegt und dann einem entwickelten Kategoriensystem zugeordnet. Zentral ist dabei die Frage, inwieweit die Dokumentenlage im Verhältnis zu den Interviewaussagen zur alltäglichen Praxis steht und ob die schriftlich fixierten Maßnahmen sich im Handeln der Schulkollegen wiederfinden lassen.

2.2.2 Einschätzungskriterien

Im Anschluss an die Datenerhebung und -auswertung erfolgt im Rahmen der Evaluation die Beschreibung der Ergebnisse unter Berücksichtigung definierter Einschätzungskriterien. Die Einschätzungskriterien bestimmen im Vorhinein, welche Aspekte im Rahmen der Ergebnisdarstellung im Fokus stehen. Zudem kennzeichnen sie, von welchem Interpretationsstandpunkt ausgegangen und die Umsetzungspraxis als hinreichend zufriedenstellend eingeschätzt wird (vgl. Meyer 2007, S. 218 ff.). Bei den hier beschriebenen Kriterien handelt es sich um „weiche“ Maßstäbe, die eine Entwicklungsrichtung im Schulentwicklungsprozess vorgeben sollen. Bei der im Rahmen des Programms vorgenommenen Implementierung kultureller Bildung werden schulindividuelle Entwicklungsprozesse beschrrieben, für die keine allgemeingültigen Schwellenwerte hinsichtlich der Erzielung einer bestimmten Qualitätsausprägung definiert sind.

Bei der Definition der relevanten Einschätzungskriterien zur Umsetzungsqualität der Implementierung an den Schulen wird die oben genannte Differenzierung des Evaluationsgegenstandes aufgegriffen (siehe S. 25 ff.), die sich an den Überlegungen zur „guten Schule“, in Anknüpfung an die Schuleffektivitätsforschung (vgl. Teddlie, Reynolds 2000) und den aktuellen Diskurs zum Thema Schulentwicklung (vgl. Bohl u. a. 2010) sowie an den von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung definierten Qualitätsbereiche zur Entwicklung kultureller Schule (vgl. Fuchs 2010, S. 73)¹⁶ orientiert. Darüber hinaus werden bei der Bestimmung der Einschätzungsmerkmale die von der Programmsteuerung definierten Qualitätskriterien der „Kulturschulentwicklung“ berücksichtigt.¹⁷

Im Vordergrund stehen dabei die thematischen Bereiche, die sich auf die Steuerung des Schulentwicklungsprozesses, auf die Umsetzungsaktivitäten und die Beteiligung sowie die Zufriedenheit beziehen. Nicht berücksichtigt werden die schulischen Rahmenbedingungen, sie dienen in erster Linie als Hintergrundinformation zur Einschätzung der Ausgangssituation der Schulen.

Zu 2. Prozesssteuerung

Entwicklungsziel im Programm

- Die Schule hat sich in einem kommunikativen Austauschprozess über die Kulturschulziele verständigt.
- Die im Rahmen des Programms verfolgten Entwicklungsziele sind klar definiert.
- Die Entwicklung der kulturellen Praxis ist ein Schulschwerpunkt.
- Die Entwicklungsvorhaben der Schulen zur „kulturellen Bildung“ knüpfen sinnvoll an die vorhandene Situation der Schulen an.

¹⁶ Nach Fuchs (2010, S. 73) ist die hier eingenommene Untersuchungsperspektive der Mesoebene in der Bildungslandschaft und dem Bereich der Prozessqualität (Organisationsentwicklung und Management) zugeordnet. Demnach stehen in diesem Zusammenhang folgende Qualitätsbereiche im Fokus: Gesamtkonzept zur kulturellen Schulentwicklung, Leitung und Zuständigkeit, Teamentwicklung und kollegiale Beratung, Kommunikation und Dialog, Partizipation und Öffentlichkeitsarbeit.

¹⁷ Quelle: www.kulturschule.hamburg.de, Zugriff am 25.02.2013. Die formulierten Qualitätskriterien sollen den beteiligten Schulen als Unterstützungsinstrument im Sinne eines Portfolios dienen. Mit ihnen werden für die unterschiedlichen schulischen Ebenen Qualitätsaspekte der Schulentwicklung bestimmt.

Verantwortliche und Zuständigkeiten

- Verantwortliche für die Umsetzung der Kulturschulziele sind klar benannt.
- Es sind klare Absprachen zur Zuständigkeit für die Aufgaben getroffen worden.
- Die Schulleitung unterstützt die Entwicklung des kulturellen Schulprofils zielführend.

Systematik der Entwicklungsplanung

- Die Schule hat für die Entwicklung zur „Kulturschule“ eine Projektskizze mit Teilzielen erstellt.
- Die Entwicklungsziele bauen systematisch aufeinander auf.
- Die Abläufe zum Erreichen der Teilziele sind geregelt.
- Es wird dafür gesorgt, dass die vereinbarten Maßnahmen verbindlich umgesetzt werden.
- Die Schulentwicklungsmaßnahmen werden regelmäßig schriftlich dokumentiert.
- An dem Schulentwicklungsvorhaben wird kontinuierlich weitergearbeitet.

Reflexion

- Die Schule überprüft regelmäßig ihre erzielten Ergebnisse.

Ressourcen und Unterstützungsstruktur

- Die mit dem Programm bereitgestellten Maßnahmen unterstützen die Schulen angemessen in ihrer Schulentwicklung zur „Kulturschule“.
- Die für die Schulentwicklung zur Verfügung gestellten Lehrerarbeitszeiten werden sinnvoll genutzt.
- Die bereitgestellten Finanzen werden für die Schulentwicklung sinnvoll genutzt

Zu 3. Umsetzungsaktivitäten

Projekte und Unterrichtsentwicklung

- Die Schule hat Projekte zur kulturellen Bildung umgesetzt.
- Die Schule plant bzw. hat Maßnahmen getroffen, um Aspekte kultureller Bildung im Unterricht zu verankern.
- Im Rahmen des Kulturschulvorhabens werden außerschulische Lernorte besucht.
- Außerschulische Kulturpartner gestalten kontinuierlich den Unterricht mit.

Personalentwicklung

- Das Personal bildet sich im Rahmen des Kulturschulvorhabens zielführend weiter.

Zu 4. Transparenz, Beteiligung und Zufriedenheit

Transparenz und Beteiligung

- Es wird für die systematische Weitergabe des Wissens zu den Schulentwicklungsvorhaben gesorgt.
- Im Kollegium ist ein hoher Standard für den Austausch zur kulturellen Praxis etabliert.
- Die Entwicklungsziele des Kulturschulvorhabens sind den Pädagoginnen und Pädagogen und den Schülerinnen und Schülern transparent.
- Die Entwicklung des kulturellen Angebots beruht auf einer breiten Beteiligung der Pädagoginnen und Pädagogen und der Schülerinnen und Schüler.

- Das Kulturschulziel wird in enger Kooperation mit den Schulbeteiligten verfolgt.
- Schülerinnen und Schüler nutzen das Angebot zur kulturellen Bildung regelmäßig.

Akzeptanz und Zufriedenheit

- Die Projekte zur kulturellen Bildung beruhen auf einer breiten Akzeptanz durch die Pädagoginnen und Pädagogen und die Schülerinnen und Schüler.
- Die befragten Schulbeteiligten erleben das Entwicklungsziel „Kulturschule“ als sinnvoll.
- Schülerinnen und Schüler beurteilen das kulturelle Angebot positiv.
- Pädagoginnen und Pädagogen beurteilen das kulturelle Angebot positiv.

Diese Einschätzungskriterien beruhen auf unterschiedlichen Annahmen und Kenntnissen. Demnach beginnt die Umsetzung eines Entwicklungsvorhabens in der Regel mit einer sogenannten „Vorprojektphase“, die die „Initialisierung“ und „Definition“ des Projekts umfasst. In dieser Phase wird das Entwicklungsvorhaben eingeführt, Befürworter werden gewonnen, das Vorhaben wird hinsichtlich seiner Realisierbarkeit kritisch betrachtet, und die angestrebten Ziele werden geklärt. „Die hier eingebrachte Zeit und der Aufwand sind eine wichtige Investition für jedes Projekt“ (FHH 2011, S. 11). Die Definition eines Leitziels und die damit angestrebte Wirkung sind entscheidend, um geeigneten Rahmenbedingungen zu schaffen, die für die Erreichung des gewünschten Ergebnisses notwendig sind. Bestimmend sind in dieser Phase die Art und Weise der Entscheidungsfindung sowie die innerschulische Partizipation und Kommunikation. Denn wenn es gelingt, die Mehrheit eines Kollegiums für ein Entwicklungsvorhaben zu gewinnen und ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit und Anerkennung zu befriedigen, können potenzielle Widerstände gemindert werden (vgl. Brockmeyer, Edelstein 1997). Eine gemeinsame kollegiale Entscheidung für ein Entwicklungsvorhaben ist eine hilfreiche Grundlage für den Umsetzungsprozess und eine kooperative Zusammenarbeit. Ebenso ist für ein Schulentwicklungsvorhaben relevant, inwiefern es mit der gegebenen Situation vor Ort verknüpft ist und somit als anschlussfähig wahrgenommen wird.

Für die Schulen bedeutet das Schulentwicklungsvorhaben, ein kulturelles Schulprofil zu etablieren und einen komplexen Veränderungsprozess voranzutreiben, mit dem vielschichtige aufeinander bezogene Maßnahmen verbunden sind. Zielführendes Handeln in komplexen Entwicklungsvorhaben bedarf einer „Meta-Steuerung im Sinne einer Reflexion über Prozessverläufe, Etappenziele, Strategien und Verfahren“ (Holtappels, Feldhoff 2010, S. 161). Entsprechend kommt der Art und Weise der Steuerung des laufenden Veränderungsprozesses eine zentrale Bedeutung zu. Zunächst braucht man für die Umsetzung von Innovationen Personen, die für die Entwicklungsplanung die Verantwortung übernehmen, die die Abläufe organisieren und anstehende Prozesse moderieren. Bestimmt werden müssen Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche sowie eine systematische Umsetzungsplanung¹⁸, mit der die Ziele in handhabbare Teilziele mit Meilensteinen differenziert und in umsetzbare Maßnahmen heruntergebrochen werden. Darüber hinaus ist die Unterstützung durch die Schulleitung von wesentlicher Bedeutung, indem diese eine klare Schwerpunktsetzung auf das ange-

¹⁸ Die Erstellung eines Jahresplans ist seitens der Programmsteuerung für alle Schulen eine verpflichtende Vorgabe.

strebte Vorhaben legt. Die Schulleitung trägt die Gesamtverantwortung für die Schule und ist für die Entwicklung von Zielen und die Umsetzung von Vorhaben zuständig. Sie steuert die pädagogische Arbeit an der Schule, indem sie inhaltliche pädagogische Akzente setzt und die Lehrkräfte in den Schulentwicklungsprozess einbindet. Das Gelingen eines Entwicklungsvorhabens hängt zudem von der Dokumentation und Transparenz der Umsetzungsschritte und von der Überprüfung und nachhaltigen Sicherung des Erreichten ab.

Zur Strukturqualität im Rahmen von Projektrealisierungen gehören nicht nur die Sicherung der organisatorischen Rahmenbedingungen, sondern auch die infrastrukturellen Voraussetzungen, wie z. B. die von der Programmsteuerung bereitgestellten finanziellen und zeitlichen Ressourcen und Beratungsangebote. Zielführend sind diese, wenn sie an die konkrete Situation der Schulen anschließen und den Entwicklungsprozess an den Schulen unterstützen.

Bei der Entwicklung und Umsetzung eines kulturellen Schulprofils erweisen sich hinsichtlich der Erfahrungen aus der praktischen Begleitung von Schulen, die kulturelle Bildung als Profil etablieren, bestimmte Maßnahmen und Angebote als besonders förderlich (vgl. Braun, Fuchs, Kelb 2010; Braun, Fuchs, Kelb, Schorn 2013). Zum Beispiel gehen die Vertreter der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V davon aus, dass „Kulturschulen“ die kulturell-ästhetische Dimension nicht nur berücksichtigen, sondern auf hohem Niveau auch erfüllen. „Das heißt zunächst einmal, dass alle künstlerischen Fächer von ausgebildeten Fachkräften dauerhaft angeboten werden. Die notwendigen Räume sind vorhanden. Der Stundenplan [...] ist so gestaltet, dass man auch längere Zeit an einem Projekt arbeiten kann. Es gibt zum Zweiten zahlreiche Angebote künstlerischer Arbeitsgemeinschaften. [...] *Eine Kulturschule ist eine Schule, in der viele Fachleute zusammenarbeiten [...]. Eine Kulturschule ist vernetzt im Stadtteil und in der Kommune. [...] Eine Kulturschule sorgt dafür, dass auch Lehrer/innen mit nichtkünstlerischen Fächern Gelegenheit erhalten, an einem Kulturprojekt mitzumachen. [...] Eine Kulturschule ist eine schöne Schule. [...]* Kulturschulen sind ‚gute Schulen‘“ (Fuchs 2010, S. 72, kursiv im Original). Diese Aspekte einer Vision von „Kulturschule“ ergeben folgende Auflistung:

- Alle künstlerischen Fächer werden von ausgebildeten Fachkräften dauerhaft angeboten.
- Die notwendigen Räume sind vorhanden und ansprechend gestaltet.
- Der Stundenplan ermöglicht Projektarbeit über einen längeren Zeitraum.
- Es gibt zahlreiche Angebote künstlerischer Arbeitsgemeinschaften.
- Jedes Kind hat einmal im Jahr qualifizierte Kulturbegegnungen.
- Die Schule arbeitet mit außerschulischen Kooperationspartnern (Kulturpädagogen, Künstlern, Handwerkern) zusammen.
- Die Schule hat eigene Schulkulturakteure (Chor, Schauspielgruppe, Band etc.).
- Die Schule ist im Stadtteil vernetzt und selbst ein Ort der Begegnung und Präsentation.
- Lehrkräfte nicht künstlerischer Fächer erhalten eine ästhetische Grundqualifikation und nehmen an Kulturprojekten teil.
- Die Lehrkräfte haben einen anderen pädagogischen Blick, bei dem die ästhetische Dimension und die wechselseitige Anerkennung eine wichtige Rolle spielen.

- Die Schule entspricht den Qualitätskriterien für „gute Schule“

Vor dem Hintergrund dieser anspruchsvollen kulturästhetischen Dimensionen des Schullebens stellt sich die Frage, welche konkreten Maßnahmen und Angebote an den Schulen zur Realisierung des kulturellen Schulprofils bereits umgesetzt worden sind bzw. zurzeit umgesetzt werden. Hierzu gehören die Entwicklung der Angebotsstruktur, Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung, Fortbildungsmaßnahmen, der Ausbau der Kooperationen und die Nutzung außerschulischer Lernorte. Die im Rahmen der Implementierung des kulturellen Schulprofils realisierten Umsetzungsaktivitäten, die Entwicklung der Angebotsstruktur und die Maßnahmen zur Veränderung pädagogischer Inhalte und Methoden lassen sich als Output, als erzielte Resultate und Effekte des Programmvorhabens auf Schulebene definieren.

Eine nachhaltige Implementierung von Entwicklungsvorhaben setzt u. a. einen Veränderungsprozess in der Haltung der Beteiligten voraus. Dieser zielt auf die individuelle Ebene, auf Einstellungen, Motivationen und Bedürfnisse der Beteiligten, ab. Die Bereitschaft, Innovationen als individuelle Handlungsoption anzunehmen, setzt voraus, dass die Beteiligten einen Nutzen und eine Notwendigkeit der Veränderung sehen. Um dies zu erreichen, bedarf es einer wechselseitigen „Kommunikation von Individuen, die die Innovation bereits angenommen haben, mit solchen, die sich noch nicht beteiligen“ (Schaumburg, Prasse, Blömeke 2009, S. 598) Zudem sind Kommunikation und die Transparenz der Entwicklungsschritte eine wesentliche Voraussetzung für Beteiligung. Es stellt sich die Frage, wie im Rahmen des Entwicklungsprozesses das Wissen zu den geplanten Veränderungen verfügbar gemacht wird, welche Formate zur Informationsvermittlung genutzt werden und welche Informationen ausgetauscht werden.

Darüber hinaus ist die Art und Weise der Partizipation aller Beteiligten relevant. „Viele potentielle Widerstände gegenüber Veränderungen können gemindert werden, wenn es gelingt, die überwiegende Mehrheit eines Kollegiums für diese Veränderungen zu gewinnen“ (Wenzel 2010, S. 265). Entsprechend spielt die Beteiligung des Kollegiums bei der Etablierung schulischer Neuerungen eine entscheidende Rolle für das Gelingen des Entwicklungsvorhabens. Mit der Möglichkeit zur Beteiligung werden Gelegenheiten geschaffen, sich mit dem Entwicklungsthema auseinanderzusetzen, eigene Vorstellungen zu diskutieren und Vor- und Nachteile unterschiedlicher Vorgehensweisen abzuwägen. Damit wird das angestrebte Entwicklungsziel transparent und nachvollziehbar gemacht. Insbesondere in der Anfangsphase von Entwicklungsvorhaben ist eine breite Einbindung der Beteiligten sehr hilfreich, um eine übergreifende Bereitschaft zur Mitarbeit zu initiieren. Von Bedeutung ist dabei auch der Grad der Beteiligung, der von einfachem Informieren bis hin zur Einbeziehung in Entscheidungsprozesse reichen kann (vgl. Wright, Block, von Unger 2007). Darüber hinaus tragen die Akzeptanz und die Zufriedenheit der Beteiligten mit dem Entwicklungsvorhaben zur Beeinflussung des Entwicklungsgeschehens bei.

Die hier beschriebenen Annahmen zu den Einschätzungskriterien bilden Aspekte ab, die für die Implementierung von Schulentwicklungsvorhaben wesentlich sind. Sie werden als Grundlage für die Beschreibung des Umsetzungsprozesses und für die Einschätzung der Umsetzungsqualität an den Schulen herangezogen.

Bei den nachfolgenden Ausführungen bleibt grundsätzlich zu berücksichtigen, dass es trotz der vielfältigen vorliegenden Daten für Außenstehende eine Herausforderung bleibt, den Geist einer Schule und ihrer pädagogischen Arbeit zu erfassen. Darüber hinaus steht mit der Evaluation eine Vielzahl von Aspekten schulischen Handelns im Fokus, sodass die untersuchten Bereiche nur mit einer begrenzten interpretativen Tiefe betrachtet werden können. Zudem unterliegen die Datenerhebung und die Daten selbst ihren spezifischen Besonderheiten und variieren je nach Schule in der Ausprägung. Zum Beispiel ist die Interviewgruppe der Schülerinnen und Schüler nicht zufällig zusammengestellt worden, sondern von den jeweiligen Kulturschulteams, sodass die Zusammensetzung einer bestimmten Vorstellung von Eignung und nicht der Zufälligkeit folgt. Auch sind die Fragebogenergebnisse nicht an allen Schulen für das gesamte Lehrerkollegium repräsentativ. Außerdem variiert die Anzahl der eingereichten Dokumente stark.

Bei der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse handelt es sich um eine Momentaufnahme, die jeweils den Zeitpunkt der erhobenen Daten widerspiegelt. Aufgrund der fortschreitenden Entwicklung an den Schulen bilden die Beschreibungen einen Zeitpunkt ab, der in der Vergangenheit liegt und möglicherweise von der Realität überholt wurde. Die Beschreibungen des zweiten Teils des hier vorliegenden Berichts stützen sich maßgeblich auf die Ergebnisse der Leitfadeninterviews und der eingereichten schulischen Dokumente. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung werden punktuell herangezogen.

TEIL II: SCHULÜBERGREIFENDE ERGEBNISSE

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Einzelschulen schulübergreifend hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten, Unterschiede und Besonderheiten betrachtet. Bei dieser schulübergreifenden Einschätzung geht es nicht um die Feststellung von Qualitätsunterschieden schulischer Entwicklungstätigkeit, sondern vielmehr um die Frage, wie die Schulen das Kulturschulvorhaben in die Praxis umsetzen und welche Entwicklungsrichtungen sie dabei einschlagen. Auf dieser Grundlage sollen Gelingensbedingungen, Stolpersteine und Handlungsfelder eruiert werden, die sich bei der Zielfindung und Umsetzung des kulturellen Profils an den Schulen zeigen. In der Zusammenschau der beteiligten Schulen sollen Good-Practice-Aspekte für die Weiterentwicklung im Programm identifiziert werden.

3 Zieldefinitionen

3.1 Programmziele

Um die schuleigenen Ziele hinsichtlich ihrer intendierten Entwicklungsrichtung zu verorten, soll hier ein Blick auf die Zielsetzung im Programm unternommen werden, denn sie stellt den zentralen Ausgangspunkt schulischer Umgestaltungsaktivitäten dar. Im Kapitel 1.2 wird bereits deutlich, dass die Zielimperative des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ aufgrund ihrer inhaltlichen Vielschichtigkeit aus der Programmausschreibung nicht leicht herauszulesen sind. Mit der Ausschreibung des Programms formulieren die Programminitiatoren zunächst ihre Idee von „Kulturschule“, die sie im Anschluss in langfristige Projektziele und in schulische Entwicklungsziele überführen. Folgende langfristige Projektziele und dazugehörige Indikatoren werden in der Ausschreibung benannt:

- „Die kulturelle Praxis entfaltet Wirkung auf Unterrichtsebene und im gesamten Schulleben (Haltungen und Stimmungen verändern sich bei allen: Wertschätzung aller Schülerinnen/Schüler und Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter).
- Angebote werden akzeptiert und genutzt (Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Eltern).
- Die gegenseitige Akzeptanz der Schüler, Lehrer und Netzwerkpartner ist gestiegen (Konflikte werden gelöst, schulische und außerschulische Partner akzeptieren die spezifischen Kompetenzen der jeweils anderen Profession).
- Die Schule ist als Kulturort etabliert (Schule als offener Ort der Begegnung und Präsentation).
- Die Schule verzeichnet einen Imagegewinn (z. B. hohe Nachfrage/Anmeldezahlen).
- Das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf gesellschaftliche Teilhabe und mehr Mitbestimmung durch mehr kulturelle Bildung in der Schule ist eingelöst (Schule als Ort einer teilhabegerechten Bildungskultur [Chancengerechtigkeit]).
- Die Integration von benachteiligten, behinderten und kranken Kindern und Jugendlichen ist verbessert“ (BSB 2010, S. 2 f.).

Die Zielausrichtung des Programms steht für eine weitreichende Definition kultureller Bildung und fokussiert in ihrer inhaltlichen Ausrichtung vor allem soziale Aspekte. Gemäß dieser Ausrichtung geht es bei der Etablierung eines kulturellen Schulprofils nicht nur um die Ausweitung kultureller Praxis, sondern auch um die Veränderung von „Haltungen“ und „Stimmungen“ (BSB 2010, S. 2), indem die „Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler und Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter“ und die „gegenseitige Akzeptanz“ (ebd.) gesteigert werden sowie Inklusion möglich wird. Demnach werden mit dem Kulturschulvorhaben Aspekte aufgegriffen, die die soziale Dimension einer Schule, insbesondere die sozialen Umgangsweisen, betreffen und sich dem theoretischen Rahmen „Schulklima“ und „Schulkultur“ (vgl. Helsper 2010) zuordnen lassen. Darüber hinaus reichen die langfristigen Projektziele über den schulischen Handlungsrahmen hinaus, indem Aspekte wie gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung sowie Chancengerechtigkeit aufgegriffen werden.

Diese programmbezogenen langfristigen Projektziele eröffnen in ihrer Vielschichtigkeit einen weit gefassten Entwicklungsspielraum, wovon die beteiligten Schulen mit ihren schuleigenen Zielformulierungen durchaus Gebrauch machen. Von der Programmsteuerung ist ein Variationsreichtum ausdrücklich gewünscht. So heißt es in der Kooperationsvereinbarung, dass sich die Kooperationspartner ausdrücklich „zur Vielfalt der Projekte und Konzepte an den teilnehmenden Schulen“ bekennen.¹⁹ Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Schulen die Zielvorgaben des Programms aufgreifen und hinsichtlich ihrer schulspezifischen Situation ausfüllen. Relevant ist dabei auch, welche Rolle das Ästhetische spielt.

3.2 Entwicklungsziele der Schulen

Ein erster Arbeitsauftrag an die beteiligten Schulen zu Beginn des Umsetzungsprozesses ist die Formulierung eines schuleigenen Entwicklungsziels. Unterstützt werden die Schulen dabei von externen Beratern, die den Schulen nahelegen, zunächst ein überschaubares und erreichbares Ziel zu definieren. Mit der Entwicklung eines schuleigenen Ziels sollen die Schulen die „Kulturschulidee“ des Programms in eine eigene schulspezifische Entwicklungsabsicht übertragen. Hinsichtlich der Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung erscheint diese Vorgehensweise durchaus als zielführend, denn Entwicklungsimpulse an Schulen haben insbesondere dann eine Chance, umgesetzt zu werden, wenn diese von innen, d. h. aus der Schule selbst kommen (vgl. Terhart 2013). Die programmatischen Zielvorgaben werden von den beteiligten Schulen in folgende sieben Entwicklungsabsichten überführt:

- **KULTURGartEN:**
Bereitstellung vielfältiger kultureller Aktivitäten (z. B. Sprachreisen/interkultureller Austausch, Gartengestaltung, Schreiben, Kunst etc.) zur Entfaltung der Kreativität und Persönlichkeit der Schüler/-innen, Förderung der Kultur des Miteinanders (Schu-

¹⁹ Öffentlich zugänglich ist die Kooperationsvereinbarung für die Weiterführung des Programms „Kulturschule Hamburg“ – 2. Programmabschnitt 2014–2018 vom 24.03.2014. Quelle: http://daten.transparenz.hamburg.de/Dataport.HmbTG.ZS.Webservice.GetRessource100/GetRessource100.svc/0dfe4b9f-958b-4482-874b-0efefd421bf8/Akte_103-01.00_02.pdf, Zugriff am 29.05.2015.

lethos), kulturelle Bildung auf allen Ebenen des Schullebens verankern (Weiterentwicklung des Lern- und Lebensorts), inklusiver Unterricht, Gestaltung der Räume

- Esskultur, „Learning to live together“, Kultur als Motor:
Der Fokus liegt auf Gemeinschaft/Miteinander/Akzeptanz, den Schüler/-innen soll innerhalb des Regelunterrichts ein gemeinsames Erleben kultureller Themen ermöglicht werden, Bereitstellung lebensweltorientierter und herausfordernder Projekte, Essen als Ansatzpunkt zur Auseinandersetzung mit der „Vielfalt der Kulturen“ (Interkulturalität) und den Alltagspraktiken, Ermöglichung kultureller Teilhabe, Entwicklung individueller Fähigkeiten
- Singende Schule:
Singen als morgendliches Ritual (der Fokus liegt dabei auf der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und der Gemeinsamkeit), Förderung der Identifikation der Schüler/-innen mit der Schule, Verbesserung des Selbstkonzepts der Schüler/-innen, „Kulturschule“ als Antrieb für: Zusammenwachsen/Ganztag/Unterrichtsentwicklung/Gesundheit
- KulturLeben, Kultur der Beteiligung:
Bereitstellung eines breiten kulturellen Angebots, verknüpft mit Ganztag und Inklusion, individuelle Förderung bei heterogener Schülerschaft, Kultur als übergreifende Verknüpfung der Schulprofile, Einbeziehung der Schüler/-innen in Entscheidungsprozesse und Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler/-innen
- Kultur der Stille, Kultur der Sinne:
Schaffung eines Bewusstseins für Stille (Räume der Stille, Ruhe), Förderung gestalterischer Fähigkeiten und von Kreativität (kulturästhetische Alphabetisierung), Förderung sozialer Kompetenzen, lernen und lehren mit allen Sinnen, das Erleben der Sinne durch ästhetische Praxis
- Zusammenwachsen, Entwicklung gemeinsamen kulturellen Lebens:
Förderung der Gemeinschaft, Etablierung des Ganztags, Gestaltung der neuen Räume, Bereitstellung kultureller Aktivitäten, kulturelle Events als Ritual, das Künstlerisch-Kulturelle prägt den Schulalltag
- Pausenkultur, Kultur schafft Kommunikation – wir wachsen zusammen.
Kulturelle Aktivitäten befördern das Zusammenwachsen der Schule (Schulidentität, gemeinsame Schulkultur), Entwicklung des „kreativen Lernens“

Zunächst fällt die Besonderheit der Begrifflichkeiten ins Auge. Mehrheitlich kommunizieren die Schulen ihre Entwicklungsabsichten anhand zusammengesetzter Schlagwörter. Eine Zusammenschau der schulischen Zielformulierungen „Kultur der Stille“, „Kultur der Beteiligung“, „KULTURGartEN“, „Esskultur“ und „Pausenkultur“ kann als Hinweis auf die beratende Handschrift gelesen werden. Der Kulturbegriff wird dabei wie ein Gefäß genutzt, indem er mit unterschiedlichen schulspezifischen Anliegen verbunden und so mit neuem Inhalt befüllt wird. Die neu zusammengesetzten Begriffe stehen in ihrer Abstraktheit für eine vielsagende Absicht und lassen sich öffentlichkeitswirksam kommunizieren. Die mit den Begriffen verbunde-

nen Vorhaben sind in ihrer Formulierung teilweise nicht weniger abstrakt und lassen viele Deutungs- und Handlungsrichtungen offen.

3.3 Programmziele vs. Schulziele

Inwieweit die schulischen Entwicklungsziele auf einer intensiven schulinternen Auseinandersetzung mit den Programmzielen und der theoretischen Bedeutung des Begriffs kultureller Bildung gründen, lässt sich anhand der Datengrundlage nicht eindeutig ablesen. Allerdings berichtet kein Mitglied der Kulturschulteams im Zusammenhang mit der Zielfindung von einer intensiven Beschäftigung mit den Programmzielen. Festhalten lässt sich hier jedoch, dass die schulischen Entwicklungsziele wie die Ziele des Programms in ihrer inhaltlichen Ausrichtung ähnlich vielfältig und die Grenzen des Begriffs kulturelle Bildung sehr weit gesteckt sind.

Auch an den Schulen werden mit den Zielperspektiven nicht nur Veränderungsabsichten verfolgt, die sich auf den Ausbau des Ästhetischen begrenzen, wie etwa auf die Bereitstellung kulturästhetischer Aktivitäten und die Integration kulturästhetischer Praktiken in den Unterricht. Vielmehr umfassen die mit den Zielen formulierten Entwicklungsabsichten auch die soziale Dimension der Schule. Sie beziehen sich auf die Stärkung der Gemeinschaft und des wertschätzenden Miteinanders sowie auf den Umgang mit Heterogenität.

Konkreter Ansatzpunkt der Zielvorhaben ist neben der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler vor allem die Bearbeitung schulspezifischer Entwicklungsanforderungen, wie die Umsetzung des Ganztagsangebots und der inklusiven Bildung oder die Neuformierung der Schule. Demnach verbinden die Schulen mit dem Begriff kulturelle Bildung nicht nur die Beschäftigung mit dem Selbst und der Gesellschaft im Medium der Künste, sondern fassen darunter auch die Beschäftigung mit der Sozialität der Schulakteure, mit der Schulkultur und den daraus erwachsenden Herausforderungen wie Gemeinschaft, Interkulturalität und Alltag. Den Schulen geht es nicht nur um die Bereitstellung von Möglichkeitsräumen für ästhetische Erfahrungen, sondern vor allem um die Stärkung sozialer und gemeinschaftlicher Erfahrungen innerhalb der Schule. Entsprechend beschränken sich die Schulen nicht auf einen pädagogischen Entwicklungsbereich, sondern sie bearbeiten die soziale und die ästhetische Dimension der Schule zugleich. Mit dieser Vielschichtigkeit sind die Zielausrichtungen der Schulen durchaus anschlussfähig an die Programmziele.

3.4 Intentionen der Schulen

Die Zielperspektiven der beteiligten Schulen sind im Überblick erkennbar unterschiedlich, ebenso ist die Motivation für die Beteiligung an dem Programm schulspezifisch und hängt mit den kontextuellen, standortspezifischen und sozialstrukturellen Bedingungen der Schule zusammen. Allerdings finden sich hinsichtlich der Entwicklungsabsicht, die Gemeinschaft innerhalb der Schule zu stärken und das kulturelle Angebot auszubauen, zwischen den Schulen Ähnlichkeiten.

Seitens der Schulen verbinden sich mit dem Entwicklungsvorhaben folgende Interessen²⁰:

- Ausbau und Stärkung eines bestehenden kulturellen Schulprofils
- Ausgleich von sozialstrukturell benachteiligenden Rahmenbedingungen der Schülerschaft durch die Schaffung von Berührungspunkten mit kulturellen Ereignissen und lebensweltorientierten Angeboten
- Kompensation geringer kultureller Angebote in der Schulumgebung (aufgrund geografischer Randlage)
- Bearbeitung eines schulischen Umbruchs wie Schulformwechsel, Zusammenlegung und Ausbau des Ganztags durch die Schaffung von Gemeinschaft und Identitätsfolien
- Bearbeitung schulspezifischer Problemlagen, wie Konflikte innerhalb der Schülerschaft oder Lärm
- Imagegewinn der Schule

Die Intention, „Kulturschule“ zu werden, findet ihren Ursprung nicht maßgeblich in der Vermittlung kulturästhetischer Fähigkeiten, sondern vor allem in der Nutzung kulturästhetischer Angebote in ihrer Transferwirkung, um schulspezifische Veränderungsprozesse und Veränderungserfordernisse zu unterstützen oder gegebene defizitäre Rahmenbedingungen zu kompensieren. Diesbezüglich findet sich auch der Anknüpfungspunkt des Entwicklungsvorhabens an die spezifische Situation der Schule.

An den Schulen gründet das Vorhaben, Bedingungen für kulturästhetische Erfahrungen zu schaffen, vornehmlich in der Absicht, soziales Lernen zu ermöglichen. Folglich wird dem Ästhetischen im Rahmen des Kulturschulvorhabens eine breite Funktion zugeschrieben, indem dadurch das individuelle Selbstkonzept, das schulische Lernen, die sozialen Verhaltensweisen und das schulische Klima verändert werden sollen. Transfereffekte des Ästhetischen werden dabei nicht nur hinsichtlich der Bearbeitung schulspezifischer Entwicklungserfordernisse gesehen, sondern auch hinsichtlich der Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, indem davon ausgegangen wird, dass durch ästhetische Praktiken die beiden Gehirnhälften besser zusammenarbeiten und so die Assoziations- und die Improvisationsfähigkeit angeregt werden. Der pädagogische Eigenwert des Ästhetischen, wie der bildende Gehalt ästhetischer Praxis (vgl. Liebau 2013), rückt in den Hintergrund. Einzig eine Schule beschreibt als ihre zukünftige zentrale Aufgabe „*die Lebenswelt der Kinder zu ästhetisieren*“, und stellt damit die Schülerinnen und Schüler und deren kulturästhetische Alphabetisierung in den Fokus.²¹

Die an den beteiligten Schulen beschäftigten Pädagoginnen und Pädagogen sind laut Fragebogenerhebung und schulübergreifender Auswertung mit den Zielen, die ihre Schule mit dem kulturellen Schulprofil verbindet, mehrheitlich zufrieden.²² Das heißt, dass das weit ge-

²⁰ Dabei können die Schulen mehrere Interessen gleichzeitig verfolgen.

²¹ Diese Schule verfolgte mit dem Kulturschulvorhaben zunächst die Bearbeitung einer schulspezifischen Problemlage. Eine Entwicklungsabsicht, von der sie im Verlauf des Umsetzungsprozesses jedoch wieder absah, da die Vermittlung des Ästhetischen mit diesem Vorhaben zu stark in den Hintergrund rückte.

²² 77,4 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen geben an, dass sie mit den Zielen ihrer Schule zufrieden bzw. sehr zufrieden sind.

fasste Verständnis von kultureller Bildung und die Ausrichtung auf soziales Lernen den Vorstellungen der meisten Kollegien entsprechen.

3.5 Zielfindungsprozess

Der anfängliche Impuls, sich für das Programm zu bewerben, geht entweder von Pädagoginnen und Pädagogen, die mit dem Bereich ästhetischer Bildung ein persönliches Interesse verbinden, oder von der Schulleitung aus. Die im Rahmen des Programms anfänglich verfolgten Ziele sind entweder von der Schulleitung oder vom Kulturschulteam mit oder ohne Beteiligung des Kollegiums bestimmt worden.

Der Zielfindungsprozess an den Schulen und damit der schulinterne Prozess, sich die vorgegebenen Programmziele zu eigen zu machen und sie in ein schuleigenes Ziel und in Entwicklungsschritte umzuwandeln, zeigt sich an den Schulen mehrheitlich als ein fortlaufender und zum Teil auch langwieriger Prozess, der durch Phasen des Ausprobierens, Umdenkens und Neuformulierens gekennzeichnet ist. Im Entwicklungsverlauf verlieren anfänglich formulierte Ziele ihre Gültigkeit oder existieren parallel zu den neu definierten Zielen weiter. Der Anlass, eine neue Zielrichtung einzuschlagen, findet sich in der Impulsgabe der externen Beratung, im Widerstand des Kollegiums, in der Erreichung des Ziels oder in der Verfehlung ursprünglicher Zielabsichten.

Eine Ursache für den lang anhaltenden Zielfindungsprozess lässt sich vermutlich in der Vielschichtigkeit der Zielimperative des Programms und der weit gefassten Verwendung des Kulturbegriffs ausmachen. Eine Komplexität, die für die Schulen konzeptionell nicht leicht zu fassen ist. Zudem haben sich nach Beschreibung der Mitglieder eines Kulturschulteams die Zielimplikationen seitens der Programmsteuerung und damit die Handlungsziele im Entwicklungsverlauf verändert, was die operative Projektleitung bestätigt:

„... und im Grunde sind auch die Ziele aber jedes Jahr neu definiert worden“ (operative Projektleitung).

Entsprechend den vielschichtigen Programmimperativen und dem weit gefassten Handlungsfeld zeigt sich nicht nur schulübergreifend, sondern auch innerhalb der Einzelschulen eine Vielzahl an Entwicklungsabsichten und vielfältigen Zielvorhaben. Dies schlägt sich unter anderem auch in der Präzisierung der Zielformulierungen nieder. Ziele zu formulieren, aus denen hervorgeht, welche konkreten Veränderungen für wen oder was bis wann erreicht werden sollen, stellt grundsätzlich eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Ein schulübergreifender Blick zeigt, dass die beteiligten Schulen mit ihren Zielformulierungen zum Teil allumfassend und somit abstrakt bleiben und aus diesen nicht hervorgeht, für welche Zielgruppen Änderungen verfolgt werden. Oder es werden mit den Formulierungen keine Ziele definiert, sondern Maßnahmen festgelegt und Indikatoren bestimmt, anhand deren sich eine gelungene Zielerreichung messen lässt. Insbesondere in den größeren Systemen zeigt sich eine weit gefasste Zieldefinition von „Kulturschule“, wie sich an folgenden Zielformulierungen zeigt:

- *„Wir haben viele verschiedene Projekte, die aber alle [...] sozusagen unter dem Mantel der Kultur sind.“ (Quelle: Leitfadeninterview mit einem Kulturschulteam)*

- *„Wir wollen nicht Kultur zusätzlich zur Schule machen, wir wollen Kulturschule sein!“ (Quelle: Projektstrukturplan)*
- *„Kulturschule‘ ist bei uns nicht getrennt von den Entwicklungen der Entstehung einer neuen Schule zu denken, sondern bestimmt jedwede Entwicklung auf allen Ebenen mit.“ (Quelle: Homepage des Programms)*

Die Befürchtung, dass sich aufgrund dieser Allgemeingültigkeit des Kulturschulvorhabens innerhalb der beteiligten Schulen kein übergreifendes Verständnis hinsichtlich der Zielausrichtung und der pädagogischen Vorstellung herausbildet, bestätigt sich laut den Ergebnissen der Fragebogenerhebung jedoch nicht. Demnach bescheinigt an den jeweiligen Schulen die deutliche Mehrheit der Befragten, dass ihnen die Ziele, die die Schule mit der Umsetzung des kulturellen Schulprofils verfolgt, klar sind. Auch die Frage, ob im Kollegium mit dem kulturellen Schulprofil eine gemeinsame pädagogische Vorstellung verbunden wird, wird an den Schulen mehrheitlich von über 50 Prozent des Kollegiums bejaht. Allerdings lässt sich mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung nicht bestimmen, welches Ziel und welche pädagogische Vorstellung das Kollegium mit dem Kulturschulvorhaben an ihrer Schule verbindet. Hierfür bedarf es weiterer Datenerhebungen, wie etwa der Leitfadenterviews mit den Pädagoginnen und Pädagogen.

In der Zusammenschau zeigen sich hinsichtlich der Zielausrichtung und des Zielfindungsprozesses auf schulischer Ebene Aspekte, die bezogen auf den Umsetzungsprozess blockierend bzw. unterstützend wirken: Ein definiertes Ziel kann in die Krise geraten, wenn das Kollegium nicht an der Zielfindung und -definition beteiligt wird und es sich entsprechend nicht mit dem Ziel identifizieren bzw. den mit der Zielerreichung verbundenen Mehrwert nicht nachvollziehen kann. Ein überschaubares Ziel, das die aktuellen Entwicklungsanforderungen der Schule aufgreift, ist für den Anstoß des Umsetzungsprozesses förderlich, allerdings besteht hier die Gefahr, dass die bestehenden schulspezifischen Entwicklungserfordernisse das Kulturschulvorhaben und die damit verbundenen Programmziele in den Hintergrund drängen.

4 Prozesssteuerung

Die Umsetzung des Kulturschulvorhabens bedeutet für die beteiligten Schulen, einen komplexen Veränderungsprozess voranzutreiben, der mit vielschichtigen, aufeinander bezogenen Maßnahmen verbunden ist. In der Programmausschreibung sind neben der langfristigen Zielbestimmung des Vorhabens „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ unterschiedliche organisatorische Anforderungen definiert, die im Rahmen der Realisierung des Entwicklungsvorhabens von den Schulen erwartet werden. Folgende Entwicklungsziele, die die Projektsteuerung betreffen, werden in der Ausschreibung benannt:

- „Konzeptionelle und organisatorische Voraussetzungen zur Realisierung von Kulturschule sind getroffen.
- Die Schulleitung gewichtet die Entwicklung des kulturellen Profils als schulischen Schwerpunkt.

- Eine partizipative Selbstevaluation ist Element der Projektsteuerung. Als Grundlage dafür ist eine Projektskizze entstanden, die schulindividuelle Ziele im Schuljahr ausweist.“

Diese Entwicklungsanforderungen sind nicht nur im Zusammenhang mit der Umsetzung eines kulturellen Schulprofils relevant, sondern gelten generell im Kontext der Realisierung von Schulentwicklungsvorhaben. Entsprechend sind die nachfolgenden Ausführungen vor dem Hintergrund dieses Geltungsbereichs zu verstehen. Sie folgen der Frage, welche konzeptionellen und organisatorischen Maßnahmen die beteiligten Schulen zur Umsetzung des Kulturschulvorhabens ergriffen haben und mit welcher Systematik sie dies vorantreiben. Mit der schulübergreifenden Perspektive sollen hilfreiche bzw. weniger hilfreiche Abläufe identifiziert werden.

4.1 Verantwortliche und Zuständigkeiten

Die Bestimmung von Verantwortlichen und Zuständigkeiten ist eine wesentliche Voraussetzung, um die Umsetzung von Innovationen organisatorisch zu ermöglichen. Entsprechend benötigt man Personen, die für die Entwicklungsplanung die Verantwortung übernehmen, die Abläufe organisieren und anstehende Prozesse moderieren. Alle beteiligten Schulen haben die Verantwortung für die Umsetzung des kulturellen Schulprofils geregelt und eine Steuergruppe installiert; an den Stadtteilschulen sind zudem Funktionsstellen für Kulturreferenten eingerichtet worden. Die Steuergruppen bestehen zumeist aus zwei bis sieben Pädagoginnen und Pädagogen. Eine einzige beteiligte Schule hat auch Schülerinnen und Schüler in das Steuerungsteam integriert.

Annähernd allen Kulturschulteams ist gemeinsam, dass sie einen Mitgliederwechsel, zum Teil auch schon mehrfach, erfahren haben, sodass eine Kontinuität in der personellen Besetzung nicht gegeben ist. Trotz der Veränderung in der Teamzusammensetzung bleibt in der Regel das Wissen hinsichtlich der Entwicklungshistorie erhalten, da weiterhin Mitglieder involviert sind, die von Anbeginn beteiligt sind. Mit jedem Mitgliederwechsel erfährt der Umsetzungsprozess des kulturellen Schulprofils einen spürbaren Einschnitt, denn der Wechsel ist immer mit einer Phase des Kennenlernens und Einarbeitens sowie mit der Neuverteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten verbunden. Nur ein einziges Kulturschulteam steuert seit Programmbeginn ohne Wechsel die schulische Entwicklung. In dieser Kontinuität sehen die Teammitglieder die Grundlage ihrer Schlagkräftigkeit; sie beschreiben die kontinuierliche Zusammenarbeit als eine zentrale Gelingensbedingung, um den Entwicklungsprozess beständig voranzutreiben.

Die Zusammensetzung der Teams und die damit gebündelte Professionalität unterscheiden sich an den untersuchten Schulen. Die operative Projektleitung identifiziert diesbezüglich drei praktizierte Möglichkeiten:

„Und es gibt ja eigentlich zwei Arten, das Team zu besetzen. Nämlich einmal dadurch, dass ich Fachvertreter der verschiedenen Künste zum Beispiel da reintro. Oder vielleicht gibt es drei Arten. Das ist die eine Art. Dann gibt es die Möglichkeit, alle Jahrgänge da reinzutun, das ist zum Beispiel in Altrahlstedt der Fall. Und dann gibt es noch die Möglichkeit, ausgewiesene Vertreter für bestimmte

Profile oder Aufgabenbereiche da reinzutun. Das würde ich Am Heidberg so sehen“ (operative Projektleitung).

Welche Teamzusammensetzung der drei Varianten die funktionstüchtigere ist, lässt sich aus Sicht der operativen Projektleitung nicht eindeutig beantworten, denn dies sei unter anderem von der Größe der Schule abhängig. Allerdings erweist sich die Beteiligung eines Schulleitungsmitglieds, wie es bei zwei beteiligten Schulen der Fall ist, als sehr förderlich für den Umsetzungsprozess.

Die Verteilung der organisatorischen Aufgaben und der Zuständigkeiten innerhalb der Teams ist an den Schulen ebenso erkennbar unterschiedlich organisiert. Zwei der beteiligten Schulen haben die Verteilung der Aufgabenbereiche in einer Geschäftsordnung schriftlich fixiert. Geregelt sind hier unter anderem der Ablauf der Teamsitzungen, die Kommunikation mit der Schulgemeinschaft oder Schulleitung, die Aufgaben des Teams oder einzelner Mitglieder etc. Eine Schule hat beispielsweise ganz konkret in ihrer Aufgaben- und Zuständigkeitsbeschreibung schriftlich festgelegt, dass die Schulleitung den Entwicklungsprozess berät und die Projektarbeit strukturell absichert, die Teamsprecherin für den Austausch mit der operativen Projektleitung verantwortlich ist, den Informationsfluss zur Schulleitung und zu anderen Gremien sichert, Öffentlichkeitsarbeit betreibt, Fortbildungen organisiert, Kulturprojekte der Kolleginnen und Kollegen unterstützt und Kontakt zu externen Kulturschaffenden herstellt. Die Aufgaben der anderen Mitglieder umfassen neben der Sicherung von Kulturprojekten die Öffentlichkeitsarbeit oder die Übernahme der Schriftführung.

Die Mehrheit der Kulturschulteams hat keine schriftlichen Regeln bezüglich der Arbeitsweise und der Verteilung von Zuständigkeitsbereichen aufgestellt. An diesen Schulen werden Aufgabenbereiche mündlich definiert und auf den Sitzungen des Kulturschulteams immer wieder neu verteilt. An den Schulen, an denen die Verantwortung für bestimmte Aufgabenbereiche in der Geschäftsordnung schriftlich festgelegt ist, beschreiben die Teammitglieder dies als sehr hilfreich, da es der Strukturierung von Abläufen und der Zielorientierung des Entwicklungsprozesses dient und somit zur Zeitersparnis beiträgt.

Die mit der Umsetzung des Kulturschulvorhabens einhergehenden Aufgaben lassen sich in zwei übergeordnete Kategorien differenzieren. Zum einen in Aufgaben, die die Prozesssteuerung betreffen, und zum anderen in Aufgaben, die die konkrete Umsetzung kulturästhetischer Projekte oder konkreter Angebote umfassen. Hinsichtlich der Verteilung der Zuständigkeiten lassen sich schulübergreifend vier unterschiedliche Modelle ausmachen:

- Die Aufgaben sind klar definiert und zugeteilt, die Mitglieder übernehmen steuerungsrelevante Tätigkeiten und setzen kulturästhetische Projekte um. Damit agieren die Mitglieder in einer Doppelrolle.
- Die Aufgaben sind klar definiert und zugeteilt, ein Mitglied übernimmt alle steuerungsrelevanten Tätigkeiten, die anderen Mitglieder setzen kulturästhetische Projekte um.
- Die Aufgaben sind klar definiert und zugeteilt, die Mitglieder übernehmen nur steuerungsrelevante Tätigkeiten.
- Die Aufgaben sind nicht klar definiert und zugeteilt, alle Mitglieder machen alles, je nachdem, was anliegt.

Eine Einschätzung, welches Modell sich besonders für die Umsetzung eines kulturellen Schulprofils eignet, lässt sich nicht pauschal abgeben, da dies von den jeweiligen schulspezifischen Rahmenbedingungen abhängt. Beispielsweise arbeiten Teams, deren Mitglieder sowohl steuerungsrelevante Tätigkeiten als auch Projektarbeit übernehmen, in einer zielführenden Arbeitsteilung. An Stadtteilschulen kann dies jedoch im Gegensatz zu Grundschulen eher zur Überlastung der Mitglieder führen. Ebenso zeigt sich eine hohe Arbeitsbelastung, wenn nur ein Teammitglied alle steuerungsrelevanten Aufgaben übernimmt. Ein Team ohne klar definierte und zugeteilte Zuständigkeitsbereiche kann mit Unterstützung der Schulleitung durchaus schlagkräftig agieren, in größeren Systemen mit einer Vielzahl von Beteiligten ist dies weniger zielführend.

Mit der Umsetzung des kulturellen Schulprofils sehen sich die Teammitglieder neuen voraussetzungsvollen Aufgaben ausgesetzt, z. B., wenn sie steuerungsrelevante Aufgaben übernehmen, die originär in den Verantwortungsbereich der Schulleitung gehören, wie die Erstellung von Verträgen für externe Kulturschaffende oder von Geschäftsordnungen und Projektstrukturplänen.

Aufgrund der vielfältigen unterschiedlichen Entwicklungsvorhaben der Schulen lassen sich die Zuständigkeitsbereiche des Kulturschulteams nicht immer zielgenau dem Kulturschulvorhaben zuordnen. Wie im Kapitel zur Zieldefinition deutlich wurde, werden mit dem Kulturschulvorhaben auch schulspezifische Veränderungsprozesse angestoßen, wie z. B. die Umsetzung des Ganztags; zudem wird teilweise von einem weit gefassten Kulturbegriff ausgegangen. Dies führt dazu, dass die Zuständigkeitsbereiche des Kulturschulteams sich nicht nur auf das Kulturschulvorhaben beziehen, sondern auch auf die Umsetzung des Ganztags oder auf die Organisation von Weihnachtsfesten, sodass die Grenzen der Zuständigkeitsbereiche fließend sind.

4.2 Umsetzungsplanung

Ein zentraler Schritt zu Beginn eines Entwicklungsvorhabens ist die systematische Erhebung des Istzustands. In Bezug auf die Umsetzung des kulturellen Schulprofils könnte dies beispielsweise die Erhebung aller kulturästhetischen Angebote an den beteiligten Schulen bedeuten. Eine Bestandsaufnahme gäbe Aufschluss darüber, welche kulturästhetischen Fächer in welchen Jahrgängen an der Schule unterrichtet werden, ob die Lehrkräfte über eine Fachausbildung verfügen und ob darüber hinaus weitere kulturästhetische Kurse oder fächerübergreifende Projekte angeboten werden, die sich unter dem Dach „Kulturschule“ bündeln ließen, wie z. B. ein Angebot zur Schülerzeitung oder Theater- und Musikprojekte.

Anhand der Evaluationsergebnisse lässt sich nicht ablesen, dass die beteiligten Schulen eine Bestandsaufnahme des bereits bestehenden kulturästhetischen Angebots an ihrer Schule durchgeführt und dokumentiert haben. Vielmehr zeigt sich an einigen beteiligten Schulen, dass zwischen Kulturschulteamprojekten und kulturästhetischen Angeboten anderer Pädagoginnen und Pädagogen unterschieden wird. Entsprechend werden hier kaum Synergieeffekte durch Zusammenarbeit erzielt, da die Kolleginnen und Kollegen mit künstlerischen

scher Ausrichtung in den Umsetzungsprozess des kulturellen Schulprofils wenig einbezogen werden.

Die Mehrzahl der Kulturschulteams hat, wie zu Beginn des Entwicklungsprozesses von der Programmsteuerung gefordert, die Umsetzungsplanung entweder in einer Projektskizze, in einem Projektstrukturplan, in einem Terminablaufplan oder in der Ziel- und Leistungsvereinbarung schriftlich fixiert. Einzig von einer untersuchten Schule liegt keine schriftliche Fixierung der Umsetzungsplanung vor. Genutzt werden die Dokumente zur Strukturierung der Umsetzungsschritte, sie sollen den Weg zur Zielerreichung vorgeben. Insgesamt unterscheiden sich die Dokumente deutlich in der Detailliertheit der Ausführungen, der Schlüssigkeit der aufeinander bezogenen einzelnen Handlungsschritte und der Kontinuität der schriftlichen Weiterführung des Entwicklungsprozesses. Anhand der Dokumente lässt sich erkennen, dass einige Schulen ein systematisches Projektmanagement verfolgen, indem sie ihre Vorhaben in einzelne Handlungsschritte herunterbrechen und die Zuständigkeiten und Termine festlegen. Die Anschlussfähigkeit der unterschiedlichen Maßnahmen an die Zielperspektive der Schulen ist anhand der Dokumente jedoch nicht immer nachzuvollziehen.

Einzelne Umsetzungsschritte von Vorhaben werden auf den Teamsitzungen vorangetrieben. Die Teamtreffen finden an den Schulen unterschiedlich häufig statt. Sind die Zuständigkeitsbereiche beispielsweise innerhalb der Teammitglieder klar aufgeteilt, werden regelmäßige Teamtreffen nicht für notwendig erachtet. Steht hingegen ein konkretes Projekt, wie z. B. ein Netzwerktreffen, an, werden Teamsitzungen spontan in kürzeren Abständen vereinbart. Entscheidende Voraussetzung für ein regelmäßiges Teamtreffen ist vor allem, dass alle Kulturschulteammitglieder ein gemeinsames festes Zeitfenster im Stundenplan festlegen konnten. Eine zentrale strukturelle Voraussetzung, die nicht an allen beteiligten Schulen gegeben ist.

Allen Schulen ist jedoch gemeinsam, dass sie in ihrer Prozessplanung von einer kurzen Planungsperspektive ausgehen. In der Regel erstreckt sich diese über ein Jahr. Ein Gesamtkonzept, das das Kulturschulvorhaben in all seinen beabsichtigten Veränderungsmaßnahmen erfasst und aus dem ferner hervorgeht, welchen Zustand die Schule mit dem Entwicklungsprozess erreichen möchte, liegt von keiner beteiligten Schule vor.²³ Eine langfristige Projektplanung, die den zeitlichen Verlauf des Programms berücksichtigt und alle in der Ausschreibung benannten schulbezogenen Entwicklungsziele der „Kulturschule“ und damit einhergehenden Maßnahmen aufgreift, ist von keiner Schule erstellt worden. Vielmehr planen die Teammitglieder in ihren Projektplänen schuljahresweise einzelne Teilaspekte des Entwicklungsvorhabens. Das Kulturschulvorhaben wird somit maßgeblich als eine Aneinanderreihung unterschiedlicher Projekte bearbeitet, mit denen die Pausensituation verändert wird, zusätzliche Angebote bereitgestellt werden oder für mehr Ruhe gesorgt wird, und weniger im Sinne eines Leitbildprozesses vorangetrieben.

Die Erstellung von Entwicklungskonzepten und Projektstrukturplänen sehen die Kulturschulteammitglieder zweier beteiligter Schulen in einem strukturellen Widerspruch zum gestalteri-

²³ Mit der Fragebogenerhebung werden die Pädagoginnen und Pädagogen befragt, ob die Umsetzungsschritte des kulturellen Schulprofils in einem Handlungsplan nachvollziehbar dokumentiert sind. Im schulübergreifenden Überblick verneinen dies 50 Prozent der Befragten.

schen Ideenreichtum, der im Rahmen des Kulturschulvorhabens den motivationalen Antrieb gibt. Dies deshalb, weil die Umsetzung schöpferischer Vorhaben von spontanen Impulsen und aktivem Gestaltungswillen angetrieben und durch systematische Planung und Steuerung ausgebremst werde. Die handelnden Akteure sehen gerade in der Entwicklung neuer Ideen und Gestaltungsabsichten ihre Motivation, sich an dem Programm zu beteiligen. Die Konkretisierung des Vorhabens in Konzepten, Projektstrukturplänen oder Geschäftsordnungen ersticke jegliche Entwicklungseuphorie im Planungshandeln und wirke als Entwicklungsbremse.

4.3 Die Rolle der Schulleitung und die Schulentwicklungsschwerpunkte

Aus der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung ist bekannt, dass die Aktivität der Schulleitung im Rahmen der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen von zentraler Bedeutung ist. Sie trägt die Gesamtverantwortung für die Schule und ist für die Entwicklung von Zielen und die Umsetzung von Vorhaben zuständig. Bezogen auf das Kulturschulvorhaben stellt sich die Frage, wie die Schulleitungen an den beteiligten Schulen diesen Entwicklungsprozess begleiten und welche Rolle sie bei der Umsetzung einnehmen.

Im Überblick lässt sich feststellen, dass hinsichtlich der Umsetzung des kulturellen Schulprofils die Unterstützung durch die Schulleitung und ihre Einbindung an den beteiligten Schulen sehr unterschiedlich ausfallen. Im Rahmen der Implementierung des kulturellen Schulprofils lassen sich mit Blick auf die beteiligten Schulen drei verschiedene typische Vorgehensweisen seitens der Schulleitung ausmachen.

- Die Schulleitung treibt den Umsetzungsprozess mehr oder weniger aktiv mit voran.
- Die Schulleitung steht dem Entwicklungsvorhaben wohlwollend gegenüber, unterstützt Projekte oder Prozesse auf Nachfrage, ist aber nicht aktiv involviert.
- Die Schulleitung unterstützt den Entwicklungsprozess kaum.

Der Umsetzungsprozess wird von der Schulleitung insbesondere dann aktiv vorangetrieben, wenn sie sich als Teil des Kulturschulteams versteht und die strukturellen Rahmenbedingungen für die Realisierung sichert, z. B., indem sie dem Kulturschulteam im Rahmen der Lehrerkonferenzen eine Redezeit vorbehält und im Stundenplan für die beteiligten Teammitglieder ein gemeinsames Zeitfenster für Sitzungstermine vorsieht. Darüber hinaus achtet eine unterstützende Schulleitung bei Neueinstellungen darauf, dass die Bewerberinnen oder Bewerber ein Interesse für das Kulturschulvorhaben mitbringen und dass die kulturästhetischen Fächer ausschließlich von ausgebildeten Fachkräften unterrichtet werden. Zudem stimmt sie das Fortbildungsangebot auf das Entwicklungsvorhaben ab und achtet darauf, dass im Jahresplan hinreichend Möglichkeiten für kulturästhetische Veranstaltungen vorgesehen sind. Des Weiteren wirkt die Schulleitung an den beteiligten Schulen auch dadurch unterstützend, dass sie die vom Kulturschulteam initiierten kulturästhetische Projektideen oder Vorhaben, wie die pädagogische Ganztagskonferenz zum Thema „Kulturschule“, genehmigt und durch die Schaffung von Freiräumen ermöglicht.

Die Gründe, weshalb eine Schulleitung den Umsetzungsprozess des kulturellen Schulprofils kaum befördert, sind vielfältig. Im Kontext des Kulturschulvorhabens zeigt sich als ein her-

ausragender Aspekt, dass selbst die Position der Schulleitung nicht von Dauer ist, sondern durch die Wahrnehmung von Elternzeit, durch Erkrankung oder Pensionierung längere Zeit nicht besetzt sein kann. Allerdings wirkt sich die Abwesenheit der Schulleitung auf die Realisierung des kulturellen Schulprofils unterschiedlich aus. Je nachdem, wie stark die Schulleitung zuvor in den Entwicklungsprozess involviert war oder ob die Zuständigkeiten klar auf einzelne Teammitglieder verteilt sind, kann ihr Ausscheiden zum Erliegen des Implementierungsverfahrens führen oder auch nicht. Ist beispielsweise die Verantwortung für die bereitgestellten Gelder zur Finanzierung des Kulturschulvorhabens nicht klar geregelt, führt der Weggang der Schulleitung dazu, dass diese nicht verwendet werden.

Die Unterstützung durch die Schulleitung beschreiben vor allem die Kulturschulteams als wesentliche Gelingensbedingung, denen eine Unterstützung seitens der Schulleitung fehlt. Sie sehen die Mitwirkung der Schulleitung vornehmlich dann als erforderlich an, wenn es darum geht, Entscheidungen bezüglich des Kulturschulvorhabens ins Kollegium zu tragen und dort zu vertreten. Insbesondere, wenn die Unterrichtsentwicklung vorangetrieben werden soll, ist die Mithilfe der Schulleitung unerlässlich, um die Rhythmisierung im Stundenplan zu ändern, einen Raum für die Kommunikation mit dem Kollegium zu schaffen und das Kollegium in den Entwicklungsprozess einzubinden oder um die Fortbildungsangebote anzupassen. Um die Verantwortung der Schulleitung für das Kulturschulvorhaben abzusichern, wird von einem Kulturschulteam vorgeschlagen, dass seitens der Programmsteuerung die Handlungsfelder der Schulleitung definiert werden. Eine Empfehlung, die dem Autonomiebestreben im Rahmen selbstverantworteter Schule allerdings entgegensteht.

An der Rolle und am Engagement der Schulleitung hängt auch die Frage, inwiefern es sich bei der Implementierung des kulturellen Schulprofils um einen Entwicklungsschwerpunkt handelt. Als ein Indiz, dass aus Sicht der Schulleitung die Umsetzung des kulturellen Schulprofils einen zentralen Entwicklungsschwerpunkt der Schule darstellt, kann die Verankerung des Vorhabens in der Ziel- und Leistungsvereinbarung gesehen werden. Weitere Belege für eine Schwerpunktsetzung sind die Einbeziehung eines Kulturschulteammitglieds in die Steuergruppe und die gezielte Auswahl von neuem Personal. Diese Vorgehensweisen, die zur strukturellen Verankerung des kulturellen Schulprofils im Schulalltag beitragen, werden von einigen Schulleitungen praktiziert.

Ein schulübergreifender Blick macht deutlich, dass die Schulen meist mehrere Schulentwicklungsschwerpunkte bearbeiten und somit das Kulturschulvorhaben parallel zu anderen Entwicklungserfordernissen umgesetzt wird. Neben dem Kulturschulvorhaben werden die Realisierung des Ganztagsangebots, die Unterrichtsentwicklung zur Umsetzung von Individualisierung und Kompetenzorientierung sowie der Ausbau des Förderangebots und der Kooperation an den beteiligten Schulen vorangetrieben. Die Schulleitungen sind mit einem Fragebogen zu den derzeitigen Entwicklungsschwerpunkten ihrer Schule befragt worden. Drei Schulleitungen nennen das kulturelle Schulprofil hier nicht. Dem entgegen stehen die Einschätzungen des Kollegiums, denn die Mehrheit der Kollegien hält die Umsetzung des kulturellen Schulprofils für ein zentrales Schulentwicklungsziel.

4.4 Reflexion

In Anlehnung an das Konzept des Qualitätszyklus gehört zur Umsetzungsplanung eines Entwicklungsvorhabens und zu dessen Qualitätssicherung die Überprüfung des Erreichten. Aus den dabei gewonnenen Erkenntnissen können Konsequenzen für die Weiterarbeit im Entwicklungsprozess gezogen werden.

Eigenverantwortliche systematische Untersuchungen zum Stand der Implementierung des kulturellen Schulprofils, die sich mit dem Begriff Selbstevaluation fassen ließen und mittels selbst entwickelter Fragestellungen, Erhebungsinstrumenten und unter Beteiligung verschiedener Schulakteure durchgeführt werden, sind an den beteiligten Schulen in der Regel nicht unternommen worden. Einzig zwei untersuchte Schulen haben die Evaluation der umgesetzten Aktivitäten als ein Qualitätssicherungselement in die Prozessplanung mit aufgenommen und in den Dokumenten schriftlich fixiert. Durchgeführt haben diese Schulen beispielsweise eine schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler. Gefragt wurde nach Einschätzungen und Wünschen zu einzelnen Unterrichtsformaten und zum Kulturschulvorhaben generell. Darüber hinaus sind Pädagoginnen und Pädagogen sowie Kulturschaffende, die ein kulturästhetisches Angebot realisiert haben, nach Verbesserungsvorschlägen und Wünschen befragt worden.

Mehrheitlich führen die Kulturschulteams teaminterne oder kollegiumsinterne Reflexions- oder Feedbackgespräche durch. Die Reflexionsgespräche innerhalb der Teams werden teilweise regelmäßig am Ende eines Schuljahrs durchgeführt. Im Zuge dessen werden die Ereignisse des vergangenen Schuljahrs überprüft und das Erreichte eingeschätzt sowie die Planung für das folgende Schuljahr vorgenommen. Feedbackgespräche mit dem Kollegium finden anlassbezogen, beispielsweise im Lehrerzimmer oder auf Konferenzen statt, wie der pädagogischen Jahreskonferenz zu einzelnen abgeschlossenen Aktivitäten oder geplanten Vorhaben, mit dem Ziel, sich rückzuversichern und Akzeptanz zu schaffen. Eine untersuchte Schule hat beispielsweise eine „Open-Space“-Veranstaltung durchgeführt, bei der sie einen weiten Kreis der Schulgemeinschaft einbezogen und sich neben dem Kollegium auch von den Eltern und der Schülerschaft eine Rückmeldung zur Umsetzung des Ganztags eingeholt hat. Die Erkenntnisse aus den Befragungen oder Reflexionsgesprächen werden von den Kulturschulteams in die Umsetzungsplanung aufgenommen und nach Möglichkeit in Verbesserungsmaßnahmen überführt.²⁴

Bezogen auf die Entwicklungsziele in der Programmausschreibung und im schulübergreifenden Überblick lässt sich abschließend festhalten, dass die Schulleitungen an allen beteiligten Schulen ein Projektteam installiert haben, die Konzeption und die Durchführung der kulturellen Projekte jedoch nicht an allen Schulen aktiv unterstützen. Alle bis auf eine Schule haben Projektskizzen zur Steuerung des Entwicklungsvorhabens erstellt, eine partizipative Selbstevaluation als Element der Projektsteuerung und eine Verständigung über einen Qualitätsrahmen, wie es die Ausschreibung vorschlägt, sind vorwiegend nicht umgesetzt worden. Bezogen auf die Anforderung der Organisationsentwicklung im Sinne eines langfristig ange-

²⁴ Die externe Evaluation wird von den Kulturschulteammitgliedern als unterstützender und reflektierender Blick von außen und als Entlastung wahrgenommen.

legten, die Organisation umfassenden Veränderungsprozesses, bei dem alle Schulbeteiligten einbezogen werden, stehen die beteiligten Schulen mit Abschluss der Datenerhebung noch am Anfang. Ebenso stehen die Schulen, wie im Folgenden deutlich wird, bezüglich der systematischen Unterrichts- und Personalentwicklung am Anfang der Umsetzung.

5 Unterstützungsleistungen

Mit dem Programm „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ sind unterschiedliche Unterstützungsleistungen verbunden, die die beteiligten Schulen bei ihrem Schulentwicklungsprozess unterstützen sollen. Zu den drei zentralen Unterstützungsleistungen gehören die Bereitstellung von fünf zusätzlichen Wochenarbeitszeitstunden, von finanziellen Ressourcen in Höhe von 10.000 Euro pro Jahr und eines Beratungsangebots. Es stellt sich hier die Frage, wie und wofür die untersuchten Schulen diese Leistungen nutzen und als wie nützlich sie diese einschätzen.

Die Schulleitungen der beteiligten Schulen sind mit einem Fragebogen befragt worden, als wie hilfreich sie die Unterstützungsleistungen des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ einschätzen. Folgende Unterstützungsleistungen konnten die Schulleitungen bei dieser Einschätzungsfrage bewerten: finanzielle Ressourcen, zusätzliche Lehrerarbeitszeit, Austausch auf den Netzwerktreffen, Unterstützung durch die Beratung, Unterstützung durch die operative Projektleitung des Programms und die mit dem Programm formulierten Qualitätskriterien zur kulturellen Schulentwicklung. Im schulübergreifenden Blick schätzen alle Schulleitungen die finanziellen Ressourcen und die zusätzlichen Wochenarbeitszeitstunden als sehr hilfreich ein.

Die nachfolgenden Beschreibungen beruhen maßgeblich auf den Einschätzungen der Mitglieder der Kulturschulteams.

5.1 Beratung

Für die Umsetzung des Entwicklungsvorhabens nutzten die beteiligten Schulen unterschiedliche Beratungsleistungen. Ein zentrales Beratungsangebot zur Unterstützung der Umsetzung des kulturellen Schulprofils wird den Schulen seitens der Programmsteuerung zur Verfügung gestellt. Hierfür kauft die Programmsteuerung die Beratung externer Dienstleistungsinstitute ein, die über Beratungserfahrungen im Rahmen schulischer Entwicklungsprozesse verfügen.

Zu Beginn des Umsetzungsprozesses wurden die Schulen von der externen Beratung bei der Analyse der schulischen Ausgangssituation, der Klärung der Entwicklungsbereiche und der Fokussierung auf machbare Umsetzungsschritte unterstützt. Bezüglich der anfänglichen Beratung berichten die Kulturschulmitglieder einiger Schulen von Irritationen, da sie sich differenzierenden Anforderungen, Kritik und Rechenschaftsdruck ausgesetzt sahen. Sie beanstandeten den mangelnden Bezug der Beratung zur schulischen Situation, zu den schulspezifi-

schen Strukturen und Abläufen. Zudem wird von einem erhöhten Arbeitsaufwand berichtet, der aus nicht abgestimmten Arbeitsaufträgen zwischen der Beratung und der Programmsteuerung sowie unklaren Verbindlichkeiten resultiert. Vor diesem Hintergrund beschreiben die Mitglieder eines Kulturschulteams die Umsetzung des Programms als ein Experiment, das für alle Beteiligten mit einem Lernprozess verbunden ist.

Ein weiteres im Programmverlauf beauftragtes Institut soll die beteiligten Schulen durch ein „Beratungsmodul“ in ihren schulinternen Beteiligungsprozessen begleiten und dabei „die individuellen Bedarfe der Schulen“ berücksichtigen und die Voraussetzungen „für einen systematischen Entwicklungsprozess“ aufzeigen.²⁵ Nach Beschreibung der Mitglieder der Kulturschulteams wird dieses Beratungsangebot u. a. zur Konkretisierung der Zielperspektive, zur Initiierung von Projektideen, als Impulsgebung und zur Klärung des Entwicklungsvorhabens „kreativer Unterricht“ genutzt. Durch die Expertise und Motivationsfähigkeit trägt diese Unterstützungsleistung dazu bei, das gesamte Kollegium für das Kulturschulvorhaben zu gewinnen, wenngleich die Inhalte des Kulturschulvorhabens für einige Kolleginnen und Kollegen dennoch abstrakt und utopisch bleiben. Eine Beratung, die Impulse gibt und motivieren kann, so die Kulturschulmitglieder einer Schule, ist eine zentrale Gelingensbedingung für einen erfolgreichen Projektstart, insbesondere, wenn mit ihr ein reflektierender Blick von außen verbunden ist.

Neben dieser Beratungsleistung durch die Institute stellt die Programmsteuerung den Schulen zudem sogenannte „Kulturlotsen“ zur Seite. Dabei handelt es sich um Kulturschaffende aus unterschiedlichen kulturästhetischen Bereichen, die die Schulen z. B. bei der Unterrichtsentwicklung durch den Einsatz kreativer Verfahren unterstützen können. Darüber hinaus können die Schulen sich selbst bedarfsgerechte Beratung einkaufen, die sie aus den zur Verfügung gestellten Projektgeldern bezahlen können. Beispielsweise hat sich eine untersuchte Schule zu Beginn des Umsetzungsprozesses, insbesondere zur Erstellung der Geschäftsordnung und zur Strukturierung des Organigramms zum Kulturschulvorhaben, externe Hilfe geholt. Eine andere Schule konkretisiert mit externer Unterstützung ihr Schulentwicklungsziel.

Ergänzt werden die Beratungsangebote der externen Dienstleister durch die Beratung der operativen Projektleitung. Die Schulen, die die Expertise der operativen Projektleitung in Anspruch genommen haben, beschreiben diese als sehr hilfreich; insbesondere zu Beginn des Umsetzungsprozesses konnte diese beim Aufbau der Projektmanagementstruktur helfen. Im weiteren Entwicklungsverlauf unterstützt sie durch ihren engen Bezug zur schulischen Situation mit anschlussfähigen Hinweisen und Ideen.

Neben den Beratungsangeboten werden den beteiligten Schulen seitens der Programmsteuerung unterschiedliche Austauschmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. Zentral sind hier die von der Programmsteuerung organisierten jährlichen Netzwerktreffen. Laut Programmausschreibung wird die Bereitschaft zum schulübergreifenden Austausch auf den Netzwerktreffen von allen beteiligten Schulen als ein verbindlicher Bestandteil des Projekts vorausgesetzt (vgl. BSB 2010, S. 2). Seitens der Kulturschulteammitglieder wird mehrheitlich

²⁵ Quelle: <http://kulturschulen.hamburg.de/beratungskonzept/>, Zugriff 08.07.2015.

der Nutzen der Netzwerktreffen hervorgehoben. Der Austausch zwischen den beteiligten Schulen bietet die Möglichkeit, neue Ideen zu sammeln und von bereits Erprobtem zu lernen. Eine Hürde für die Teilnahme an den Netzwerktreffen ist jedoch nach Einschätzung eines Kulturschulteams der damit verbundene zeitliche Aufwand. Ein anderes Kulturschulteam einer beteiligten Schule wünscht sich statt der Netzwerktreffen einen niedrighschwelligeren Austausch, der vor allem die Praxis der Umsetzung in den Fokus stellt und weniger auf die Präsentation der Produkte der einzelnen Schulen abzielt.

Die Einschätzungen der Kulturschulteams der beteiligten Schulen hinsichtlich der angebotenen Beratungsleistungen zeigen, dass zu einer gelungenen Beratungssituation die Anschlussfähigkeit der Beratung an die bestehenden schulischen Voraussetzungen und eine klare Absprache, bezogen auf die einzuschlagende Entwicklungsrichtung und die damit verbundenen Erwartungen, gehören. Auch zeigen sie, dass das Beratungsangebot auf ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse seitens der Schulen trifft und es damit vielschichtige Anforderungen zu erfüllen hat.

5.2 WAZ

Die von der Programmsteuerung zusätzlich zur Verfügung gestellten Wochenarbeitszeitstunden nehmen die Mitglieder der Kulturschulteams als hilfreiche Unterstützung wahr. Neben dem zusätzlichen zeitlichen Spielraum sehen sie in den Stunden ein Mittel der Wertschätzung, mit dem das zusätzliche Engagement der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen honoriert und anerkannt wird. Darüber hinaus wird durch die Bereitstellung der zusätzlichen Wochenarbeitszeitstunden die generelle Bedeutung des Vorhabens seitens der Programmsteuerung signalisiert. Teilweise werden an den beteiligten Schulen für die Umsetzung des kulturellen Schulprofils von der Schulleitung zusätzlich Stunden zur Verfügung gestellt.

Genutzt werden die Wochenarbeitszeitstunden, indem sie schulübergreifend auf die beteiligten Mitglieder des Kulturschulteams, je nach Aufgabenbereich verteilt werden. Beispielsweise erhalten Mitglieder in Leitungsfunktion mehr Stunden. Wie die Stunden inhaltlich ausgefüllt werden, weicht zwischen den beteiligten Schulen ab und verändert sich zudem im Verlauf des schulspezifischen Entwicklungsprozesses. Eingesetzt werden die Wochenarbeitszeitstunden für organisatorische Aufgaben, für die regelmäßig anstehenden Teamsitzungen, für die Netzwerktreffen und deren Vorbereitung und für die Umsetzung konkreter kulturästhetischer Projekte. Die Unterschiede zwischen den Schulen zeigen sich darin, ob die zur Verfügung gestellte Arbeitszeit nur für organisatorische und planerische Arbeit genutzt oder auch für die Realisierung von Projekten eingesetzt wird.

Der tatsächliche Arbeitsaufwand, der mit den Arbeitstreffen, den organisatorischen Planungen, der Büro- und Projektarbeit verbunden ist, wird nach Beschreibung der meisten Kulturschulteams durch die bereitgestellten Wochenarbeitszeitstunden nicht kompensiert, insbesondere dann, wenn für die organisatorische Planung, für das Projektmanagement viel Arbeitszeit investiert wird oder es sich um ein zahlenmäßig großes Kulturschulteam handelt. Entsprechend bringen die Mitglieder einiger Kulturschulteams ihre eigene Freizeit in den

Umsetzungsprozess des Kulturschulvorhabens mit ein, was persönlichen Idealismus voraussetzt. Hinreichend Arbeitszeit, so bringt es ein Kulturschulteam auf den Punkt, ist eine zentrale Gelingensbedingung für einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess.

5.3 Finanzielle Ressourcen

Die Förderung der beteiligten Schulen wird durch finanzielle Ressourcen bereits mit der Programmausschreibung angekündigt. Hier findet sich folgende Formulierung: „Die Projektlaufzeit ist zunächst auf drei Jahre begrenzt. In diesen drei Jahren erhält eine Schule 10.000 Euro pro Schuljahr, um die Ausstattung der Schule zu ergänzen (Sachmittel) oder in Kooperationen mit Künstlern und außerschulischen Partnern zu investieren (Personalmittel). Die Schulen, die eigenständig Mittel akquirieren, können Bonuszahlungen in gleicher Höhe bis maximal 5.000 Euro im Schuljahr beantragen, die in die weitere künstlerisch-kulturelle Arbeit fließen sollen“ (BSB 2010, S. 2).

Die Mitglieder der Kulturschulteams bewerten die Möglichkeit, über finanzielle Ressourcen zu verfügen, für den Umsetzungsprozess als sehr hilfreich.²⁶ Genutzt werden die Gelder mehrheitlich für die Bezahlung externer Kulturschaffender und von Materialkosten. Dass beauftragte Künstlerinnen und Künstler mit den Geldern angemessen bezahlt werden können, bezweifeln die Mitglieder eines Kulturschulteams. Sie sehen diesbezüglich einen strukturellen Widerspruch, denn die Honorarvorstellungen frei arbeitender Künstlerinnen und Künstler liegt weit über dem finanziellen Handlungsspielraum einer Schule. Entsprechend bedarf es seitens der Kulturschaffenden des Idealismus, um Arbeitsaufträge an Schulen anzunehmen. Des Weiteren investieren die Schulen das zur Verfügung gestellte Kapital vereinzelt in die Finanzierung von Beratungsleistungen, in Ausstellungsbesuche, in sportliche Angebote, in die Gestaltung des Treppenhauses, in technische Geräte oder in Sprachreisen.²⁷ Klare Kriterien, die festschreiben, wofür das Unterstützungskapital verwendet werden darf, sind seitens der Programmsteuerung nicht definiert worden. Die fehlenden Kriterien könnten ein Grund dafür sein, dass die beteiligten Schulen die finanziellen Ressourcen in den ersten beiden Jahren der Programmumsetzung kaum in Anspruch genommen haben.

„Das ist ein Prozess gewesen. Zuerst haben sie sich [die Schulen] erst gar nicht getraut, und man muss auch sagen, dass das Geld ausgeben oder ja, dass das ein bisschen auch zum Teil, ja die Schulen unsicher sind, wofür sie 's eigentlich benutzen dürfen“ (operative Projektleitung).

Die Verteilung und die Entscheidungsbefugnis über die finanziellen Ressourcen werden an den Schulen unterschiedliche gehandhabt. Im schulübergreifenden Blick lassen sich anhand der Beschreibungen der befragten Mitglieder der Kulturschulteams zwei Modelle ausmachen: Zum einen obliegt es dem Kulturschulteam, die Gelder zu verwalten. Beispielsweise kann an einer Schule auf Antrag ans Kulturschulteam jede Lehrkraft aus dem Kollegium die finanziel-

²⁶ Im Kollegium, so berichten die Mitglieder eines Kulturschulteams, stoßen die zusätzlichen finanziellen Ressourcen auf Missgunst.

²⁷ An zwei untersuchten Schulen sind die finanziellen Ressourcen allerdings kaum in Anspruch genommen worden, weil der gesamte Entwicklungsprozess an den Schulen ins Stocken geraten ist.

len Ressourcen zur Projektunterstützung in Anspruch nehmen. Die Mitglieder des Kulturschulteams entscheiden einmal im Monat vor dem Hintergrund langfristiger Perspektiven über die vorliegenden Anträge. Bei der Verteilung wird darauf geachtet, dass alle Jahrgänge von den Geldern profitieren können. Zum anderen liegen die Verwaltung und Verteilung in der Verantwortung der Schulleitung. Ist dies der Fall, zeigen sich Hindernisse, wenn die Schulleitung längere Zeit abwesend ist und keine Vertretungsregelungen für die Verwaltung der Finanzen bestimmt wurden.

Um nach Ablauf des Programms weiterhin über einen finanziellen Handlungsspielraum verfügen zu können, hat sich ein Kulturschulteam in Fundraising fortbilden lassen. Eine andere Kulturschulgruppe berichtet, dass sie aufgrund ihrer starken Vernetzung bereits jetzt keine Schwierigkeiten haben, hinreichend Gelder zu akquirieren.

6 Umsetzungsaktivitäten

Neben der Schaffung organisatorischer Voraussetzungen zur Realisierung einer „Kulturschule“ erwartet die Programmsteuerung mit der Programmausschreibung weitere Umsetzungsaktivitäten, die die Veränderung der Angebotsstruktur der beteiligten Schulen betreffen und im Programmzeitraum von 2011 bis 2014 umgesetzt werden sollen. Folgende Veränderungsanforderungen sind in der Ausschreibung benannt:

- „Die Förderung der Schülerpersönlichkeiten ist verstärkt auf gestalterische und kreative Kompetenzen gerichtet“ (Lernen als ganzheitlicher Ansatz, verbunden mit künstlerischen Tätigkeiten).
- „Eine teilhabegerechte und stärkenorientierte Kultur des gemeinsamen Lernens ist entwickelt. Kulturelle Vielfalt wird als Chance genutzt“ (lebensweltorientierte Lernformen).
- „Vielfältige Formen der kulturell-ästhetischen Projektarbeit werden angeboten, auch in nicht-künstlerischen Fächern“ (Künste als Medien des Lernens und Forschens).
- „Geplante Maßnahmen sind aufeinander abgestimmt und im Schulcurriculum verankert“ (Angebote richten sich an alle Schüler/-innen).
- „Räume für kulturelle Praxis werden zur Verfügung gestellt.“
- „Die Rhythmisierung des Schultags ist auf das Konzept ‚Kulturschule‘ abgestimmt.“
- „Fachunterricht wird in allen Künsten von ausgebildeten Fachkräften regelmäßig und qualifiziert durchgeführt.“
- „Bildungspartnerschaften mit außerschulischen Kulturpartnern sind geschlossen und vertraglich abgesichert.“
- „Ein veränderter pädagogischer Blick ist eingeübt, und kulturell-ästhetische Erfahrungen werden auch von den Lehrkräften selbst gemacht“ (Fortbildungs- und Beratungsangebote werden bedarfsorientiert genutzt) (vgl. BSB 2010, S. 4).

Vor dem Hintergrund dieser Veränderungsanforderungen stellt sich hier die Frage, welche Maßnahmen die beteiligten Schulen in der Programmlaufzeit bis 2014 umgesetzt haben und in welchem Verhältnis diese zu den vom Programm erwarteten Entwicklungszielen der Schu-

len stehen. Seitens der Programmsteuerung bleibt offen, wie die genannten Anforderungen in konkrete Aktivitäten vor Ort an den Schulen umgesetzt werden sollen. Beispielsweise bleibt undefiniert, mittels welchen Formats die lebensweltorientierten Projekte realisiert werden sollen, etwa als Projektwochen, als Angebot von Wahlpflichtkursen oder eingebunden in den Unterricht. Auch die Definition der konkreten Inhalte der Projekte ist den Schulen vorbehalten. Mit der Programmausschreibung wird nicht dargelegt, was mit dem Begriff lebensweltlich gemeint ist. Bezieht sich dieser auf die Einbeziehung des lokalen Umfeldes der Schule, auf die konkrete Familiensituation der Schülerinnen und Schüler oder auf deren individuellen Entwicklungsphase?

6.1 Lebensweltorientierte Projekte und die Stärkung gestalterischer Kompetenzen

Ein übergreifender Blick über alle beteiligten Schulen zeigt, dass im Rahmen des Entwicklungsvorhabens „Kulturschule“ vor allem Projekte und Angebote umgesetzt werden, die sich einerseits dem Bereich der lebensweltorientierten Lernformen und andererseits der Stärkung gestalterischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zuordnen lassen. Maßnahmen, die den Bereich der Unterrichtsentwicklung oder die Arbeit am Curriculum betreffen, sind an den Schulen bis 2014 entweder gar nicht und nur in Ansätzen vorangetrieben worden.

Die lebensweltorientierten Projektangebote zeigen eine weit gefasste inhaltliche Bandbreite. Angeboten werden Projekte, die im Zusammenhang mit den Jahreszeiten, dem eigenen Lebensraum, dem Klima, der Heterogenität, der eigenen Sinneswahrnehmung, der Herstellung von Gemeinschaft etc. stehen. Das Format der Angebote kann dabei sehr unterschiedlich sein. Es handelt sich sowohl um wiederkehrende als auch um einmalige Veranstaltungen, an denen die ganze Schulgemeinschaft beteiligt ist oder in die nur einzelne Klassen bzw. Schülerinnen und Schüler involviert sind. Umgesetzt werden sie beispielsweise im Format einer Projektwoche einmal im Jahr oder als Kurseinheit über mehrere Wochen oder nur über zwei Tage.

Ebenfalls auf sehr unterschiedliche Art und Weise setzen die beteiligten Schulen die Förderung der gestalterischen Kompetenzen um. Angeboten werden verschiedene Formate mit vielfältigen kulturästhetischen Ausrichtungen, wie z. B. Schreibworkshops, das Arbeiten in einer Siebdruckwerkstatt, Singen im Chor, Theaterprojekte und eine Vielzahl an Kursen zu unterschiedlichen gestalterischen Tätigkeiten. Verknüpft mit den Angeboten zur Stärkung der gestalterischen Kompetenzen ist der Ausbau von Präsentationsmöglichkeiten. Mit den Präsentationen verbindet sich zum einen die Darstellung des Geschaffenen in der Öffentlichkeit, zum anderen bieten sie die Möglichkeit gemeinschaftlicher Erlebnisse. Die Anzahl der im Rahmen der Etablierung des kulturellen Schulprofils neu entwickelten Projekte und Angebote variiert von Schule zu Schule. Beispielsweise realisiert die eine Schule eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten, die sowohl sporadisch als auch wiederkehrend sind, sich auf eine Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler beziehen; eine andere Schule hingegen organisiert eine Projektwoche, die einmal im Jahr verbindlich für alle Schülerinnen und Schüler stattfindet.

Nicht alle beteiligten Schulen erreichen den mit der Ausschreibung geforderten Anspruch, dass für alle Kinder und Jugendlichen ein kulturelles Angebot eingerichtet wird. Zudem zeigen die Evaluationsergebnisse, dass die von der Programmsteuerung geforderte Einrichtung zusätzlicher Räume für die kulturelle Praxis schulübergreifend kaum umgesetzt wurde und die kulturästhetischen Fächer nicht immer von ausgebildeten Fachkräften unterrichtet werden.

Die Frage, inwiefern die vorgenommenen Aktivitäten dazu geeignet sind, die seitens der Schulen mit der Zielformulierung verfolgten Wirkungen zu erreichen, wie z. B. die Steigerung eines positiven Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler oder die Beförderung der gegenseitigen Wertschätzung aller schulischen Akteure, ist anderen Evaluationsaufträgen vorbehalten. Ebenso wie die Einschätzung der Qualität der Maßnahmen, beispielsweise hinsichtlich der Frage, inwiefern die angebotenen Projekte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler tatsächlich anknüpfen. Bezogen auf den in der Programmausschreibung formulierten Anspruch, lebensweltorientierte Lernangebote bereitzustellen und die gestalterischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, lässt sich jedoch festhalten, dass alle Schulen in der Laufzeit bis 2014 Maßnahmen initiiert haben und diese auch kontinuierlich vorantreiben. Allerdings können noch nicht alle Schülerinnen und Schüler von diesen profitieren.²⁸

6.2 Ästhetische Zugangsweisen

Mit der Ausschreibung wird die Anforderung formuliert, dass die beteiligten Schulen vielfältige Formen der kulturästhetischen Projektarbeit auch in den nicht-künstlerischen Fächern anbieten und die Künste als Medium des Lernens und Forschens verstehen sollen. Somit umfasst die Umsetzung des kulturellen Schulprofils nicht nur die kulturästhetischen Fächer, sondern auch alle anderen Fachrichtungen und erfordert die Einbeziehung des gesamten Kollegiums. Kulturästhetische Projektarbeit in allen Fächern anzubieten zielt auf die Entwicklung neuer methodischer Zugangsweisen zu Lerninhalten ab, d. h. auf die Nutzung kulturästhetischer Praktiken als didaktische Methode und auf fächerübergreifendes Arbeiten.

Mit dieser Anforderung haben sich die beteiligten Schulen unterschiedlich intensiv auseinandergesetzt. Einige Schulen haben bereits auf der pädagogischen Jahreskonferenz Themen wie „kreatives Arbeiten und kreative Lernformen“ oder „inklusives Unterrichten und kreativer Unterricht“ ansatzweise besprochen. Konkrete Schritte, um den Unterricht weiterzuentwickeln, sind beispielsweise an einer Schule unternommen worden, indem gemeinsam mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern das Unterrichtshandeln reflektiert und die Zusammenarbeit des Kulturschulteams mit der Arbeitsgruppe zur Unterrichtsentwicklung arrangiert wurde. Das Kulturschulteam einer weiteren beteiligten Schule plant, mithilfe eines For-

²⁸ Mit der Fragebogenerhebung werden die Pädagoginnen und Pädagogen zur Zufriedenheit mit den kulturästhetischen Angeboten und Projekten befragt. In der schulübergreifenden Zusammenschau sind 64,8 Prozent mit der Durchführung (d. h. mit der Qualität der Angebote, den Räumlichkeiten etc.), 76,4 Prozent mit der Auswahl der kulturellen Angebote (d. h. mit der künstlerisch-ästhetischen Ausrichtung der Projekte bzw. Angebote, den externen Lernorten etc.) und 65,2 Prozent mit dem Umfang (d. h. mit dem zeitlichen und zahlenmäßigen Umfang der Angebote) zufrieden.

schungstheaters den Sachunterricht weiterzuentwickeln und ästhetische Methoden auszuprobieren.

Vereinzelt ist das Vorhaben, den Unterricht hinsichtlich kulturästhetischer Praktiken weiterzuentwickeln, in den Zieldefinitionen und Projektskizzen der Schulen festgehalten oder im Schulleitungsfragebogen aufgeführt. Formuliert werden in den Dokumenten beispielsweise folgende Absichten:

- „Wir gestalten Unterricht in allen Jahrgängen inklusiv.“
- „Alle Lehrkräfte berücksichtigen in ihren Fächern Aspekte der Kulturschule.“
- „Einbeziehen des Primats der Kulturschule in die schulinterne Curriculumsentwicklung.“

Wie inklusives Unterrichten im Kontext des Kulturschulvorhabens gestaltet sein könnte und was es heißt, Aspekte oder das Primat der „Kulturschule“ zu berücksichtigen, bleiben offen. Dies kann als Hinweis dahingehend gelesen werden, dass die beteiligten Schulen zum Ende der ersten Programmphase im Sommer 2014 noch am Anfang der Entwicklung kulturästhetischer Zugänge stehen.

Dass die Einbeziehung kulturästhetischer Zugangsweisen in alle Unterrichtsfächer eine Anforderung des Programms ist, ist den beteiligten Schulen, wenn auch nicht seit Anbeginn, bewusst. Diese wird im Rahmen des Umsetzungsprozesses als nächster Entwicklungsschritt in der zweiten Programmphase gesehen. Die Umsetzung schätzen die Mitglieder der Kulturschulteams mehrheitlich als sehr voraussetzungsvoll ein. Dies deshalb, weil beim gesamten Kollegium, insbesondere bei den naturwissenschaftlichen Fachkräften, Akzeptanz für die neuen Methoden und ein Bewusstsein dafür geschaffen werden müssen, dass es sich hierbei um einen Möglichkeitsraum für die Vermittlung von Fachinhalten handelt. Es müssen Berührungspunkte abgebaut und die Befürchtung, dass mit den neuen Zugängen das erwartete Lernpensum nicht erreicht wird, entkräftet werden. Das Kulturschulteam einer Grundschule sieht zudem eine Schwierigkeit in der kleinteiligen Rhythmisierung des Unterrichts. Denn an den Grundschulen werden die einzelnen Fächer vermehrt von ausgebildeten Fachkräften und nicht mehr nur vom Klassenlehrer unterrichtet, sodass das Zeitfenster für kulturästhetische Aktivitäten zunehmend knapper wird.

Schülerinnen und Schüler zweier beteiligter Schulen berichten im Leitfadeninterview von ersten Erfahrungen mit kulturästhetischen Zugangsweisen im Mathematikunterricht. Den Schülerinnen und Schülern ist dieser Unterricht im Gedächtnis geblieben; sie berichten von äußerst positiven Erlebnissen mit den neuen Lehrmethoden. Entsprechend bietet sich die Motivationssteigerung der Schülerinnen und Schüler als ein Anknüpfungspunkt an, um innerhalb des Kollegiums Akzeptanz für die Unterrichtsentwicklung zu schaffen.

Als zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung des Unterrichts und die Implementierung kulturästhetischer Praktiken in das allgemeine Unterrichtshandeln wird die Unterstützung der Schulleitung angeführt, denn für die Erprobung und Umsetzung kulturästhetischer Zugänge bedarf es der Einbeziehung des gesamten Kollegiums und einer klaren Schwerpunktsetzung in der schulischen Entwicklung.

6.3 Curriculare Verankerung und Rhythmisierung

Weitere in der Programmausschreibung geforderte Aspekte beziehen sich auf die Verankerung der geplanten Maßnahmen im Schulcurriculum und auf die Veränderung der Rhythmisierung des Unterrichts. Bei der Arbeit am Curriculum geht es um die Schaffung verbindlicher Strukturen für kulturästhetische Angebote und die Verankerung neuer didaktischer Zugangsweisen. Vereinzelt haben die beteiligten Schulen bereits kulturästhetische Angebote im Curriculum festgeschrieben. Beispielsweise nutzt eine untersuchte Schule das curricular verankerte Format „Kunst am Klassentag“. Zudem hat das Kollegium unterschiedliche kulturästhetische Projekte in das Curriculum der Jahrgänge eingebunden, z. B. sind im Unterrichtsfach Deutsch verbindliche Literaturprojekte festgeschrieben. Darüber hinaus soll an dieser Schule die Rhythmisierung für die Jahrgänge fünf bis acht verändert werden, damit in der Mittagspause die offenen Werkstätten länger genutzt werden können und ein Kunstmodul für die fünften Klassen eingeführt werden kann. Eine andere untersuchte Schule verfolgt den Plan, ein kulturelles Profil einzurichten.

Im schulübergreifenden Überblick bestätigen in der Fragebogenerhebung Ende 2013 22,8 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen, dass an ihrer Schule die Curricula zur Stärkung der kulturellen Bildung überarbeitet wurden. Vor dem Hintergrund der Aussagen der Kulturschulteammitglieder handelt es sich bei den vorgenommenen Maßnahmen weniger um die curriculare Verankerung fächerübergreifender Unterrichtsinhalte und neuer didaktischer Methoden als vielmehr um die Festschreibung von Zeiträumen im Stundenplan für zusätzliche kulturästhetische oder lebensweltorientierte Angebote, wie die schriftliche Fixierung einer „Kulturschiene“ und die Einführung weiterer Neigungskurse oder einer Projektwoche. Den 45-Minuten-Takt haben die Schulen zudem in der Regel abgeschafft.

6.4 Kooperationen mit Externen

Eine sehr zentrale Forderung der Programmsteuerung im Kontext der Etablierung des kulturellen Schulprofils ist die Einbeziehung externer Kulturschaffender. Die beteiligten Schulen sollen Bildungspartnerschaften mit außerschulischen Kulturpartnern schließen und vertraglich absichern.

Die Mehrheit der Schulen hat im Zuge der Umsetzung des kulturellen Schulprofils unterschiedliche Kooperationspartner in die schulische Arbeit mit einbezogen. Dies kann als eine weitere Maßnahme der Unterrichtsentwicklung gesehen werden, denn mit der Einbindung externer Künstlerinnen und Künstler verändert sich die Unterrichtsform. Zu den externen Kooperationspartnern gehören Institutionen wie Theaterhäuser, das Literaturhaus oder Vereine wie Young ClassX, die Hip Hop Academy, Lehmbau oder einzelne Kulturschaffende, wie Autoren, Maler, Regisseure, Schauspieler etc. Anhand der Dokumente einer untersuchten Schule lässt sich zudem eine Vernetzung mit dem Stadtteil ablesen, sie arbeiten mit dem lokalen Kulturverein zusammen oder stellen die Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler im örtlichen Rathaus aus.

Die Kooperationsbeziehungen gestalten sich an den beteiligten Schulen sehr unterschiedlich. Manchmal beruhen sie auf einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung und manchmal auch nicht; sie können auf längere Dauer ausgelegt sein oder sind punktuell auf einzelne Projekte bezogen, die nach einer Woche wieder beendet werden. Ungeachtet dieser Unterschiede sind laut den schulübergreifenden Ergebnissen der Fragebogenerhebung 70,2 Prozent des Kollegiums mit der Kooperation mit externen Kulturschaffenden, d. h. mit der Auswahl der Kooperationspartner, der Intensität, der Kontinuität etc., zufrieden. Ein Blick auf die Einzelschulen zeigt jedoch, dass an den Schulen, an denen die Kooperation mit externen Kulturschaffenden wenig vorangetrieben wurde, die Pädagoginnen und Pädagogen weniger zufrieden sind.

Die Zusammenarbeit zwischen den Kulturschaffenden und den Schülerinnen und Schülern wird dann als gelingend beschrieben, wenn die externen Partner ihr künstlerisches Tun authentisch vermitteln. Hindernisse in der Zusammenarbeit zeigen sich, wenn die angeworbenen Kulturschaffenden sich vornehmlich in der Rolle als Künstler sehen und sich auf die an der Schule geforderte pädagogische Arbeit nicht hinreichend einstellen können. Um das Konfliktfeld zwischen künstlerischem und pädagogischem Handeln zu bearbeiten, schlägt ein Kulturschulmitglied vor, ein Fortbildungsmodul für externe Kooperationspartner zu entwickeln, durch das sie mit den schulischen Gegebenheiten und Anforderungen vertraut gemacht werden.

Funktioniert die Zusammenarbeit gut, werden die externen Kooperationspartner für neue Projekte immer wieder angefragt oder längerfristig eingebunden. An einer untersuchten Schule konnte z. B. eine Theaterpädagogin fest eingestellt und damit dauerhaft ins Kollegium eingebunden werden. Die Kulturschulteammitglieder dieser Schule beschreiben die enge Zusammenarbeit mit externen Kulturschaffenden als eine zentrale Gelingensbedingung, um im Feld der Künstlerinnen und Künstler und kulturellen Institutionen weitere Kontakte knüpfen zu können. Die Vernetzung mit der kulturästhetischen Szene ist für die Gewinnung neuer externer Kooperationspartner zentral.

Aus Sicht der operativen Projektleitung besteht bezüglich der Einbindung externer Kulturschaffender in den Unterricht seitens der beteiligten Schulen mehrheitlich Handlungsbedarf.

„[...] so generell glaube ich, das wurde ja auch beim Netzwerktreffen gesagt, dass viele Schulen oder eigentlich alle Schulen sich mehr Künstler ins Haus holen müssen, und zwar nicht in einer Woche, sondern das Jahr über. Und dass der Schritt eigentlich von allen zu leisten ist, Künstler im normalen Unterrichtsalltag zu integrieren. Und das wissen die Schulen. Das ist auch eine Ansage beim Netzwerktreffen gewesen. Und ich glaube, dass auch alle Schulen dazu bereit sind“ (operative Projektleitung).

Eine zentrale Hürde im Rahmen der Zusammenarbeit mit externen Kulturschaffenden sieht die operative Projektleitung in den damit verbundenen Abweichungen vom regulären Schulalltag, für die es vielfältiger Kommunikation und organisatorischer Veränderungen bedarf. Beispielsweise, wenn außerschulische Lernorte besucht oder Projekttag veranstaltet werden und dafür die Unterrichtszeit anderer Kolleginnen oder Kollegen benötigt wird. Auch wenn für die Arbeit mit einem externen Künstler andere Räume genutzt werden sollen, bedarf es eines längeren organisatorischen Vorlaufs.

6.5 Qualifizierungsmaßnahmen

Die Einübung eines veränderten pädagogischen Blicks und das Sammeln kulturästhetischer Erfahrungen seitens der Lehrkräfte sind in der Programmausschreibung geforderte Entwicklungsziele. Erreicht werden soll dies durch Fortbildungs- und Beratungsangebote. Die „Abstimmung der Fortbildungsressourcen auf den Prozess der Kulturschulentwicklung“ wird als „verbindlicher Bestandteil des Projektes“ (BSB 2010, S. 2) postuliert.

Von den beteiligten Schulen werden zur Umsetzung des Kulturschulvorhabens ganz unterschiedliche Fortbildungsmaßnahmen genutzt. Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Anzahl der Fortbildungsmaßnahmen, der inhaltlichen Ausrichtung, der Durchführung, z. B. schulintern oder mit Unterstützung von Externen oder hinsichtlich der Teilnehmeranzahl.

Beispielsweise haben sich Kulturschulteammitglieder einer beteiligten Schule mittels externer Unterstützung im Bereich Projektmanagement weiterqualifiziert, was für den Entwicklungsprozess sehr förderlich war, auch wenn die Materie als trocken und teilweise motivationshemmend wahrgenommen wurde. Darüber hinaus hat sich das Team mit einigen Kolleginnen und Kollegen im Bereich Fundraising fortbilden lassen. Andere Kulturschulteammitglieder berichten von selbstorganisierten schulinternen oder extern unterstützten Qualifizierungsmaßnahmen zu kulturästhetischen Ausdrucksweisen. Hierzu gehören Fortbildungen wie beispielsweise die Vermittlung von Theaterpraktiken für das gesamte Kollegium durch externe Schauspieler, das Angebot eines Experten für Filmschnitt, der eine kleine Gruppe aus dem Kollegium fortbildet, oder Maßnahmen von Kollegen für Kollegen zum Thema Singen oder bildende Kunst. Auch wenn dies nicht explizit als Fortbildungsmaßnahme ausgewiesen ist, beschreibt ein Kulturschulteam die konkrete Zusammenarbeit mit externen Kulturschaffenden als Qualifizierungsmaßnahme, insbesondere dann, wenn das Kollegium für eine Woche mit unterschiedlichen Künstlerinnen und Künstlern zusammenarbeitet und Einblicke in ästhetische Zugangsweisen erhält.

Weitere Qualifizierungsmaßnahmen, die schulübergreifend von allen Kulturschulteammitgliedern genannt werden, sind die Unterstützungseinheiten durch die externe Beratung und die Angebote auf den Netzwerktreffen. Insbesondere die pädagogischen Jahreskonferenzen werden als gewinnbringend für die Weiterentwicklung der Schulen beschrieben, da hieran alle Pädagoginnen und Pädagogen beteiligt sind und sich die Fortbildungsinhalte auf die spezifische Situation der Schule beziehen.

Im Überblick richten sich die durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen der Pädagoginnen und Pädagogen maßgeblich auf das theoretische Erlernen kulturästhetischer Praktiken. Bei den Fortbildungsangeboten geht es weniger darum, dass die Lehrkräfte durch gestalterische Tätigkeiten selbst Erfahrungen mit kulturästhetischen Praktiken sammeln, wenngleich eine eindeutige Trennlinie zwischen dem theoretischen Erlernen theatraler Methoden und dem Sammeln theatraler Erfahrungen nicht zu ziehen ist. Die Mitglieder des Kulturschulteams einer untersuchten Schule berichten jedoch, dass sie ein modulartiges rezeptives Angebot für das Kollegium organisiert und im Zuge dessen eine Ausstellung in den Deichtorhallen gemeinsam besucht haben.

7 Transparenz und Beteiligung

Um Entwicklungen an Schulen zu ermöglichen und die beteiligten Akteure für Veränderungen zu gewinnen, braucht es Gelegenheiten zur Konsensbildung, beispielsweise durch kollegiale Kommunikationsformate und durch Partizipationschancen. „Einzelschulische Entwicklungsbemühungen treffen auf ein komplexes soziales Geflecht von Normen, Werten, eingespielten Prozeduren, innerschulischen Machtbalancen, Konflikten etc.“ (Wenzel 2010, S. 264). Mit der Umsetzung des Kulturschulvorhabens wird von den beteiligten Schulen ein weitreichender innerschulischer Entwicklungsprozess erwartet, der nicht nur die Veränderung organisatorischer Strukturen betrifft, sondern auch die Vorstellung von pädagogischem Handeln. Die Einbeziehung der Schulbeteiligten ist ein zentraler Aspekt der Umsetzung. Darüber hinaus wird die Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten in der Programmaus-schreibung als langfristiges Programm- und Schulentwicklungsziel formuliert. In der Aus-schreibung heißt es:

- „Mit diesem Gesamtkonzept setzt die Schule einen Schwerpunkt auf die Förderung [...] der aktiven Beteiligung von allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von der sozialen, ethnischen oder religiösen Herkunft.
- Angebote werden akzeptiert und genutzt. Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Eltern.
- Die Beteiligung und Mitbestimmung (Partizipation) aller Akteure werden realisiert. Schulische und außerschulische Partner arbeiten zusammen; projektbezogene Teamarbeit von Schülern, Lehrern, Kooperationspartnern, Eltern (Schule als ‚Kopro-duktion‘).“

Das Bild von „Kulturschule“ geht hier einher mit der Herstellung einer gemeinschaftlich agie-renden Schulgemeinschaft; jedem Schulmitglied soll ermöglicht werden, sich am Schulleben zu beteiligen. Mit der Forderung nach „Beteiligung und Mitbestimmung aller Akteure“ ist nicht nur die Beteiligung an den im Rahmen des Kulturschulvorhabens neu geschaffenen Angebo-ten gemeint, sondern vielmehr bezieht sie sich auf das gesamte schulische Geschehen und die damit verbundenen Handlungsbereiche. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern die beteiligten Schulen ihr Entwicklungsvorhaben kommunizieren und die unter-schiedlichen Schulakteure am Umsetzungsprozess beteiligen.

7.1 Kommunikationswege

Eine zentrale Voraussetzung, Personen in ein Vorhaben einzubeziehen und Mitbestimmung zu ermöglichen, sind die Schaffung von Transparenz und somit die inhaltliche Vermittlung der Entwicklungsabsicht. Bedeutend ist in diesem Zusammenhang die Frage, welche Kom-munikationswege an den beteiligten Schulen genutzt werden, um das Kulturschulvorhaben der Schulgemeinschaft mitzuteilen.

Die Art und Weise der Kommunikation, die die Schulen im Rahmen des Planungs- und Um-setzungsprozesses praktizieren, um die Schulgemeinschaft über aktuelle Geschehnisse zu informieren und in die Gestaltung einzubeziehen, variiert hinsichtlich der Intensität der Infor-

mationsvermittlung sowie der Häufigkeit und inhaltlichen Tiefe sehr. Zwei der untersuchten Schulen haben ihre Kommunikationsstrategie in der Geschäftsordnung schriftlich fixiert und somit in die Durchführungsplanung mit aufgenommen. Zu den Strategien gehören unterschiedliche schriftliche und mündliche Kommunikationsformen. Beispielsweise soll das Kollegium durch eine verbindliche Sprechzeit auf jeder Lehrerkonferenz, über einen regelmäßigen Newsletter oder Rundmails, über die Einstellung von Sitzungsprotokollen auf der internen Internetplattform SchulCommsy, über Aushänge an Pinnwänden oder einen Kulturschulordner im Lehrerzimmer und über den Kultur-Jahresplan informiert werden. Weitere Möglichkeiten für die Weitergabe von Informationen an das Kollegium ergeben sich durch Schnittstellentätigkeiten der Mitglieder der Kulturschulteams, etwa wenn sie in anderen Gremien, wie z. B. in der Steuergruppe oder in den Jahrgangsteams, vertreten sind.

Eine Garantie, dass sich das Kollegium aufgrund dieser Vielzahl an Kommunikationsformen hinreichend informiert sieht, gibt es jedoch nicht. Die Vermittlung des Kulturschulvorhabens ist insbesondere dann voraussetzungsvoll, wenn von einem weit gefassten Begriff kultureller Bildung ausgegangen wird und eine große Anzahl an Aktivitäten mit unterschiedlicher Ausrichtung unter dem Dach „Kulturschule“ zusammengefasst wird oder wenn das Kollegium sich mit den Inhalten der Zielperspektive nicht verbunden fühlt. Ein weiterer Aspekt, der erschwerend hinzukommt, ist die Größe des Kollegiums, denn je größer das Kollegium, desto umfangreicher die Fülle an Informationen, die in einer Schule kursieren und verarbeitet werden müssen. Ist die Schule auf unterschiedliche Schulstandorte verteilt, stellt dies eine weitere Hürde für den kommunikativen Austausch dar.

Für die Übermittlung von Informationen an die Schülerinnen und Schüler oder an die Eltern werden an den untersuchten Schulen weitere Kommunikationsformate bereitgestellt. Hierzu gehören z. B. die Schülerzeitung, Aushänge, Broschüren, Flyer oder Newsletter auf der Schulhomepage. Die bereitgestellten Informationen und die Art und Weise der Kommunikation variieren auch bezogen auf diese Akteursgruppe an den beteiligten Schulen deutlich. An einer untersuchten Schule hat beispielsweise das Kulturschulteam einen Elternbrief verfasst und einen Dokumentationsbogen erstellt, anhand dessen durchgeführte Aktivitäten auf der Schulhomepage regelmäßig veröffentlicht und aktualisiert werden. An einer anderen beteiligten Schule findet sich hingegen auf der Homepage lediglich eine kurze Beschreibung des Kulturschulvorhabens.

Bezogen auf die Kommunikation mit den externen Kooperationspartnern lassen sich anhand der Evaluationsdaten kaum strukturelle Verankerungen innerhalb der Schulen erkennen. Als Ursache hierfür können die zumeist kurzfristig bestehenden Kooperationsbeziehungen in Betracht gezogen werden. Einzig eine beteiligte Schule hat in ihrer Zielhierarchie ein regelmäßiges halbjährliches Treffen mit den externen Kooperationspartnern schriftlich festgelegt.

Dass die Herstellung von Transparenz ein Handlungsfeld darstellt, deutet sich mit der Fragebogenerhebung an. Zwar sieht sich die Mehrheit des Kollegiums in der Regel informiert, dennoch wird die Herstellung von mehr Transparenz als ein Optimierungsvorschlag genannt. Zudem zeigt sich an einigen Schulen, dass die Hälfte des Kollegiums mit der Steuerung und der Umsetzung des kulturellen Schulprofils, d. h. mit der Transparenz der Umsetzungsschritte und mit der Kommunikation etc., gar nicht oder wenig zufrieden ist.

Die Verbesserung der Kommunikation nehmen einige Kulturschulteams als Handlungsfeld wahr, zumal es nicht immer gelingt, die unterschiedlichen Kommunikationsformen wie die Umsetzung der Redezeit auf den Lehrerkonferenzen, die Kontinuität initiiierter Schnittstellen-Gruppen oder die Aktualisierung der Homepage längerfristig aufrechtzuerhalten, sind doch die Aufbereitung von Informationen und die Kommunikation selbst neben den zu realisierenden kulturästhetischen Aktivitäten ein zusätzlicher Arbeitsschritt, der im engen Zeitraster des Schulalltags meist nicht mehr umgesetzt werden kann. Als Maßnahmen zur Verbesserung der Präsenz und der Ansprechbarkeit plant beispielsweise das Kulturschulteam einer untersuchten Schule, ihr Tagungsbüro an einer repräsentativen Stelle direkt neben dem Schuleingang einzurichten.

Als besonders förderlich für den Umsetzungsprozess des Kulturschulvorhabens sehen die Mitglieder des Kulturschulteams den persönlichen Kontakt und die persönliche Ansprache. Beispielsweise bieten aus Sicht der Kulturschulteams die pädagogischen Jahreskonferenzen eine gute Gelegenheit, mit dem Kollegium ins Gespräch zu kommen. Den Wunsch nach persönlicher Mitteilung äußern auch die Schülerinnen und Schüler einer beteiligten Schule, die sich aufgrund mehrerer Schulstandorte und Gebäude nicht hinreichend über die Aktivitäten ihrer Schule informiert sehen, insbesondere weil die „Ranzenpost“, Aushänge oder Mitteilungsbriefe nicht gelesen werden.

7.2 Beteiligung

Laut Programmausschreibung ist die Voraussetzung für die Teilnahme am Kulturschulvorhaben ein Beschluss der Schulkonferenz mit Beteiligung der Schulleitung und der gewählten Mitglieder der Lehrerkonferenz, des Elternrats und des Schülerrats. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass alle schulischen Akteursgruppen an der Entscheidung über die Programmteilnahme beteiligt gewesen sind.

Anders gestaltet es sich jedoch hinsichtlich der Bestimmung des verfolgten schulspezifischen Entwicklungsziels. Dies ist an den beteiligten Schulen auf unterschiedliche Weise festgelegt worden. Entweder hat die Schulleitung mit oder ohne Beteiligung des Kulturschulteams das Entwicklungsziel festgesetzt, das Kollegium ist in die Abstimmung für oder gegen ein Schulentwicklungsziel einbezogen worden, oder das Kollegium ist bei der Erarbeitung des Entwicklungsziels beteiligt gewesen.

An den Schulen, an denen das Kollegium das Kulturschulziel mit entwickeln konnte, etwa im Rahmen einer pädagogischen Jahreskonferenz, hat das Schulentwicklungsziel dauerhaften Bestand. Wird die Zielperspektive hingegen von der Schulleitung oder durch das Kulturschulteam festgesetzt, fällt es dem Kollegium schwer, sich mit diesem zu identifizieren und sich das Entwicklungsvorhaben anzueignen. Infolgedessen gerät das Kulturschulvorhaben in eine Entwicklungskrise. Wie wichtig die Beteiligung des Kollegiums an der Entwicklung und Entscheidung des Kulturschulvorhabens ist, konnten die Mitglieder eines Kulturschulteams erleben, als sie sich ohne Beteiligung des Kollegiums für ein Entwicklungsziel entschieden und damit auf starken Widerstand stießen. Die Beteiligung des Kollegiums an der Klärung des

schulspezifischen Entwicklungsziels hat hinsichtlich der Beständigkeit der Zielausrichtung eine zentrale Bedeutung.

Die Beteiligung der Schulgemeinschaft, des Kollegiums, der Schülerinnen und Schüler und der Eltern haben die Mitglieder der Kulturschulteams bei der Konzeption des Kulturschulvorhabens teilweise mitbedacht und in ihren Dokumenten, in der Projektskizze, im Organigramm oder in der Zielhierarchie schriftlich fixiert. Folgende Absichten werden bezogen auf die Einbeziehung der Schulgemeinschaft in den Dokumenten formuliert:

- „Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen und Schülerinnen und Schülern bei der Umsetzung von Kulturprojekten und der Vernetzung mit externen Partnern.“
- „Alle Lehrkräfte berücksichtigen in ihren Fächern Aspekte der Kulturschule.“
- „Am Projekt beteiligte Personen: Im 1. Schritt: die KollegInnen, ErzieherInnen und SchülerInnen. Im 2. Schritt: die Eltern und das nicht pädagogische Personal. Im 3. Schritt: Kooperationen im Stadtteil“
- „Unter anderem wird eine ressourcenschonende Einbindung des Kollegiums durch Abfragen zu Wünschen, Anregungen und Kritik per Mail, Informationswand, auf Konferenzen und durch öffentliche Teamsitzungen weitmöglich versucht sicherzustellen.“

Wie die Einbindung der Schulbeteiligten in den Schulentwicklungsprozess konkret umgesetzt werden soll, bleibt mit diesen Aussagen jeweils vage. Jedoch lassen sich anhand der Ausführungen unterschiedliche Erwartungshaltungen hinsichtlich der Umsetzung der Zusammenarbeit herauslesen. Einerseits werden die Schulbeteiligten als aktiv handelnde Akteure gesehen, die sich in den Entwicklungsprozess einbringen und diesen vorantreiben, andererseits liegt die Herstellung von Beteiligungsmöglichkeiten in der Verantwortung des Kulturschulteams, das dafür verantwortlich ist, die Schulbeteiligten schrittweise in das Entwicklungsvorhaben einzubinden und sich nach Wünschen und Anregungen zu erkundigen

Beteiligung des Kollegiums

Zwischen diesen beiden Polen kann sich im Rahmen der Umsetzung des kulturellen Schulprofils nach Beschreibung der Kulturschulteammitglieder zweier beteiligter Schulen Konfliktpotenzial innerhalb des Kollegiums zeigen. Dies tritt dann zutage, wenn das Kollegium sich zu wenig eingebunden fühlt, bestimmte Themen nicht hinreichend mit dem Kulturschulvorhaben berücksichtigt sieht oder die Mitglieder des Kulturschulteams vom Kollegium mehr Engagement für das Schulentwicklungsvorhaben erwarten und dass es das bereitgestellte Beteiligungsangebot besser nutzt. Verbunden ist mit der zuletzt genannten Ausführung, dass das Kollegium ebenso in der Verantwortung gesehen wird, sich in den Entwicklungsprozess einzubringen. An einer beteiligten Schule haben nicht kommunizierte und somit enttäuschte Erwartungshaltungen mit dazu beigetragen, dass das Entwicklungsvorhaben ausgesetzt wurde. Die Mitglieder des Kulturschulteams einer anderen Schule formulieren dementsprechend, dass sie sich „wie ein Hamster im Laufrad“ fühlen, wenn sie es nicht schaffen das Kollegium von einer guten Idee zu überzeugen. Eine andere Haltung, die sich in diesem Kontext seitens des Kulturschulteams an einer weiteren Schule zeigt, äußert sich in der Absicht, das Kollegium nach Möglichkeit nur auf eine niedrighschwellige Art und Weise an dem Kulturschulvorhaben zu beteiligen, um es nicht übermäßig zu belasten.

Im Rahmen der Evaluation wird das Kollegium mit dem Fragebogen für die Pädagoginnen und Pädagogen gefragt, inwiefern es bestimmte Aktivitäten bei der Entwicklung des kulturellen Schulprofils gab und wie stark es sich an diesen beteiligt sah.²⁹ Von den Aktivitäten, die relativ häufig an der Schule stattgefunden haben, sahen sich im schulübergreifenden Überblick die Kolleginnen und Kollegen am ehesten stark an den kollegiumsinternen Diskussionsrunden zum Thema kulturelle Bildung sowie an der Entwicklung konkreter kultureller Angebote beteiligt. Haben an einer Schule Fortbildungsveranstaltungen zur kulturellen Bildung stattgefunden, dann bestätigt auch diesbezüglich ein relativ hoher Anteil der Befragten, dass sie eher stark bzw. sehr stark beteiligt waren.³⁰

Ein weiterer Fragenkomplex im Fragebogen für die Pädagoginnen und Pädagogen bezieht sich auf die Intensität der Beteiligung des Kollegiums bei der laufenden Umsetzung des kulturellen Schulprofils. Am laufenden Umsetzungsprozess des kulturellen Schulprofils, insbesondere an der Steuerung des Entwicklungsprozesses, der konzeptionellen Weiterentwicklung und der organisatorischen Planung, wie etwa der Kooperationsarbeit, ist das Kollegium der Schulen mehrheitlich schwach beteiligt. Entsprechend berichten die Kulturschulteammitglieder an den untersuchten Schulen nur sehr vereinzelt von Planungsaktivitäten, bei denen das Kollegium einbezogen wird.³¹ An der Durchführung kultureller Angebote³² hingegen, insbesondere wenn die Schule eine für alle Lehrkräfte verbindliche Projektwoche mit kulturästhetischer Ausrichtung oder ein regelhaftes kulturästhetisches Wahlpflichtangebot installiert hat, ist mindestens die Hälfte der Pädagoginnen und Pädagogen beteiligt, allerdings trifft dies vornehmlich auf die beteiligten Grundschulen zu.

Die Aufteilung der Aufgaben zwischen dem Kollegium und dem Kulturschulteam beschreiben die Mitglieder eines Teams mit den Begriffen „Veranstaltungsmacher“ und „Kulturserviceteam“. Gemeint ist hiermit, dass das Kulturschulteam die strukturellen und organisatori-

²⁹ Auf die Frage, ob sich die Pädagoginnen und Pädagogen bei der Entwicklung des kulturellen Schulprofils mehr oder weniger Beteiligung gewünscht hätten, geben in der Fragebogenerhebung schulübergreifend knapp 30 Prozent der Befragten an, dass sie sich mehr Beteiligung gewünscht hätten. Mit Blick auf die Einzelschule variiert der prozentuale Anteil deutlich. Der Anteil derjenigen, die sich mehr Beteiligung gewünscht haben, liegt zwischen 15,7 und 51,2 Prozent.

³⁰ 65,9 Prozent der Befragten bestätigen, dass es kollegiumsinterne Diskussionsrunden zum Thema kulturelle Bildung im Rahmen der Entwicklung des kulturellen Schulprofils gab, und wenn es diese Diskussionsrunden an der Schule gegeben hat, waren 40,0 Prozent des Kollegiums eher bzw. sehr stark beteiligt. 87,0 Prozent der Befragten bestätigen, dass im Rahmen der Entwicklung des kulturellen Schulprofils konkrete kulturelle Angebote entwickelt wurden, und wenn diese konkreten kulturellen Angebote an der Schule entwickelt wurden, waren 33,8 Prozent des Kollegiums eher bzw. sehr stark beteiligt. 57,4 Prozent der Befragten bestätigen, dass Fortbildungsveranstaltungen zur kulturellen Bildung im Rahmen der Entwicklung des kulturellen Schulprofils stattgefunden haben, und wenn Fortbildungsveranstaltungen an der Schule stattgefunden haben, waren 42,2 Prozent des Kollegiums eher bzw. sehr stark beteiligt.

³¹ Beispielsweise findet an einer Schule regelhaft zu Beginn des Schuljahres ein offenes Treffen mit dem Kollegium auf freiwilliger Basis statt, auf dem Ideen und Interessen für kulturästhetische Projekte abgefragt werden und somit den Lehrkräften ermöglicht wird, sich einzubringen und mitzugestalten. Eine andere Schule berichtet davon, dass auf zwei Konferenzen Wünsche und Anregungen des Kollegiums aufgenommen sowie konkrete Aufgaben an das Kollegium übermittelt worden sind. Bei der Auswahl der externen Kooperationspartner werden die Kolleginnen und Kollegen an mehreren beteiligten Schulen mit einbezogen.

³² Die Frage in der Fragebogenerhebung, ob zum Ausbau des kulturellen Schulprofils die Zusammenarbeit an der Schule intensiviert wurde, bestätigen im schulübergreifenden Überblick weniger als 50 Prozent der Befragten.

schen Rahmenbedingungen bereitstellt und die Planung und Ausgestaltung für kulturästhetische Aktivitäten übernimmt. Die Schulgemeinschaft beteiligt sich zwar an der Durchführung der kulturästhetischen Projekte, jedoch tritt sie in erster Linie als Nutznießer des kulturellen Angebots und als „Feedbackgeber“ auf.

Ob diese Wahrnehmung der tatsächlich vorherrschenden Situation entspricht, ist weiter zu eruieren, denn zu Beginn des Entwicklungsprozesses haben die beteiligten Schulen mehrheitlich keine übergreifende Bestandsaufnahme der kulturästhetischen Aktivitäten durchgeführt. Von den Kolleginnen und Kollegen werden durchaus kulturästhetische Projekte durchgeführt, nur sind diese nicht mit dem Kulturschulvorhaben verknüpft, sodass zwischen Kulturteamprojekten und anderen kulturästhetischen Projekten unterschieden wird. Von einem Brückenschlag zwischen den Aktivitäten im Rahmen des Kulturschulvorhabens und bereits bestehenden kulturästhetischen Projekten berichten Kulturschulteammitglieder einer beteiligten Schule. Sie haben sich zu Beginn des Umsetzungsprozesses regelmäßig mit dem TUSCH-Projektteam getroffen. Die Einbeziehung der Pädagoginnen und Pädagogen der kulturästhetischen Fächer erscheint im Zusammenhang mit der Entwicklung eines kulturellen Schulprofils jedoch als besonders zentral, sind sie doch schon von Berufs wegen dem Kulturschulvorhaben verpflichtet und ließen sich als Mitstreiter leicht gewinnen.

Beteiligung der Schülerinnen und Schüler

Die größtmögliche Beteiligung ist ein Erfolgskriterium einer systematischen Schulentwicklung, hierzu gehört auch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler (Müller 2010, S. 277 ff.). Die Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler an dem Entwicklungsprozess zur Etablierung eines kulturellen Schulprofils variieren zwischen den beteiligten Schulen erheblich. Im Folgenden wird das Spektrum aufgezeigt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in das Kulturschulvorhaben eingebunden sind.

Zentral ist zunächst die Frage, inwieweit die Schülerinnen und Schüler an den Angeboten, die im Rahmen des kulturellen Schulprofils umgesetzt werden, teilnehmen können. Diesbezüglich werden die Pädagoginnen und Pädagogen im Fragebogen mit unterschiedlichen Fragen nach ihren Einschätzungen befragt. Hinsichtlich der Frage, ob die Schule dafür sorgt, dass alle Schülerinnen und Schüler an kulturellen Angeboten teilnehmen können, bestätigen schulübergreifend 87,6 Prozent der Befragten, dass dies eher bzw. voll zutrifft. Diesem Ergebnis entsprechend besteht an den Schulen für fast jede Schülerin und fast jeden Schüler theoretisch die Möglichkeit, ein kulturästhetisches Angebot zu besuchen. Anders fällt jedoch das Ergebnis bezogen auf die Frage aus, ob die Schule ein kontinuierliches kulturelles Angebot für alle Schülerinnen und Schüler eingerichtet hat. In der schulübergreifenden Auswertung bejahen dies 54,1 Prozent. Ein differenzierender Blick auf die Einzelschulen verdeutlicht, dass insbesondere an den beteiligten Stadtteilschulen der prozentuale Anteil zum Teil unter 50 Prozent liegt. Parallel hierzu fällt die Zufriedenheit mit der Nutzung des kulturellen Angebots, d. h. mit der Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl, der Befähigung der Schülerinnen und Schüler, an den Angeboten teilzunehmen, etc., an den Stadtteilschulen geringer als an den Grundschulen aus. Ein möglicher Anhaltspunkt dieser schulformspezifischen Einschätzung könnte mit der Art und Weise des Angebots zusammenhängen. Wird an den Grundschulen für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend eine Projektwoche oder Kulturschie-

ne eingeführt, ist das Angebot an der Stadtteilschule eher strukturell mit Wahlpflicht- oder Neigungskursen verknüpft. Mit Blick auf die Programmvorgabe, allen Kindern und Jugendlichen eine aktive Beteiligung zu ermöglichen, zeigt sich an dieser Stelle Handlungsbedarf.

An den untersuchten Schulen zeigen sich auch hinsichtlich der Mitbestimmung bei der Ausrichtung des Kulturschulvorhabens und der Beteiligung an der Ausgestaltung der kulturästhetischen Angebote Unterschiede. Diesbezüglich sind die Handlungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in den Stadtteilschulen teilweise weiter ausgebaut. Folgende Handlungsmöglichkeiten sind an zwei beteiligten Schulen zur Mitgestaltung des Schulentwicklungsprozesses eingerichtet worden. Eine Schule hat ...

- ... einen Monitoring-Workshop mit Beteiligung ausgewählter Schülerinnen und Schüler (ca. 20) durchgeführt. Bei diesem Workshop sind gemeinsam Kriterien guten Lernens und Unterrichtens entwickelt worden, mit dem langfristigen Ziel, dass die ausgewählten Schülerinnen und Schüler regelmäßig anhand dieser Kriterien Unterrichtshospitationen durchführen und Feedback zum Unterricht geben. Ein Vorhaben, das eine erste Annäherung an einen kontinuierlichen Prozess des Schülerfeedbacks darstellt (vgl. Müller 2010, S. 277), indem die Professionalität der Schülerinnen und Schüler gesteigert wird, um den Unterricht mit zu entwickeln. Dieses Vorhaben ist jedoch an der Schule nicht weitergeführt worden.
- ... Schülerinnen und Schüler direkt in den Planungs- und Entwicklungsprozess des Kulturschulvorhabens eingebunden, indem sie als Interessenvertreter der Schülerschaft in die Steuergruppe der Kulturschule mit aufgenommen wurden und am Umsetzungsprozess beteiligt werden. Ende des Schuljahrs 2013/14 haben jedoch fast alle Schülerinnen und Schüler die Steuergruppe aus unterschiedlichen persönlichen Gründen verlassen. Zudem haben an dieser Schule Schülerinnen und Schüler Redezeit auf einer Lehrerkonferenz erhalten und als aktive Akteure an Workshops auf der pädagogischen Jahreskonferenz mitgearbeitet. Um die Meinung der Schülerschaft einzuholen, sind an dieser Schule Mitteilungsbriefkästen aufgehängt worden, die jedoch bisher kaum genutzt worden sind.³³

Insgesamt lässt sich hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten anhand der Aussagen der Schülerinnen und Schüler festhalten, dass sie zumeist die Möglichkeit haben, sich entweder eine kulturästhetische Aktivität aus einer Angebotspalette auszusuchen oder innerhalb eines Angebots mitentscheiden können, etwa indem sie bestimmen, mit welchen Hauptfiguren ein Theaterstück besetzt werden soll oder welches Theaterstück oder welche Oper auf einem Klassenausflug besucht werden soll. Auch sind die Schülerinnen und Schüler bei einem von der Programmsteuerung organisierten schulübergreifenden Netzwerktreffen einbezogen worden und haben dort an der Präsentation der eigenen Schule teilgenommen. Eine beteiligte Schule hat für die Namensgebung ihres Kulturschulvorhabens einen Wettbewerb innerhalb der Schülerschaft ausgelobt.

³³ Im Interview äußern sich die Schülerinnen und Schüler dieser Schule bezüglich ihrer Beteiligungsbefähigung skeptisch. Aus ihrer Sicht fehlt es den Schülerinnen und Schülern an Mut und Engagement, sich einzubringen. Zudem wissen sie nicht, an wen sie sich wenden können, und fühlen sich nicht hinreichend informiert.

Diese Beispiele zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler auf sehr unterschiedliche Weise in das Kulturschulvorhaben einbezogen werden, die Möglichkeit zur Mitbestimmung sich jedoch zumeist auf die Ausgestaltung des Angebots beschränkt. Langfristige Mitgestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung des Kulturschulvorhabens stellen eher die Ausnahme dar.³⁴

Insgesamt betrachtet lässt sich hier festhalten, dass die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in Entwicklungsprozesse ein lang anhaltendes Verfahren ist, im Zuge dessen die Schülerinnen und Schüler nicht nur dazu befähigt werden müssen, sich zu beteiligen, sondern die Beteiligungsmöglichkeiten auch immer wieder aufs Neue in Gang gesetzt werden müssen. „Eine wirkliche kontinuierliche Partizipation von Schülerinnen und Schülern an Schulentwicklungsprozessen ist ein langer Prozess, möglicherweise mit unterschiedlichen Widerständen versehen“ (Müller 2010, S. 279).

Beteiligung der Eltern

Dass die Eltern erkennbar an der Mitgestaltung des Kulturschulvorhabens beteiligt sind, lässt sich anhand der Datengrundlage schulübergreifend nicht bestätigen, was den Ergebnissen anderer empirischer Studien entspricht (vgl. Meister 2010, S. 277 ff.). Die Beteiligung der Eltern beschränkt sich darauf, dass sie mittels eines Elternbriefs über das Kulturschulvorhaben informiert werden, kulturästhetische Aktivitäten auf der Homepage nachverfolgen können oder als Zuschauer zu Veranstaltungen eingeladen werden.

Optimierung der Beteiligung

Die Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen im Fragebogen zu der offenen Frage „Welche Veränderungen sind Ihrer Meinung nach nötig, um das kulturelle Schulprofil an Ihrer Schule zu optimieren?“ deuten erkennbar darauf hin, dass sich das Kollegium schulübergreifend mehr Beteiligungsmöglichkeiten an der Ausgestaltung des Kulturschulvorhabens wünscht, auch sollen vorherrschende Kompetenzen und Vorerfahrungen seitens des Kollegiums besser genutzt sowie die Bedeutung kultureller Bildung im Kollegium mehr diskutiert werden. Weitere Optimierungswünsche richten sich auf eine stärkere Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Entwicklungsplanung und auf eine aktive Elternarbeit. Geäußert wird in diesem Zusammenhang allerdings auch die Forderung, dass seitens des Kollegiums mehr Engagement eingebracht wird und alle Pädagoginnen und Pädagogen kulturästhetische Kurse anbieten sollen.

An drei Schulen berichten die Kulturschulteams, dass sie in der Verbesserung der Beteiligung des Kollegiums ein vordringliches Handlungsfeld sehen. In diesem Kontext wird erwogen, das Kollegium in die Überlegungen des Kulturschulvorhabens mehr einzubeziehen, indem dessen Wünsche mehr berücksichtigt werden oder es im Rahmen eines gemeinsa-

³⁴ Aus Sicht der Kulturschulteams zweier beteiligter Schulen ist die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zunächst auch gar nicht vorgesehen. Einmal, weil die Schülerinnen und Schüler einer Grundschule altershalber nicht in der Lage sind, adäquate Entscheidungen zu treffen, und es vielmehr darum geht, den Kindern vielfältige Formen kulturästhetischer Praxis näherzubringen, damit sie sich im weiteren Schulverlauf mit dieser Erfahrungsgrundlage entscheiden können. Zum anderen wird die Ansicht vertreten, dass es zunächst erst einmal darum geht, dass die Schülerinnen und Schüler kulturästhetische Erfahrungen sammeln können.

men Ausflugs zur Hamburger Kunsthalle selbst kulturästhetische Erfahrungen sammeln kann. Ein Kulturschulteam sieht in der Beteiligung des Kollegiums eine wesentliche Gelingensbedingung für die erfolgreiche Realisierung eines kulturellen Schulprofils, insbesondere dann wenn es um die Unterrichtsentwicklung geht.

8 Zufriedenheit und Akzeptanz

8.1 Zufriedenheit der Pädagoginnen und Pädagogen

Schulübergreifend sprechen die Ergebnisse des Fragebogens für die Pädagoginnen und Pädagogen für eine hohe Akzeptanz des Kulturschulvorhabens seitens des Kollegiums der beteiligten Schulen. Insbesondere hinsichtlich der Frage, ob die Pädagoginnen und Pädagogen voll und ganz hinter der Idee stehen, kulturelle Bildung zu einem wesentlichen Element der Schulentwicklung zu machen, liegt der Anteil derjenigen, die dies für zutreffend halten, schulübergreifend bei über 90 Prozent. Deutlich geringer fällt der prozentuale Anteil bezüglich der Frage aus, ob die Entwicklung der Schule zur Kulturschule für die Befragten persönlich eine hohe Priorität einnimmt. Hier liegen die prozentualen Anteile derjenigen, die dem zustimmen, zwischen 84,9 und 55,5 Prozent.

Die relativ hohe Zustimmung zum kulturellen Schulprofil bedeutet für die beteiligten Schulen jedoch nicht, dass es diesbezüglich innerhalb des Kollegiums keine Widerstände und Konflikte gibt. Allerdings zeigen sich hier deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Schulen. An einer Schule sind es 89,7 Prozent des befragten Kollegiums, die angeben, dass es zutrifft dass mit der Umsetzung des kulturellen Schulprofils Widerstände und Konflikte innerhalb des Kollegiums verbunden sind, an einer anderen Schule sind es lediglich 17,0 Prozent. Schulübergreifend sind es insgesamt 40,5 Prozent der befragten Pädagoginnen und Pädagogen, die innerhalb des Kollegiums bezüglich der Umsetzung des kulturellen Schulprofils Widerstände und Konflikte wahrnehmen.

Gründe für Widerstände sehen die Mitglieder der Kulturschulteams darin, dass innerhalb des Kollegiums Befürchtungen bestehen, Mehrarbeit leisten zu müssen. Zudem gehen die Kulturschulteammitglieder davon aus, dass insbesondere die alteingesessenen Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich der mit dem Kulturschulvorhaben verbundenen neuen Ansätze des Lehrens und Lernens Berührungsängste haben. Ein weiteres Motiv für Widerstände innerhalb des Kollegiums wird in einer untersuchten Schule in der zu eng gefassten Zielausrichtung des Kulturschulvorhabens gesehen. An einer anderen Schule gehen die Mitglieder des Kulturschulteams davon aus, dass sich die Kritik an der Umsetzung des kulturellen Schulprofils nicht gegen das Vorhaben generell richtet, sondern das Kollegium mit der inhaltlichen Ausrichtung des Entwicklungsvorhabens nicht zufrieden ist.

8.2 Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler antworten auf die Fragen im Leitfadeninterview, wie zufrieden sie mit dem kulturellen Schulprofil sind, ebenso deutlich positiv wie die Lehrkräfte. Je nach Schule fallen die Antworten in ihrer Differenziertheit und Abstraktionsfähigkeit unterschiedlich aus. Einerseits wird auf die generelle Wirkung von kultureller Bildung abgehoben, andererseits fällt es den Schülerinnen und Schülern schwer, die Kulturschulangebote von anderen schulischen Angeboten abzugrenzen, was für ungleiche Informations- und Entwicklungsstände an den Schule sowie für unterschiedliche altersspezifische Wahrnehmungsfähigkeiten spricht.

Konkret wird von den Schülerinnen und Schülern positiv hervorgehoben, dass sie aufgrund der Aktivitäten im Kontext des Kulturschulvorhabens rezeptive Angebote nutzen können, die sie freiwillig nie besucht hätten. Zudem sehen sie im handlungsorientierten Lernen die Möglichkeit, die Selbstwahrnehmung zu stärken und vielfältige Schlüsselkompetenzen zu erlernen, die wichtig sind für die weiterführende Schule und für das Leben im Allgemeinen. Die Schülerinnen und Schüler sehen, dass sie mit dem Kulturschulvorhaben neue Erfahrungswelten kennenlernen, die ihnen dabei helfen, ihre Talente zu entdecken und berufliche Perspektiven zu entwickeln.

An einer untersuchten Schule heben die Schülerinnen und Schüler hervor, dass mit dem Kulturschulvorhaben die schulische Gemeinschaft befördert wird und damit mehr die Menschlichkeit und weniger die Leistungsorientierung in den Vordergrund rückt. Deutlich wird auch der Stolz, den die Schülerinnen und Schüler mit dem Kulturschulvorhaben verbinden. Sie sind sich der Besonderheit der Schule bewusst und wissen, dass an ihrer Schule Türen geöffnet werden, die an anderen Schulen nicht geöffnet werden. Unter anderem zeigt sich der Stolz darin, dass sie gern die eigene Schule repräsentieren. Nicht zuletzt berichten die Schülerinnen und Schüler, dass ihnen die unterschiedlichen kulturellen Aktivitäten Spaß machen und dass das Lernen durch die Einbeziehung externer Kulturschaffender abwechslungsreicher und unterhaltsamer ist.

9 Handlungsfelder und Empfehlungen

Die Darstellung der schulischen Umsetzungspraktiken im Kontext der Etablierung des kulturellen Schulprofils gibt Hinweise auf gelingende und hemmende Faktoren. Deutlich wird, dass der Umsetzungsprozess sowohl auf Einzelschulebene als auch auf der Ebene der Programmsteuerung von einer Fülle unerwarteter Einflüsse und Umstände begleitet wird. Vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse werden im Folgenden Handlungsfelder aufgezeigt und Empfehlungen formuliert, die sich aus der Generalisierung von Good-Practice-Beispielen und den beschriebenen Hindernissen ableiten. Unterteilt sind die Handlungsfelder und Empfehlungen in die Bereiche: Zieldefinition, Prozesssteuerung, Unterstützungsleistungen, Umsetzungsaktivitäten und Transparenz und Beteiligung. Zudem beziehen sich die aufgezeigten Handlungsfelder und Empfehlungen auf die Ebene der Einzelschulen und auf die Steuerungsebene des Programms. Sie sind als möglicher Hinweis für die Weiterentwicklung schulischen Handelns und unterstützender Steuerung im Programmverlauf zu verstehen.

9.1 Zum Bereich der Zieldefinition

Programmebene

- Die mit der Programmausschreibung formulierten langfristigen Projektziele fokussieren neben der Stärkung kulturästhetischer Praktiken im Unterricht vor allem die soziale Dimension des Schullebens. Aufgrund dieser inhaltlich weit gefassten Zielvorgabe, könnte auf Programmebene ein Klärungsprozess hilfreich sein, im Zuge dessen das Verständnis von kultureller Bildung und die dazugehörigen Bereiche definiert werden. Sollen „Kulturschule“ und „Schulkultur“ zusammengebracht werden, ist zu klären, wie diese Begriffe inhaltlich zueinander stehen. Das Ergebnis dieses Klärungsprozesses könnte beispielsweise die Beschreibung der unterschiedlichen Zielebenen sein, an die die in der Ausschreibung genannten schulischen Entwicklungsanforderungen anknüpfen. Eine begriffliche Schärfung seitens der Programmsteuerung könnte zu einem übergreifenden Verständnis hinsichtlich dessen, wodurch sich „Kulturschulen“ in Hamburg auszeichnen sollen, beitragen.
- Vor dem Hintergrund des zeitlichen Aufwands, den die Schulen in die Entwicklung eines schuleigenen Ziels investiert haben, wäre zu diskutieren, inwiefern es neben dem Programmziel – der Vermittlung kulturästhetischer Fähigkeiten und der Stärkung des sozialen Zusammenhalts – eines weiteren schuleigenen pädagogischen Bildungsziels bedarf.
- Darüber hinaus könnte eine Begrenzung der langfristigen Projektziele auf das Ästhetische (hinsichtlich seines eigenen Bildungswerts und möglicher Transferwirkung) zur Überschaubarkeit und Kommunizierbarkeit des Kulturschulvorhabens beitragen. Dies böte den beteiligten Schulen einen überschaubaren Rahmen, in dem sie ihre eigenen schulspezifischen Entwicklungsabsichten verorten und eine langfristige Perspektive entwickeln könnten (siehe hierzu Anhang 5).

Schulebene

- Die Ergebnisse zeigen, dass den antwortenden Pädagoginnen und Pädagogen mehrheitlich klar ist, welches Ziel ihre Schule mit dem Kulturschulvorhaben verfolgt. Die Frage, ob es ein übergreifendes pädagogisches Verständnis an der Schule gibt, wird jedoch von einer Vielzahl verneint. Hieran anknüpfend könnte eine schulinterne Auseinandersetzung zum Verständnis kultureller Bildung hilfreich sein. Zu diskutieren wären diesbezüglich die Fragen: Was verstehen wir an unserer Schule unter dem Begriff kulturelle Bildung? Welche Rolle spielt in diesem Kontext das Ästhetische? Was bedeutet es, wenn der Begriff Kultur mit anderen Begriffen verbunden wird? Inwiefern verändert sich damit die Bedeutung des Ästhetischen?
- Die Formulierung von Zielen gestaltet sich als eine herausfordernde Aufgabe. Eine aussichtsreiche Zielorientierung beschreibt die konkreten Veränderungen, die für bestimmte schulische Zielgruppen erreicht werden sollen. Bei den von den einzelnen Schulen herausgearbeiteten Zielen handelt es sich zumeist um geplante Maßnahmen

oder Handlungsabsichten. Hilfreich könnte in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit Kriterien „guter“ Zielformulierung sein.

- Die Vermittlung von Wissen über ästhetische Praktiken und das Erlernen von ästhetischen Praktiken nehmen im Kontext der schulischen Zieldefinition eine eher untergeordnete Rolle ein. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass es für den gestalterischen Ausdruck Kenntnisse und Fähigkeiten in der ästhetischen Praxis bedarf. Auch sind Kenntnisse und Fähigkeiten die Grundlage dafür, sich für ein Medium des Ausdrucks entscheiden zu können sowie einen selbstbestimmten Umgang mit diesen Medien zu führen. Mit einer Bestandsaufnahme aller kulturästhetischen Fächer und beteiligten Lehrkräfte könnte dieser Aspekt kultureller Bildung in das Entwicklungsvorhaben mit einbezogen werden.

9.2 Zum Bereich der Prozesssteuerung

Programmebene

- Die Ergebnisse der Evaluation lassen darauf schließen, dass den beteiligten Schulen die Reichweite des Kulturschulvorhabens und die damit verbundenen Entwicklungsanforderungen nicht von Anbeginn klar waren. Hilfreich könnte in diesem Zusammenhang ein im Vorwege von der Steuerungsebene initiiertes kommunikativer Austauschprozess zu den Implikationen des Kulturschulvorhabens sein, an dem die Schulleitungen und Kulturschulteams teilnehmen. Grundlage für diesen Austausch könnte ein von der Programmsteuerung erstelltes Handbuch sein, das den teilnehmenden Schulen zu Beginn des Projekts zur Verfügung gestellt wird. Folgende Aspekte könnte das Handbuch beinhalten:
 - die Definition der schulischen Entwicklungsbereiche (Ausbau lebensweltorientierter, kulturästhetischer Angebote, Unterrichtsentwicklung etc.) und die damit verbundenen verpflichtenden Anforderungen (Erstellung von Projektstrukturplänen, Knüpfung von Kooperationen etc.),
 - die Bestimmung der jeweiligen Rollen und Aufgaben auf den unterschiedlichen Programmebenen (Programmsteuerung, Schulleitung, Kulturschulteam),
 - die Festlegung von Vergabekriterien der Projektgelder,
 - Nutzungsmöglichkeiten des Beratungsangebots,
 - die Beschreibung von Beispielen für Umsetzungsaktivitäten etc.

Schulebene

- Komplementär zur Erstellung eines Handbuches auf Programmebene könnte die Erstellung eines Gesamtkonzepts „Kulturschule“ auf Schulebene hilfreich für die Prozesssteuerung sein. Dieses Gesamtkonzept könnte folgende Aspekte umfassen:
 - das übergeordnete Leitziel und die damit verbundene pädagogische Vorstellung kultureller Bildung,
 - eine konkrete Definition dessen, was nach dem Entwicklungsprozess an der Schule anders sein soll,

- eine Bestimmung der damit verbundenen strukturellen Veränderungen und Maßnahmen sowie deren Fixierung in einem Projektstrukturplan für den gesamten Entwicklungszeitraum,
 - die Klärung und schriftliche Fixierung von Zuständigkeiten, z. B. die Verantwortung über die Vergabe der Kulturschulgelder sowie die Festlegung von Vertretungsregeln. Dies trägt insbesondere im Fall von personellen Veränderungen im Kulturschulteam oder auf Schulleitungsebene zur Handlungssicherheit und somit zur Vermeidung von Reibungsverlusten bei,
 - die Klärung und schriftliche Fixierung von Aufgabenbereichen der Mitglieder des Kulturschulteams in Abgrenzung zu anderen Entwicklungsbereichen der Schule. Dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass die inhaltlich weit gefassten Ziele in umfassende Tätigkeitsfelder münden, die von der Organisation des Ganztags oder von Sprachreisen bis hin zu Weihnachtsfesten reichen können. Eine klare Bestimmung der Aufgabenbereiche könnte vor Überlastungen schützen, ebenso wie die Verteilung von steuerungsrelevanten Aufgaben (wie die Kommunikation mit der Schulleitung, die Öffentlichkeitsarbeit, der Austausch mit externen Kulturschaffenden) auf mehrere Teammitglieder,
 - Dokumentation externer Kooperationspartner und Kooperationsmöglichkeiten, um Kontaktwissen für alle zugänglich zu machen.
- Für die Planung des Schulentwicklungsprozesses ist eine Bestandsaufnahme des Istzustandes, d. h. der bereits bestehenden kulturästhetischen Angebote und beteiligten Lehrkräfte sowie der an der Schule vorherrschenden Meinungen und Einschätzungen zu diesem Entwicklungsvorhabens hilfreich. Auf dieser Grundlage können konkrete Anknüpfungspunkte für den Entwicklungsprozess definiert werden.
 - Mit den Evaluationsergebnissen wird deutlich, dass die Unterstützung der Schulleitung im Entwicklungsprozess eine zentrale Rolle spielt. Unterstützend ist sie vor allem dann, wenn sie beispielsweise Strukturen schafft, die dem Kulturschulteam ein Zeitfenster für regelmäßige Teamsitzungen ermöglicht. Als besonders förderlich erscheint es, wenn ein Schulleitungsmitglied dem Kulturschulteam angehört und aktiv Verantwortung übernimmt.

9.3 Zum Bereich Unterstützungsleistung

Programmebene

- Hilfreich für eine zielführende Unterstützung könnte die Konzeptionierung eines Beratungs- und Fortbildungsportfolios sein, aus dem sich die Schulen je nach Bedarf und Entwicklungsstand passende Beratungs- und Fortbildungsangebote auswählen können. Dieses Portfolio umfasst beispielsweise Beratungseinheiten zu konzeptionellen Fragen oder zu Prozessfragen. Auch könnte das Beratungs- und Fortbildungsangebot buchbare Bausteine zur Beförderung der Motivation und Entwicklung von Visionen sowie Fortbildungseinheiten zum Qualitätsmanagement bereithalten. Eine weitere Beratungseinheit könnte den Austausch mit den Pilotkulturschulen ermöglichen. Darüber hinaus könnten mit diesem Portfolio auch Pflichtveranstaltungen definiert

werden, die von den beteiligten Schulen auf dem Weg zur „Kulturschule“ notwendigerweise besucht werden sollten. Dies könnte beispielsweise eine Fortbildungsveranstaltung für alle Lehrkräfte zu kulturästhetischen Praktiken als didaktische Methode sein. Als zentral erscheint in diesem Zusammenhang zudem eine klare Absprache zwischen der Steuerungsebene und den beteiligten externen Beratungsinstituten, um die Schulen auf Grundlage abgestimmter Handlungsempfehlungen zu unterstützen. Neben der Beratung und Fortbildung der Lehrkräfte wäre zu erwägen, ob den externen Kulturschaffenden oder anderen Kooperationspartnern, die langfristig mit den Schulen zusammenarbeiten, ebenso ein Qualifizierungsangebot zur Verfügung gestellt werden kann, das sie beispielsweise auf die Situation an den Schulen vorbereitet (z. B. zu kindlichen Entwicklungsphasen und altersgemäßer Ansprache, Rollenverständnis externer Kooperationspartner etc.).

- Für die Schaffung von Handlungssicherheit der Schulen könnte es hilfreich sein, seitens der Programmsteuerung klare Kriterien für die Vergabe der finanziellen Ressourcen zu definieren und die Schulen im Hinblick auf das Förderungsende 2018 in Fundraising zu schulen.
- Es könnte für die Schulen hilfreich sein, mit den zusätzlichen WAZ eine Darstellung mit möglichen organisatorischen Arbeitsschritten bereitzustellen, die im Rahmen von Schulentwicklungsvorhaben üblicherweise anfallen und die mit den zusätzlichen WAZ abzudecken sind. In diesem Zusammenhang könnte möglicherweise eine Empfehlung an die Schulleitungen lauten, dass es sich für die Realisierung des Kulturschulvorhabens als hilfreich erweist, weitere WAZ zur Verfügung zu stellen. Hilfreich für den Entwicklungsprozess könnte auch sein, dass mit der Bereitstellung der WAZ berücksichtigt wird, dass die Phase der Konzeption und Strukturgebung mehr Zeit beansprucht, als die Aufrechterhaltung und Steuerung von Bestehendem.

Schulebene

- Die Schaffung von Transparenz hinsichtlich der Vergabe der finanziellen Ressourcen, könnte zum einen eine Möglichkeit darstellen, mehr Kolleginnen und Kollegen für das Kulturschulvorhaben zu gewinnen und zum anderen unberechtigte Begehrlichkeiten zu vermeiden.
- Im Zusammenhang mit den schulischen Fortbildungsmaßnahmen könnte es hilfreich sein, wenn die Schulleitung diese enger mit dem Kulturschulvorhaben abstimmt und sich hierzu mit dem Kulturschulteam berät.

9.4 Zum Bereich der Umsetzungsaktivität

Programmebene

- Die Herstellung von Kontakten zu externen Kooperationspartnern fällt nicht allen Schulen leicht. Vor diesem Hintergrund könnte es hilfreich sein, seitens der Programmsteuerung ein Pool von Kulturschaffenden zusammenzustellen, die mit Schulen zusammenarbeiten möchten oder als Multiplikatoren andere Kulturschaffende vermitteln können.

Schulebene

- Die Umsetzung des kulturellen Schulprofils, findet an den Schulen vor allem in der Realisierung von lebensweltorientierten Projekten und in der Förderung gestalterischer Kompetenzen seinen Niederschlag. Die Entwicklung des Unterrichts hinsichtlich der curricularen Manifestierung von kulturästhetischen Zugangsweisen in den schulischen Fächern ist bisher nur in Ansätzen umgesetzt worden. Entsprechend zeigt sich diesbezüglich ein schulübergreifender Entwicklungsbereich. Möglicherweise könnte in diesem Zusammenhang ein kleinteiliges Vorgehen hilfreich sein, im Zuge dessen ein naturwissenschaftliches Fach und mögliche interessierte Lehrkräfte bestimmt werden, kulturästhetische Praktiken zu erproben. Hilfreich könnte in diesem Zusammenhang auch ein Blick auf die Bestandsaufnahme sein, mit der eventuell schon bestehende ästhetische Zugangsweisen aufgedeckt wurden, an die angeknüpft werden könnte.
- Mit der Nutzung kulturästhetischer Praktiken als didaktische Methode in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern verbinden einige Lehrkräfte Berührungsängste und die Befürchtung, dass Lerninhalten mit ästhetischen Zugangsweisen nicht hinreichend vermittelt werden können. Diesbezüglich könnte ein schulinternes Diskussionsforum eventuell mit fachlicher Unterstützung initiiert werden, auf dem derlei Befürchtungen angesprochen und der Mehrwert kultureller Bildung diskutiert werden. An dieser Diskussion könnte ebenso die Elternschaft beteiligt werden, um Akzeptanz für die neuen Lehr- und Lernmethoden zu schaffen. Ein Anknüpfungspunkt in diesem Zusammenhang könnten die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler sein, die sich schulübergreifend positiv zu den Erfahrungen mit ästhetischen Zugangsweisen äußern und mit diesen Freude am Lernen verbinden.
- Die Schaffung von Räumen für kulturästhetische Aktivitäten ist bisher wenig vorangetrieben worden, entsprechend zeigt sich diesbezüglich ein schulübergreifendes Handlungsfeld.
- Die Bereitstellung kollegiumsübergreifender Rezeptionsmöglichkeiten ist den Ergebnissen nach, eine förderliche Maßnahme, um über kulturelle Bildung ins Gespräch zu kommen und Gemeinschaft zu stiften.

9.5 Zum Bereich Transparenz und Beteiligung

Programmebene

- Für die Orientierung der Schulen wäre es hilfreich, wenn seitens der Programmsteuerung zu Beginn des Umsetzungsprozesses alle Entwicklungsanforderungen transparent gemacht werden (s. o.).

Schulebene

- Hinsichtlich der Einschätzungen der antwortenden Pädagoginnen und Pädagogen, zeigt sich die Verbesserung der Kommunikation als ein schulübergreifendes Handlungsfeld. Ein möglicher Umsetzungsschritt könnte eine feste Redezeit des Kulturschulteams auf den Lehrerkonferenzen darstellen.
- Ebenso zeigt sich die Bereitstellung von Beteiligungsmöglichkeiten schulübergreifend als ein Handlungsfeld und dies bezogen auf alle Schulakteure. Einen ersten Anknüpfungspunkt für mehr Beteiligung des Lehrerkollegiums, könnten beispielsweise die Informationen aus der Bestandsaufnahme bieten (s. o.). Auf diese Weise ließen sich gezielt Lehrkräfte bestimmen, die bereits Erfahrungen mit ästhetischen Zugangsweisen gemacht haben und eventuell für das Kulturschulvorhaben gewonnen werden können. Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler könnte ein Perspektivenwechsel hilfreich sein, wonach die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Nutzer kultureller Angebote, sondern auch als Gestalter derselben gesehen werden. Um Schülerinnen und Schüler in den Entwicklungsprozess einzubeziehen, wären die Bereitstellung von Reflexionsmöglichkeiten und Mitgestaltungsmöglichkeiten förderlich.

Abschließend bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass es sich bei den vom Programm gesetzten Entwicklungserwartungen um anspruchsvolle Herausforderungen handelt, da sie die gesamte Schule umfassen. Bei der Implementierung des kulturellen Schulprofils geht es nicht nur um die Einführung zusätzlicher kulturästhetischer Projekte, sondern darum, den gesamten Schulentwicklungsprozess, die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, mit diesem Vorhaben abzustimmen. Entsprechend brauchen die beteiligten Schulen hinreichend Zeit, um den verliehenen Titel „Kulturschule“ im Sinne der Programmsteuerung mit Inhalt zu füllen.

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef; Klieme, Eckhard (2005): Standards für schulbezogene Evaluation. In: Gogolin, Ingrid, et al. (Hg.): S. 45–62.
- Ackermann, Heike; Retzar, Michael; Mützlitz, Sigrun; Kammler, Christian (2015): KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. Wiesbaden.
- Appel, Stefan, et al. (Hg.) (2009): Jahrbuch Ganztagschule 2009. Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach, Taunus.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) (Hg.): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Zugriff am 01.09.2015).
- Beywl, Wolfgang; Kehr, Jochen; Mäder, Susanne; Niestroj, Melanie (2008): Evaluation Schritt für Schritt: Planung von Evaluationen. Münster.
- Beywl, Wolfgang; Schepp-Winter, Ellen (1999): Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden. Hg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn. Online: http://www.univation.org/download/QS_21.pdf, Zugriff am 30.07.2015.
- Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (2009) (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn.
- Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire: Theorie – Forschung – Praxis. Stuttgart.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg.
- Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Viola; Schorn, Brigitte (2013) (Hg.): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München.
- Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Viola (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München.
- Brockmeyer, Rainer; Edelstein, Wolfgang. (1997) (Hg.): Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen.
- BSB (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg) (2014): Kooperationsvereinbarungen. Online: http://daten.transparenz.hamburg.de/Dataport.Hmb.TG.ZS.Webservice.GetRessource100/GetRessource100.svc/0dfe4b9f-958b-4482-874b-0efefd421bf8/Akte_103-01.00_02.pdf (Zugriff am 29.05.2015).

- BSB (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg) (2010): „Kulturschule Hamburg 2011–2014“ – Ausschreibung. Online: <http://kulturschulen.hamburg.de/contentblob/3220196/data/pdf-ausschreibung-kulturschule-hamburg-2011-2014.pdf> (Zugriff 29.05.2015).
- Buchen, Herbert; Rolff Hans-Günter (2009) (Hg.): Professionswissen Schulleitung. 2., erweiterte Auflage. Weinheim und Basel.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Rahmenkonzept Kinder- und Jugendkultur in Hamburg 2012. Drucksache 20/4450. Online: <http://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/37060/rahmenkonzept-kinder-und-jugendkultur-in-hamburg-2012.pdf> (Zugriff 01.09.2015).
- Fend, Helmut (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- FHH (2011): Projektgrundsätze. Hamburg. Online: [http://fhhportal.stadt.hamburg.de/web/sites/0040/intranet/Documents/Downloads%20\(generell\)/projektgrundsätze-leitfaden.pdf](http://fhhportal.stadt.hamburg.de/web/sites/0040/intranet/Documents/Downloads%20(generell)/projektgrundsätze-leitfaden.pdf) (Zugriff am 30.07.2015).
- Fickermann, Detlef; Maritzen, Norbert (2014) (Hg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster.
- Flick, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Hamburg.
- Fuchs, Max (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 21, S. 257-271.
- Fuchs, Max (2010): Schule, Subjektentwicklung und Kultur. In: Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Viola (Hg.): S. 11–86.
- Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.
- Gesundheit Berlin (Hg.) (2007): Dokumentation 13. Bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit. Berlin.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York.
- Gläser-Zikuda, Michaela, et al. (Hg.) (2012): Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung. Kongress: Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung; 74 (Jena) : 2010.09. Münster [u. a.].
- Gogolin, Ingrid, et al. (Hg.) (2005): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

- Gollwitzer, Mario; Jäger, Reinhold S. (2009): Evaluation kompakt. Weinheim, Basel.
- Groebe, Annemarie von der (2009) (Hg.): Rituale in Schule und Unterricht, 4. Auflage, Hamburg:
- Häcker, Hartmut; Stapf, Kurt H. (2009) (Hg.): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 15. Aufl., Bern.
- Hamburger Abendblatt (2012) (Hg.): Das große Hamburg-Buch. Hamburg.
- Heiligtag, Anja (2014): Kulturelle Bildung im Schulalltag verankern. Eine Stadtteilschule auf dem Weg zur Kulturschule. In: Pädagogik 6/14. S. 14–17.
- Helsper, Werner (2010): Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hg.): S. 106–112.
- Hoffmann-Riem, Christa (1984): Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. München.
- Holtappels, Heinz Günter (2009): Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.): S. 588–592.
- Holtappels, Heinz Günter; Feldhoff, Tobias (2010): Einführung: Change Management. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hg.): S. 159-166.
- Kammler, Christian (2009): Kulturelle Praxis in der Ganztagschule. In Appel, Stefan, et al. (Hg.) S. 132–147.
- Kultusministerkonferenz (2013) Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.07.2007 i. d. F. vom 10.10.2013). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf (Zugriff am 01.09.2015).
- Liebau, Eckart (2013): Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. In: Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2013) 16. S. 27–41. Wiesbaden.
- McElvany, Nele; Holtappels, Heinz Günter (Hg.) (2013): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos. Münster u. a.
- Meister, Gudrun (2010): Partizipation von Eltern im Schulentwicklungsprozess. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hg.): S. 277–280.
- Meyer, Wolfgang (2007): Messen: Indikatoren – Skalen – Indizes – Interpretationen. In: Stockmann (Hg.): S. 195–222.

- Müller, Sabine (2010): Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hg.): S. 273–276.
- Quellenberg, Holger (2009): Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams. Frankfurt/Main. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3128/pdf/MatBild_Bd24_D_A.pdf, Zugriff am 30.07.2015.
- Rolff, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hg.): S. 29–36.
- Rolff, Hans-Günter (2009): Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, Herbert; Rolff Hans-Günter (Hg.): S. 296–364.
- Schaumburg, Heike; Prasse, Doreen; Blömeke, Sigrid (2009): Implementation von Innovationen in der Schule. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (2009) (Hg.): S. 596–600.
- Schnack, Jochen (2014): Mehr als ästhetische Bildung: Kulturelle Schulentwicklung. In: Pädagogik 6/14. S. 6–8
- Schulte, Klaudia; Hartig, Johannes; Pietsch, Marcus (2014): Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In: Fickermann, Detlef; Maritzen, Norbert (Hg.): S. 67–80.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2013) (Hg.): Hamburger Stadtteil-Profile 2013 NORD.regional Band 15. Hamburg. Online: https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/NORD.regional/NR15_Statistik-Profil_2013.pdf, Zugriff am 30.07.2015.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativer empirischer Sozialforschung. Weinheim, München.
- Stockmann, Reinhard (2007): Einführung in die Evaluation. In: Stockmann, Reinhard (Hg.), S. 24–70.
- Stockmann, Reinhard (Hg.) (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster.
- Teddlie, Charles; Reynolds, David (2000): The Processes of School Effectiveness. In: Teddlie, Charles; Reynolds, David (Hg.): S. 134–159.
- Teddlie, Charles; Reynolds David (Hg.) (2000): The International Handbook of School Effectiveness Research. London, New York.

- Teddlie, Charles; Tashakori, Abbas (2009): Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences. Thousand Oaks.
- Terhart, Ewald (2013): Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. In: McElvany, Nele; Holtappels, Heinz Günter (Hg.): S. 75–92.
- UNESCO (2006): Leitfaden für kulturelle Bildung. UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon, 6. – 9. März 2016. Online: http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf. (Zugriff 01.09.2015).
- Wacker, Albrecht; Maier, Uwe; Wissinger, Jochen (Hg.) (2012): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Wiesbaden.
- Wenzel, Hartmut (2010): Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hg.): S. 263–266.
- Wright, Michael; Block, Martina; von Unger, Hella (2007): Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. In: Gesundheit Berlin (Hg.). Online: http://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright__M..pdf, Zugriff am 30.07.2015.
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2013): Kulturelle und ästhetische Bildung. Sonderheft 21. Hamburg.
- Zeitschrift für Pädagogik (2014): Kulturelle Schulentwicklung. Heft 6. Weinheim.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Förster, Manuel; Preuße, Daja (2012): Implementierung und Wirksamkeit der erweiterten Autonomie im öffentlichen Schulwesen – Eine Mehrebenenbetrachtung. In: Wacker, Albrecht; Maier, Uwe; Wissinger, Jochen (Hg.): S. 79–107.

Anhang 1: Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Der Programmbaum.....21

Anhang 2: Abkürzungsverzeichnis

TUSCH	Theater und Schule in Hamburg Siehe: http://www.tusch-hamburg.de/TUSCH/index.php
JeKi	Jedem Kind ein Instrument Siehe: http://www.jeki-hamburg.de/Jeki_Hamburg/home.html
WAZ	Wochenarbeitszeit (Lehrer/innen)

Anhang 3: Zielhierarchie der Evaluation

Leit- ziele	Die Evaluation liefert dem Auftraggeber (BSB) bis zum 30.06.2015 aufschlussreiche Erkenntnisse zur Qualität der Implementierung des Programms „Kulturschule Hamburg 2011–2014“.				
Mittler- ziele	Die Evaluation gibt darüber Aufschluss, welche Maßnahmen im Bereich der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung die Schulen im Kontext des Programms vorantreiben.			Die Evaluation gibt darüber Aufschluss, inwieweit das vom Programm vorgesehene Unterstützungssystem die Schulen in ihrer Entwicklung befördert.	
Handlungsziele	Mit der Evaluation wird beschrieben, welche Ziele die Schulen im Rahmen des Programms verfolgen.	Mit der Evaluation wird dargelegt, wie die Schulen den Schulentwicklungsprozess umsetzen.	Mit der Evaluation wird beschrieben, wie die Maßnahmen zur kulturellen Bildung an die kontextuelle Situation der Schulen anknüpfen.	Mit der Evaluation wird beschrieben, welche Unterstützungsmaßnahmen die Schulen nutzen.	Mit der Evaluation wird aufgezeigt, welche Unterstützungsmaßnahmen die Schulen als hilfreich einschätzen.

Anhang 4: Evaluationsbereiche und Datenerhebungsinstrumente

	1. Umsetzungsvoraussetzung Rahmenbedingungen	2. Steuerung und Prozess Entwicklungsziel im Programm	2. Steuerung und Prozess Verantwortliche und Zuständigkeiten	2. Steuerung und Prozess Systematik der Entwicklungsarbeit	2. Steuerung und Prozess Entwicklungsbereiche und -aktivitäten	2. Steuerung und Prozess Ressourcen und Unterstützungsstruktur	3. Nachhaltigkeit Verankerung in der Schulstruktur	3. Nachhaltigkeit Kontinuität	3. Nachhaltigkeit Beteiligung	3. Nachhaltigkeit Reflexion
1. Workshops zur Zielhierarchie		X								
2. Leitfadengestützte Interviews										
Lenkungsgruppe Kulturschule	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Schülerinnen und Schüler	X	X			X				X	X
Operative Projektleitung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Fragebogenerhebung										
Pädagoginnen und Pädagogen		X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Nonreaktive Datenerhebungsverfahren										
Schulstatistik	X									
Sozialraumdaten	X									
Homepage	X				X				X	
Ziel- und Leistungsvereinbarung	X		X	X	X					X
Projektskizze des Schulentwicklungsvorhabens zur „Kulturschule“ (Ablaufpläne)		X	X	X	X	X				
Statusberichte der Lenkungsgruppe		X	X	X	X	X				
Dokumente der schulischen Selbstevaluation (falls vorhanden)										X
Schulinspektionsbericht	X									
Schule im Überblick	X									

Anhang 5: Vorschlag für eine Zielhierarchie

Leitziel		
Alle Schülerinnen und Schüler erhalten an den „Kulturschulen“ weitreichende Entwicklungsmöglichkeiten durch kreative Lehr- und Lernangebote. Kulturelle Bildung meint im Zusammenhang mit den „Kulturschulen“ die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und dem Selbst im Medium der Künste.		
Mittlerziele		
Alle Schülerinnen und Schüler können durch das Angebot kulturästhetischer Lehr- und Lernmethoden in allen Unterrichtsfächern vielfältige Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs nutzen. (Ästhetische Praxis als didaktische Methode)	Alle Schülerinnen und Schüler können in den kulturästhetischen Fächern Erfahrungen und Kenntnisse sammeln. (Kulturästhetische Alphabetisierung)	Alle Schülerinnen und Schüler können durch die Bearbeitung lebensweltorientierter Themen mittels kulturästhetischer Praktiken ihre gesellschaftliche Teilhabe erhöhen. (Welterschließung)
Handlungsziele		
<p>Die „Kulturschulen“ entwickeln ihren Unterricht weiter.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Die Schulen entwickeln die Curricula aller Fächer (geistes-, gesellschafts- und naturwissenschaftliche Fächer) weiter, um Lernprozesse vielseitiger zu gestalten. > Die Schulen entwickeln fächerübergreifende Unterrichtskonzepte. > Die Schulen nutzen in allen Fächern kulturästhetische Praktiken als didaktische Methode. > Die Rhythmisierung des Unterrichts wird den Anforderungen des fächerübergreifenden Unterrichts angepasst. > Alle Lehrkräfte erhalten Fortbildungen zu Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts und zu kulturästhetischen Praktiken als didaktische Methode >... 	<p>Die „Kulturschulen“ vermitteln allen Schülerinnen und Schülern kulturästhetische Techniken.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Alle Schülerinnen und Schüler lernen die unterschiedlichen kulturästhetischen Techniken kennen (Theater, Kunst, Musik etc., z. B. zu folgenden Fragen: Was gibt es für Musikrichtungen? Wie sind diese entstanden? In welchem gesellschaftlichen Kontext stehen diese? Wie spiele ich ein Instrument?). > Die Schulen erstellen eine Bestandsaufnahme der kulturästhetischen Fächer und der beteiligten Schülerinnen und Schüler) > Alle unterschiedlichen kulturästhetischen Fächer werden von ausgebildeten Fachkräften unterrichtet. > Die Schulen bieten den Schülerinnen und Schüler vielfältige rezeptive Möglichkeiten. > Schülerinnen und Schüler lernen die Arbeitswelt von Kulturschaffenden kennen. > Die Schule stellt hinreichend Räume für die Ausübung der kulturästhetischen Praktiken zur Verfügung 	<p>Die „Kulturschulen“ bieten den Schülerinnen und Schülern Projekte an, die kulturästhetische Praktiken mit lebenswelt-/ schülerorientierten Themen/Inhalten verbinden.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Pädagoginnen und Pädagogen definieren mit den Schülerinnen und Schülern zentrale Themen, die sie in Projekten bearbeiten möchten. > Die Schule bindet externe Kulturschaffende in die Projektarbeit ein. > In der Schule werden strukturelle Voraussetzungen für Projektarbeit geschaffen (Verankerung von Zeiten im Curriculum) >Die Schule schafft für die Schülerinnen und Schüler einen Rahmen, damit sie ihre Arbeiten allen Schulbeteiligten und extern Interessierten präsentieren können. > Fortbildung: Lehrkräfte sammeln kulturästhetische Erfahrungen >...

Ziel des Programms „Kulturschule Hamburg 2011-2014“

Ziel ist es die kulturelle Bildung und die aktive, gesellschaftliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu fördern. Kunst und Kultur soll vielen Kindern unabhängig vom sozialen Hintergrund zugänglich gemacht werden und die kommunikativen, sozialen und kreativen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen stärken. Dies soll an den Schulen durch das Aufbrechen traditioneller Unterrichtsstrukturen, die Einführung fächerübergreifender kultureller Projekte in das Curriculum der Schule, die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und Kooperation mit Kulturinstitutionen im Quartier/Stadt erreicht werden.

KB

KB Kulturbehörde (Referat Kinder- und Jugendkulturarbeit); **Ziel:** Die Schaffung kreativer Bildungsräume durch die politische Abstimmung der Fachbehörden und durch den Dialog mit Künstler/innen. Eine Grundlage der Zielperspektive ist das Rahmenkonzept: Kinder- und Jugendkultur in Hamburg 2012 vom 12.06.12 (Dr. 20/4450).

BSB

BSB (Referat Unterrichtsentwicklung Deutsch und Künste); **Ziel:** Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Implementierung von kultureller Bildung.

GFS

GFS (Gabriele Fink Stiftung); **Ziel:** Kinder erhalten einen barrierefreien Zugang zu künstlerisch-kulturellen Erfahrungsfeldern

Steuergruppe

Zuständig für die strategische Ausrichtung des Programms und für die Projektleitung; Entscheidungsgremium für richtungsweisende Entscheidungen und Ressourcen.

Operative Projektleitung/BSB

Aufgaben: Strukturierung des Programmverlauf, Koordinationstätigkeiten (Vermittlung von Fortbildung u. Beratung), Berichterstattung, Unterstützung des Prozessverlaufs, Repräsentier das Projekt gegenüber den Schulen, Moderation (Sitzungen, Vermittlung von Methoden, Zielen gegenüber Schulen), Beratung von Schulen (Situationsanalyse, Wissenstransfer), Qualitätskontrolle (Auftragsumsetzung, Zeitwächter, Überprüfung der schulischen Vorhaben, Risiko-, Prozessanalyse)

Schulen

Unterstützungssystem

GS Thadenstraße
Lage: Altona-Nord; **Ziele:** Das „Künstlerisch-Kulturelle“ soll unseren Schulalltag stärker prägen und das Zusammenwachsen der Schulgemeinschaft durch gemeinsame Erlebnisse befördern. „Die Schule hat sich als Ganztagschule geöffnet und steht mit verschiedenen Trägern im Stadtteil in Kooperation. Dieses Netz soll für die Kinder begreifbar und benutzbar gemacht werden“; **Projekte:** Gestaltung von Räumen (Gestaltung der Sporthalle), Zusammenkunft der SuS als wiederkehrendes Ritual (z. B. Jahresabschlussfeier, Projektwochen, Präsentationen), Thema Theater fördern: Projektwoche; **Partner:** Haus der Familie, Schülerladen, Junges Schauspielhaus

GS Am Heidberg
Lage: Langenhorn; **Ziele:** Kulturschule bedeutet für uns, das musisch-ästhetische Profil unserer Grundschule zu stärken. Individuelle Talente der Schüler/innen fördern, Freude an Kultur vermitteln, Entwicklung des Ganztags/Inklusion; **Projekte:** „Kulturschiene“ im Stundenplan, Projektwoche der Kulturer; **Partner:** Hamburger Philharmoniker, Kulturhaus Langenhorn, Musikförderkreis

Kurt Tucholsky Schule
Lage: Altona-Nord; **Ziele:** Kultur in der Schule leben/erleben (Schullethos), Kulturschule als Entwicklungsziel für die neue entstehende Schule, Entwicklung zur Ganztagschule/Stadteilschule, Themen: Unterrichtsentwicklung/Gesundheit; **Projekte:** Bildung von Jahrgangsteams, Unterrichtsentwicklung, Theaterprojekte, Straßenprojekt; **Partner:** Jugendhilfeträger (JUCA Nord, Bauspielplatz etc.), Handwerksbetriebe, Sportvereine, Lichthof Theater, HausDrei.

STS Schulen Am Heidberg
Lage: Langenhorn; **Ziele:** Kultur des Miteinanders fördern, Schule soll sich als Lern- und Lebensort (kreativ) weiterentwickeln, Öffnung in den Stadtteil, Verankerung kultureller Bildung auf allen Ebenen des Schullebens; **Projekte:** **Partner:** LIT, Bödecker Kreis, Seitensteiger, Literaturkontor Hamburg, Kulturbüro Tamara Steg, Stahlbergstiftung, Step by Step, Deichtorhallen, Schauspielhaus, Thalia Theater, Ernst-Deutsch Theater, HSV, SIB-Club, Hamburger Sportjugend (HSJ), Verband für Turnen und Freizeit (VTF), Kulturhaus Ella, Kunsthalle, Kettwerk, Boxschool Hamburg, Kulturgagentin der Fritz-Schumacher Schule

GS Heinrich-Wolgast-Schule
Lage: St. Georg; **Ziele:** Kreative, künstlerischen Fähigkeiten, Selbstbewusstsein, Lernfähigkeit und soziale Kompetenzen bei den Schüler/innen wecken/bilden (Ganzheitliche Entwicklung); **Projekte:** „Kultur der Stille“, Schaffung von Räumen der Stille (Gestaltung) und eines Bewusstseins für Stille, Stilletrainerin, Stillerrituale, Waldpflichtkurse unter dem Thema Stille; **Partner:** Hamburger Schauspielhaus,

STS Altrahlstedt
Lage: Rahlstedt; **Ziele:** Kultur soll gelebt werden, Schüler/innen sollen sich als Teil der Gemeinschaft erfahren (mit ihren Stärken/Schwächen) und als Menschen des Stadtteils (Mitgestalten/ Teilhabe/ Beteiligung); **Projekte:** Unterrichtsstrukturen entwickeln, die das Erleben kultureller Themen im Regelunterricht ermöglichen, Umsetzung von lebensweltbezogenen Projekten, die zur Kreativität herausfordern, jeder soll beteiligt werden, Schule als Ort von Begegnungen (Aufführungen, Öffnung zum Stadtteil), Erstellung und Ausstellung von Kunstwerken im Stadtteil, Werke schaffen mit Künstlern; **Partner:** Kultur Werk Rahlstedt, Stadtteilmakler, Künstlern aus dem Gängeviertel (neue Formen/Mittel der Darstellung/Gestaltung), Literaturhaus Hamburg, Hip Hop Academy, Stadtteilmakler, Künstler aus dem Gängeviertel, Literaturhaus

