

Abs, Hermann Josef; Stecher, Ludwig; Hohmann, Julia; Knoll, Katrin; Golsch, Katharina
**Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm
"Kulturagenten für kreative Schulen"**

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

Frankfurt am Main : GPF ; DIPF 2013, 87 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 32)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-84256

10.25656/01:8425

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84256>

<https://doi.org/10.25656/01:8425>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hermann Josef Abs • Ludwig Stecher
Julia Hohmann • Katrin Knoll • Katharina Golsch

Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm
»KULTURAGENTEN FÜR KREATIVE SCHULEN«

Hermann Josef Abs / Ludwig Stecher /
Julia Hohmann / Katrin Knoll / Katharina Golsch

BERICHT ZUM
PROGRAMMMONITORING 2012/2013 IM MODELLPROGRAMM
„KULTURAGENTEN FÜR KREATIVE SCHULEN“

Materialien zur Bildungsforschung

Frankfurt am Main 2013

Fachbeirat der Materialien zur Bildungsforschung

OStD Hans Joachim Bezler, Hohe Landesschule, Hanau

MR'in Cäcilie Daumen, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Mainz

MinDirig. a.D. Bernd Frommelt, Hofheim/Ts.

Prof. Dr. Udo Rauin, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Prof. em. Dr. Jörg Schlömerkemper, Göttingen

Direktor Bernd Schreier, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, Wiesbaden

Dr. Marius Gerecht, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Hermann Josef Abs (bis 30.09.2013)

Prof. Dr. Ludwig Stecher

Katrin Knoll (Diplom-Soz.Wiss.)

Julia Hohmann (M.A.)

Katharina Golsch (Diplom-Erz.Wiss.)

Justus-Liebig Universität Gießen

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

35394 Gießen



Prof. Dr. Hermann Josef Abs (ab 01.10.2013)

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeitsbereich Pädagogik der Schule

45117 Essen



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://d-nb.de> abrufbar.

Copyright 2013 by

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.

Printed in Germany

ISBN: 978-3-923638-53-6

Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 32

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	4
Tabellenverzeichnis.....	5
Abkürzungsverzeichnis.....	6
Zusammenfassung (<i>executive summary</i>)	7
1. Einleitung.....	11
1.1. Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“	12
1.2. Das Mercator-Forschungsprojekt.....	13
1.3. Fragestellungen in der Auswertung des Programmmonitorings	15
2. Methode.....	16
2.1. Design und Durchführung	16
2.2. Erhebungsinstrumente.....	17
2.3. Stichprobenbeschreibung und Teilnahmebereitschaft.....	19
3. Ergebnisse	21
3.1. Rahmenbedingungen in Auswahl.....	21
3.2. Fort- und Weiterbildungsbedarf	23
3.3. Partizipation und Transparenz der schulischen Programmarbeit.....	27
3.4. Programmleitende Ziele in den Schulen	30
3.5. Innerschulische und schulexterne Kooperationsbeziehungen	35
3.5.1. Austausch zwischen zentralen Programmakteuren/innen	35
3.5.2. Einbeziehung weiterer Akteure/innen in den Schulen	38
3.5.3. Rollenbild des Kulturagenten/innen	42
3.5.4. Kooperation mit den Eltern im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“	45
3.5.5. Realisierte Kooperationen in Schulnetzwerken	49
3.5.6. Realisierte Kooperationen mit Künstlern/innen und Kultureinrichtungen.....	50
3.6. Realisierte Angebote in den Schulen.....	54
3.7. Angebotsübergreifende Effekte durch Kunst- und Kulturarbeit.....	57
3.7.1. Effekte in der Organisation Schule	58
3.7.2. Effekte im Unterricht.....	60
3.7.3. Effekte bei Lehrpersonen	61
3.7.4. Effekte bei Schüler/innen	65
4. Abschluss	66
5. Literatur	67
Tabellenanhang	69

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Programms	22
Abbildung 2 Fort- und Weiterbildungsbedarf aus der Perspektive der Kulturagenten/innen	24
Abbildung 3 Fort- und Weiterbildungsbedarf aus der Perspektive der kulturbef. Lehrpersonen	25
Abbildung 4 Fort- und Weiterbildungsbedarf aus der Perspektive der Schulleitungen	26
Abbildung 5 Mitwirkung bei der Programmgestaltung	29
Abbildung 6 Zieldimensionen kultureller Bildung, exemplarische Einzelaussagen	33
Abbildung 7 Zieldimensionen kultureller Bildung, Mittelwerte der Dimensionen	34
Abbildung 8 Austauschhäufigkeit der Schulleitungen mit anderen Akteuren/innen	36
Abbildung 9 Austauschhäufigkeit der Schülervertretungen mit anderen Akteuren/innen.....	37
Abbildung 10 Austauschhäufigkeit der Elternvertretungen mit anderen Akteuren/innen	38
Abbildung 11 Bereitschaft und realisierte Beteiligung von Lehrpersonen pro Schule	40
Abbildung 12 Bereitschaft und realisierte Beteiligung der Lehrpersonen im Kollegium.....	41
Abbildung 13 Rollenbild der Kulturagenten/innen in der Schule	44
Abbildung 14 Kooperationen im Rahmen des Programms - Rolle der Eltern.....	48
Abbildung 15 Umsetzung des Netzwerkgedankens.....	49
Abbildung 16 Gesamtanzahl der Kooperationen je Schule.....	51
Abbildung 17 Verteilung der Kooperationen auf Künstler/innen und Kultureinrichtungen.....	51
Abbildung 18 Merkmale der Kooperationen	52
Abbildung 19 Initiative zur Kooperation mit Künstler/innen und Kultureinrichtungen	53
Abbildung 20 Kooperationen zwischen Schule und Kultureinrichtungen bzw. Künstler/innen	54
Abbildung 21 Anzahl der Angebote pro Schule.....	55
Abbildung 22 Formen der Kunst- und Kulturangebote	56
Abbildung 23 Kombinationen verschiedener Kunstformen innerhalb von Angeboten.....	57
Abbildung 24 Effekte von Kunst- und Kulturarbeit in der Organisation Schule.....	59
Abbildung 25 Effekte von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht.....	60
Abbildung 26 Effekte von Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrpersonen	61
Abbildung 27 Wahrnehmungen von kreativitätsförderndem Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte....	64
Abbildung 28 Effekte von Kunst- und Kulturarbeit bei Schüler/innen.....	65

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Konstruktliste des Programmmonitorings.....	18
Tabelle 2 Rücklaufquoten zum Programmmonitoring 2012/2013 aufgeschlüsselt nach Ländern.....	20
Tabelle 3 Korrelation zwischen Beteiligung und Größe des Kollegiums	42
Tabelle 4 Bedingungen der Kooperationen.....	52
Tabelle 5 Wahrnehmung von kreativitätsförderndem Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte.....	63
Tabelle 6 Ausgewählte Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Modellprogramms.....	69
Tabelle 7 Mitwirkung bei der Programmentstehung.....	70
Tabelle 8 Zieldimensionen im Modellprogramm aus unterschiedlichen Perspektiven.....	71
Tabelle 9 Ziele im Programm – Perspektive der Schulleitungen.....	72
Tabelle 10 Ziele im Programm – Perspektive der Kulturbeauftragten.....	73
Tabelle 11 Ziele im Programm – Perspektive der Kulturagentinnen und Kulturagenten	74
Tabelle 12 Ziele im Programm – Perspektive der Schülervertretung	75
Tabelle 13 Ziele im Programm – Perspektive der Elternvertretung.....	76
Tabelle 14 Austauschhäufigkeit im Programm Perspektive der Schulleitungen	77
Tabelle 15 Austauschhäufigkeit im Programm Perspektive der Schülervertretung	77
Tabelle 16 Austauschhäufigkeit im Programm Perspektive Elternvertretung.....	77
Tabelle 17 Rollenbild der Kulturagenten/innen Teil 1	78
Tabelle 18 Rollenbild der Kulturagenten/innen Teil 2	79
Tabelle 19 Elternrolle Perspektive der Elternvertretung Teil 1.....	80
Tabelle 20 Elternrolle Perspektive der Elternvertretung Teil 2.....	81
Tabelle 21 Wahrnehmung der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler/innen Teil 1	82
Tabelle 22 Wahrnehmung der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler/innen Teil 2	83
Tabelle 23 Veränderungen in der Schule aus Perspektive der Schulleitungen Teil 1	84
Tabelle 24 Veränderungen in der Schule aus Perspektive der Schulleitungen Teil 2	84
Tabelle 25 Veränderungen in der Schule aus Perspektive der Schulleitungen Teil 3	85
Tabelle 26 Veränderungen an der Schule aus Perspektive der Schüler/innen Teil 1	85
Tabelle 27 Veränderungen an der Schule aus Perspektive der Schüler/innen Teil 2	86
Tabelle 28 Veränderungen in der Schule aus der Perspektive der kulturbe. Lehrpersonen Teil 1.....	86
Tabelle 29 Veränderungen in der Schule aus der Perspektive der kulturbe. Lehrpersonen Teil 2.....	87

Abkürzungsverzeichnis

BW	Baden-Württemberg
BE	Berlin
EV	Elternvertretung
HH	Hamburg
KA	Kulturagentin/ Kulturagent
KB	kulturbeauftragte Lehrperson
M	Arithmetisches Mittel
Nmin	minimale Fallzahl der Berechnung
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD.....	Organization for Economic Co-operation and Development
SD	Standardabweichung
SL	Schulleitung
SV	Schülervertretung (Schülermitwirkung in Baden-Württemberg)
TH	Thüringen

Dank

Der vorliegende Bericht ist ein Ergebnis des Forschungsprojekts „Entwicklung von kultureller Bildung zwischen Schule und externen Partnern“, das von der Stiftung Mercator gefördert wird.

Die Befragung, die dem folgenden Bericht zu Grunde liegt, wäre nicht möglich gewesen ohne die engagierte Teilnahme von Schulleitungen, Lehrkräften, Kulturagentinnen und Kulturagenten, Eltern, Schülerinnen und Schülern. Unser Dank gilt allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die trotz einer ohnehin hohen Arbeitsbelastung Zeit in das Ausfüllen der Fragebögen investiert und so die Begleitforschung zum Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ unterstützt haben. Weiterhin danken wir den Ministerien in den fünf beteiligten Ländern für die zügige Durchführung des Genehmigungsprozesses. Schließlich danken wir der Forum K&B GmbH, der Stiftung Mercator sowie der Kulturstiftung des Bundes für vielfältige Unterstützung im Forschungsprozess und Hinweise zu den Entwürfen der Befragungsinstrumente.

Zusammenfassung (*executive summary*)

Zum Jahreswechsel 2012/2013 ging das erste Teilprojekt der Begleitforschung zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ ins Feld. Im Rahmen des Programmmonitorings wurden die zentralen Programmakteure an allen teilnehmenden Schulen der Länder Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen angesprochen. Das Ziel der ersten Befragung in diesem Teilprojekt bestand darin, einen vergleichenden Überblick zum Stand der Programmarbeit in den Schulen zu erarbeiten. Dazu wurden von den Beteiligten Einschätzungen zu institutionellen und personalen Rahmenbedingungen, zu Prozessen der Programmgene- und -durchführung sowie zu ersten Ergebnissen erbeten.

64% der kulturbeauftragten Lehrpersonen, 59% der Schulleitungen, 44% der Schülervertretungen und 41% der Elternvertretungen kamen der Anfrage nach. Zusätzlich beteiligten sich die Kulturagenten und Kulturagentinnen (mit einer krankheitsbedingten Ausnahme) sämtlich an der Befragung.

In diesem Bericht werden zentrale Befunde des ersten Programmmonitorings dargestellt. Daten, die für diesen Bericht nicht genutzt wurden, bleiben einer späteren, längsschnittlichen Auswertung vorbehalten. Die folgenden Punkte fassen die zentralen Ergebnisse zusammen:

1. Die **Rahmenbedingungen** werden von den antwortenden pädagogischen Professionellen (kulturbeauftragte Lehrperson und Schulleitung) an den Schulen als förderlich bis neutral eingeschätzt. Dabei werden die Bedingungen, die sich auf einzelne Personen und externe Kooperationen beziehen, im Durchschnitt besser bewertet als Bedingungen, die die Schulorganisation betreffen.
2. **Der Fort- und Weiterbildungsbedarf bei professionellen Programmakteuren/innen** stellt ein spezifisches Bedingungsfeld für die effektive Kunst- und Kulturarbeit zwischen schulpädagogischem und künstlerisch-kulturellem Feld dar. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird ein über- ragender Qualifizierungsbedarf bei der Gesamtlehrerschaft in den Bereichen kreatives Lehren und Lernen im Unterricht und fächerverbindender Unterricht mit Bezug zu Kunst und Kultur gesehen. Weiterhin wird ein eindeutiger Qualifizierungsbedarf der kulturbeauftragten Lehrpersonen zu Projekt- und Finanzmanagement deutlich. Die Benennung von Qualifizierungsbedarf für die jeweiligen Akteursgruppen kann einerseits darauf hindeuten, dass diese tatsächlich nicht ausreichend qualifiziert für den jeweiligen Aufgabenbereich sind. Andererseits findet durch die Benennung auch eine Zuschreibung von *Zuständigkeiten* für die betreffenden Aufgabenbereiche statt.
3. Hinsichtlich der **Partizipation und Transparenz der schulischen Programmarbeit** zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen beteiligten Schulen und den Perspektiven der kulturbeauftragten Lehrkräfte, Schüler- und Elternvertretungen. Es zeigt sich, dass Eltern- und Schülervertretungen die Partizipationsmöglichkeiten als weniger umfassend bewerten als die kulturbeauftragten Lehrpersonen. Dies verweist auf unterschiedliche Praktiken der Beteiligung und darauf, dass sich die Strukturen partizipativer Zusammenarbeit in vielen Schulen noch in Entwicklung befinden.
4. Die **programmleitenden Ziele in den Schulen** können als weitere wesentliche Voraussetzung der Programmarbeit begriffen werden. Betrachtet man das Niveau der Zustimmung zu unterschiedlichen Zieldimensionen, so werden den Dimensionen „soziale Anerkennung durch Kunst- und Kulturarbeit“ und „Erwerb von kunstimmanenten Fähigkeiten“ die höchste Priorität von allen Akteuren zugeschrieben. Die geringste Priorität erhalten insgesamt die Zieldimensionen „schulische Partizipation und Veränderung“ sowie „Transfereffekte für schulisches Lernen“. Die Zieldimensi-

onen „Kontakte zu außerschulischer Kunst und Kultur“ und „Persönlichkeitsentwicklung durch Kunst- und Kulturarbeit“ nehmen mittlere Positionen ein. Die Unterschiede zwischen den Akteursgruppen können auf mögliche latente Zielkonflikte hinweisen.

5. Einen Fokus des Berichts bilden die **innerschulischen und schulexternen Kooperationsbeziehungen** im Rahmen der Programmarbeit zu „Kulturagenten für kreative Schulen“. Hierzu werden folgende Analysen dargestellt, die zum Teil Kooperationsaktivitäten unmittelbar betreffen, zum Teil Voraussetzungen der Kooperation abbilden:

- 5.1. **Austausch zwischen zentralen Programmakteuren:** Die Kulturagenten/Kulturagentinnen und die Schulleitungen tauschen sich am häufigsten zum Programm aus. Die gute Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und Kulturagenten/Kulturagentinnen stellt eine wichtige Grundlage für das Programm dar, insbesondere wegen organisatorischer Absprachen; jedoch entsteht aus einer Perspektive der nachhaltigen Institutionalisierung von Kunst- und Kulturarbeit an den Schulen die Frage, inwiefern eine verstärkte Integration von weiteren schulischen Akteuren in den regelmäßigen Austausch zum Programm ein Entwicklungsziel sein könnte. Diese Frage gewinnt an Relevanz, wenn man die große Unterschiedlichkeit in den Antworten der Schulakteure/innen betrachtet, die zum Teil die Angabe einer zentralen Tendenz (Durchschnittswerte) als nicht sinnvoll erscheinen lassen. So berichtet z.B. ein Sechstel der Schülervvertretungen, dass es mit den Lehrkräften nie zu einem Austausch über das Programm komme, während ebenfalls ein Sechstel angibt, dieser Austausch finde häufiger als sechsmal pro Jahr statt. Dieser Unterschied wirft die Frage auf, welche Formen der Institutionalisierung von Austausch für die Zielerreichung im Programm effektiv sind und inwiefern Potentiale organisationalen Lernens zwischen den Schulen hierzu systematisch genutzt werden können.

- 5.2. **Einbeziehung weiterer Akteure/innen in den Schulen:** Als weitere schulische Akteure/innen werden Lehrpersonen (außer den Kulturbeauftragten), sonstige pädagogische Mitarbeiter/innen, Ehrenamtliche und Eltern in unserer Studie betrachtet. Während das Beteiligungspotential der drei letzten Gruppen aus Sicht der kulturbeauftragten Lehrpersonen in der Regel noch wenig erschlossen wurde bzw. werden konnte, wird für die weiteren Lehrkräfte durchweg eine höhere Beteiligungsbereitschaft angegeben als bislang realisiert wurde. Auch hier kann die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse zwischen den Schulen eventuell als Ansatzpunkt für Entwicklungen genutzt werden. Außerdem könnten Fort- und Weiterbildungen genutzt werden, um die vorhandene Beteiligungsbereitschaft in tatsächliche Beteiligung umzusetzen.

- 5.3. **Rollenbild des Kulturagenten/der Kulturagentin:** Im Rollenbild zeigt sich, welches Aufgabenspektrum den Kulturagenten und Kulturagentinnen von diesen selbst, von Schulleitungen und von kulturbeauftragten Lehrpersonen zugeschrieben wird und in welchen Bereichen die schulischen Akteure sich von der Arbeit der Kulturagenten und Kulturagentinnen Unterstützung erhoffen. Das Rollenbild der Kulturagentinnen und Kulturagenten ist zudem hinsichtlich der Frage interpretierbar, inwieweit schulische Akteure/innen den Raum gewähren um Veränderungen bewirken zu können. Insgesamt zeigt sich eine hohe Kongruenz der Einschätzungen bei den drei Akteursgruppen. Demnach liegt der Schwerpunkt der Kulturagentenarbeit auf Aufgaben, die einer Kunst- und Kulturagentur für die Schulen gleichkommen. Die übereinstimmenden Einschätzungen können als gute Grundlage für die Zusammenarbeit auf der Ebene der Schulen betrachtet werden. Nur zu einzelnen Rollenvorstell-

lungen zeigen sich deutliche Differenzen, die eine reibungslose Zusammenarbeit beeinträchtigen könnten. So sehen die Schulleitungen den/die Kulturbeauftragten/e deutlich häufiger als *Assistenten/innen* für künstlerische/kulturelle Zusatzangebote als dies die Kulturagenten/innen für sich selbst sehen. Auf der Ebene des Modellprogramms stellt sich die Frage, inwiefern divergente Rollenwahrnehmungen produktiv für die Entwicklung von Innovationen im Rahmen von „Kulturagenten für kreative Schulen“ genutzt werden können. In diesem Zusammenhang scheinen vor allem Fragen bedeutsam, bei denen der Kulturagent/ die Kulturagentin über die Agenturfunktion hinaus, als Akteur/in mit eigener inhaltlicher Kompetenz (z.B. für Qualitätssorge, Moderation, Katalysator für Veränderung), in der Schule auftritt.

- 5.4. **Rollenbild der Eltern:** Die Vorstellungen zu möglichen Aufgaben der Eltern im Programm wurden aus der Perspektive der Elternvertretungen untersucht. In der Hierarchie von Rollenbildern der Eltern steht die Unterstützung ihrer Kinder bei der Teilnahme an Kunst- und Kulturprojekten an oberster Stelle, gefolgt wird dies von einer operativen Begleitung und Unterstützung schulischer Aktivitäten. Rollenvorstellungen, die über eine Assistenzfunktion in Schulveranstaltungen hinausgehen, finden weniger Zustimmung. Insbesondere dann, wenn die betreffenden Aufgaben im öffentlichen Raum jenseits der Schulräume angesiedelt sind, sinkt die Zustimmung nochmals deutlich ab. Das Ergebnis ist relevant, um die Erwartung an Elternbeteiligung im Programm realistisch verorten zu können. Dabei ist allerdings zu beachten, dass nur zwei Fünftel der Elternvertretungen durch das Programmmonitoring erreicht werden konnten.
- 5.5. **Realisierte Kooperation in Schulnetzwerken:** Entsprechend den Angaben der Befragten erscheint der Netzwerkgedanke bislang als der am wenigsten implementierte Bestandteil der Programmatik von Kulturagenten für kreative Schulen. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, so z.B. Schulen, die aus mehreren getrennt entwickelten Schulstandorten bestehen und für die die innerschulische Kooperation schon eine erhöhte Anforderung ist. Die Ergebnisse werfen die Frage auf, ob die Kooperationsstruktur der Netzwerke produktiv entwickelt werden kann oder ob andere Institutionalisierungen eingesetzt werden sollten, um die intendierten Effekte der Netzwerkarbeit zu erreichen.
- 5.6. **Realisierte Kooperationen mit Künstlern und Kultureinrichtungen:** Die Anzahl schulischer Kooperationen mit Künstlern und Kultureinrichtungen hat sich an den teilnehmenden Schulen seit dem Jahr 2011 nahezu verdreifacht. Dabei wurden mehr als zwei Drittel der neuen Kooperationen durch Kulturagenten und Kulturagentinnen vermittelt. Es spricht für die Verankerung der Kulturagenten/innen in der Schule, dass die kulturbeauftragten Lehrpersonen gleichwohl die Initiative zur Kooperationen bei den Schulen sehen. Weiterhin weisen die vermittelten Kooperationen insgesamt ein höheres Maß an Institutionalisierung auf als die nicht vermittelten Kooperationen; es wurde häufiger eine schriftliche Vereinbarung abgeschlossen. Gleichzeitig zeigt sich auch hier eine hohe Varianz zwischen den Schulen; während etwa ein Fünftel der kulturbeauftragten Lehrkräfte ein bis zwei Kooperationen meldet, geben zwei Fünftel sechs und mehr externe Kooperationen an. Im Vergleich der künstlerisch-kulturellen Angebote der Schulen und der Gesamtzahl der Kooperationen fällt auf, dass die Anzahl der institutionalisierten Kooperationen die Anzahl der Angebote deutlich übersteigt. Auch wenn einzelne Angebote mehrere Kooperationen nutzen, wirft dies die

Frage auf, unter welchen Bedingungen aus institutionalisierten Kooperationen im Schulalltag Angebote für die Schüler/innen entstehen.

6. Ein zentrales Arbeitsergebnis stellen **die Angebote der Schulen** im Programm dar. Jeweils 23 Prozent der Schulstandorte weisen ein bzw. zwei Angebote für das Schuljahr 2012/13 aus. Diesen Schulen mit noch relativ geringer Angebotszahl stehen 9 Prozent gegenüber, die mindestens sechs Angebote realisieren. Das Ergebnis wird allerdings dadurch in seiner Aussagekraft eingeschränkt, dass zum Teil auch sehr umfangreiche Projektstage/-wochen als einzelnes Angebot gezählt werden. Unter den Kunstformen in den Angeboten wurde Bildende Kunst mit 68 Prozent als häufigste Kunstform in den Kunst- und Kulturprojekten repräsentiert. Am seltensten wurde Literatur mit 29 Prozent benannt. Alle restlichen Kunstformen liegen bei Angaben zwischen 32 und 45 Prozent. Die Hälfte der Angebote kombiniert bzw. integriert dabei mehr als zwei Kunstformen (z.B. integriert eine Theaterinszenierung, Bildende Kunst, Tanz und Musik).
7. Neben der Entwicklung und Umsetzung konkreter Angebote zielt das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ auf **angebotsübergreifende und nachhaltige Effekte**. Die folgenden vier Abschnitte stellen dar, inwiefern solche Effekte aus Sicht von kulturbeauftragten Lehrpersonen, Schulleitungen und z.T. Schülern/innen erreicht werden.
 - 7.1. **Effekte in der Organisation Schule:** Als stärkster Effekt wird zum Zeitpunkt der Befragung die Zunahme von finanziellen Ressourcen bei den schulischen Akteuren/innen gewertet. Dem folgt die Veränderung der Schule im Sinne einer Öffnung zu außerschulischen Lernorten und Kooperationen im künstlerisch-kulturellen Feld. Am wenigsten werden bislang Effekte beobachtet, die die innerschulische Organisation betreffen (z.B. verbesserte zeitliche Organisation oder Raumnutzung).
 - 7.2. **Effekte im Unterricht:** Auch hier zeigt sich relativ mehr Zustimmung zu Aussagen, die auf die Gestaltung von Bedingungen abzielen, als zu Aussagen, die längerfristigen Wandel indizieren. So findet sich die stärkste Zustimmung hinsichtlich der Beratung zur Verbindung von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht, gefolgt von der Praxis fächerübergreifenden Unterrichts. Aussagen, inwieweit seit Beginn des Programms methodische Veränderungen im Unterricht zu beobachten sind, weisen im Vergleich der Akteursperspektiven für den Befragungszeitraum noch keine eindeutige Tendenz auf. Jedoch kommen insbesondere die kulturbeauftragten Lehrkräfte hinsichtlich des Wissens und der Anwendung von kreativen Lehr- und Lernmethoden im Unterricht im Durchschnitt zu einer eher skeptischen Einschätzung.
 - 7.3. **Effekte bei Lehrpersonen:** Als stärkster Effekt wird die Zunahme von Kommunikationsgelegenheiten und tatsächlichem Austausch zu Kunst- und Kulturarbeit gewertet. Etwas geringer gewichtet sind die Einschätzungen zu Veränderungen bei Lehrkräften hinsichtlich des Qualitätsverständnisses von Kunst- und Kulturarbeit sowie einer verstärkten Identifikation mit der Schule. Unabhängig davon attestieren die Schüler/innen einem jeweils relativ großen Anteil von Lehrpersonen, dass sie konkret durch ihre Unterrichtsführung Raum für Kreativität lassen bzw. diese unterstützen.
 - 7.4. **Effekte bei Schülern und Schülerinnen:** Aus Sicht aller hierzu befragten Akteure/innen zeigt sich eine stärkere Involviertheit von Schülern und Schülerinnen in Kunst- und Kulturprojekte. Dies habe allerdings noch nicht zu mehr Dialog zwischen Schülern/innen über Kunst- und Kulturarbeit oder zu einer stärkeren Identifikation der Schüler/innen mit der Schule geführt.

1. Einleitung

Kulturelle Bildung gilt als eine Ressource für die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels. Aus diesem Grund überrascht es nicht, dass der nationale Bildungsbericht (Weishaupt et al. 2012) den Institutionen und Prozessen kultureller Bildung sein diesjähriges Schwerpunktkapitel gewidmet hat und die OECD nach der Bedeutung von künstlerischen Praktiken für die Entwicklung von Individuen und Gesellschaften fragt (Winner et al. 2013).

Das schlechte Abschneiden von Deutschlands Schulen bei den internationalen Vergleichsstudien PISA und TIMSS führte zu verschiedenen Reformprojekten, initiiert von der Kultusministerkonferenz. Unter anderem kam es zu einer Empfehlung der KMK, verstärkt kulturelle Bildung in Schulen zu etablieren.

In Anbetracht der Bedeutung kultureller Bildung und der Chance durch die Organisation Schule nahezu jedes Kind zu erreichen, erscheint es nicht befriedigend kulturelle Bildung in der Schule auf ein Nischendasein mit geringem Stundenanteil zu beschränken. Kulturelle Teilhabechancen für Kinder und Jugendliche in der Schule bedeuten nicht nur Rezeption von Kunst und Kultur, sie lassen sich in Erweiterung eines Ansatzes von Anne Bamford (2006) in vier Zieldimensionen unterscheiden:

- „education in the arts“. Schüler/innen erwerben neue Fähigkeiten in künstlerisch-kreativen Techniken
- „education for the arts“. Schüler/innen lernen künstlerische Produkte in ihrer Qualität zu unterscheiden
- „education through the arts“. Durch die Kunst- und Kulturarbeit kommt es bei Schüler/innen zu Transfereffekten
- „change of school perception by the arts“. Schule verändert sich durch kreative Prozesse von Kunst- und Kulturarbeit

Ob Kunst- und Kulturarbeit in der Schule tatsächlich positive Effekte auf Schulleistung, Sozialverhalten u.a. haben, konnte bislang noch nicht empirisch nachgewiesen werden (Winner et al. 2012). Aber die Erkenntnis, dass die Angebotsqualität bei außerunterrichtlichen (kulturellen) Angeboten ein entscheidender Faktor ist, haben Stecher et al. (2009) im Rahmen der Ganztagschulforschung empirisch belegt. Qualitativ gute Projekte bedürfen jedoch eines Kontexts. In diesem Sinne verweist Anne Bamford auf die große Bedeutung von qualitativ guten Rahmenbedingungen für künstlerische Projekte hin (2006). Dies führt zu der Frage, welche Gelingensbedingungen insbesondere bedeutsam für eine erfolgreiche Kunst- und Kulturarbeit an der Schule sind.

In dem vorliegenden Bericht werden die ersten Ergebnisse des Programmmonitorings im Modellprogramm der Stiftung Mercator und der Kulturstiftung des Bundes „Kulturagenten für kreative Schulen“ aufgeführt.

Im ersten Kapitel wird das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ kurz skizziert (1.1), sowie die Ziele und Inhalte der drei Teilprojekte in der Begleitung des Programms durch das Mercator-Forschungsprojekt erläutert (1.2).

Im zweiten Kapitel folgen Hinweise zum methodischen Vorgehen. Aufgeteilt wird dieses Kapitel in eine Darstellung des Forschungsdesigns (2.1) und eine Beschreibung der Instrumentenentwicklung und des Genehmigungsverlaufs (2.2). Im letzten Unterkapitel werden die Durchführung der Befragung und die Rücklaufquote thematisiert (2.3).

Im dritten Kapitel werden die Ergebnisse des Programmmonitorings, untergliedert in verschiedene Fragestellungen, vorgestellt, bevor im Fazit die entscheidenden Befunde zusammengefasst und interpretiert werden.

1.1. Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“

Das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“, gefördert von der Kulturstiftung des Bundes und der Stiftung Mercator und unterstützt durch die Länder Berlin, Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen, arbeitet seit dem Schuljahr 2011/2012 für vier Jahre mit 138 Schulen.

Das Hauptanliegen des Programms ist eine dauerhafte und nachhaltige Kooperation von Kultureinrichtungen und Schulen, um die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Kunst und Kultur zu erhöhen. Das Besondere des Programms besteht dabei u.a. in der Entwicklung einer neuen Profession: des Kulturagenten/der Kulturagentin. Diese sollen die Schulen bei der Entwicklung einer langfristigen Kooperation mit Kultureinrichtungen unterstützen und gemeinsam mit den Akteuren/innen der Schulen sowie den Künstler/innen und Kulturinstitutionen ein umfassendes und fächerübergreifendes Angebot der kulturellen Bildung entwickeln. Weiterhin sollen lokale Schulnetzwerke aus jeweils drei Schulen gebildet werden, um Synergien zwischen schulischen Partnern zu ermöglichen. Insgesamt 46 Kulturagentinnen und Kulturagenten werden von einer länderübergreifenden Trägergesellschaft der Stiftungen, der *Forum K&B GmbH*, angestellt und konzeptionell begleitet sowie durch Länderbüros unterstützt. Durch die Länderbüros fließt die spezifische Expertise für Kulturarbeit weiterer Partner in das Programm ein. So werden die Länderbüros in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen von der *Landes Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.* bzw. der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.* getragen, während die *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung* die Länderbüros in Berlin und Thüringen stellt und das Hamburger Länderbüro von der *conecco UG – Management städtischer Kultur* betrieben wird.

Die Schulen der beteiligten Länder konnten sich für das Programm bewerben, sie bringen jeweils eine kulturbeauftragte Lehrperson und zum Teil eigene Mittel ein. In einer „Vision“ und in einem sogenannten „Kulturfahrplan“ werden Ziele und Vorhaben im Programm für die jeweiligen Schulen vereinbart. Um die Entwicklung innovativer und modellhafter Ansätze in der Kunst- und Kulturarbeit zu unterstützen, besteht für jedes Schulnetzwerk die Möglichkeit, vier Kunstgeldanträge (Projektanträge) pro Kalenderhalbjahr einzureichen. Pro Schulnetzwerk können in der Gesamtlaufzeit des Programms bis zu 160.000 Euro beantragt werden. Dadurch können Projekte aus verschiedenen künstlerischen Bereichen finanziert werden.

1.2. Das Mercator-Forschungsprojekt

Die Begleitforschung der Stiftung Mercator zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ startete im Herbst 2012. Es soll zwei Funktionen erfüllen: Erstens sollen während der Projektlaufzeit Kriterien für die Durchführungsqualität erfasst und erarbeitet werden, zweitens sollen Bedingungen, die nachhaltig zu Effekten und zu einer möglichen gesellschaftlichen Verbreiterung des Projektansatzes beitragen, ermittelt werden. Um diese Funktionen zu erfüllen, bezieht sich das Forschungsprojekt insbesondere auf folgende Ziele des Modellprogramms:

1. Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Kunst und Kultur wird fester Bestandteil ihres Alltags.
2. Die Schulen gestalten ihren Alltag durch einen selbstverständlichen Umgang mit Kunst und Kultur neu und setzen das Neu-Erlernte über den Programmzeitraum hinaus fort.
 - Sie verfügen über fachlich qualifiziertes Personal
 - Sie wissen, wie man die finanziellen Mittel für künstlerische Projekte akquiriert und verwaltet
 - Sie kennen Qualitätskriterien für qualitativ hochwertige künstlerische Projekte
 - Sie vernetzen sich untereinander und mit Kulturinstitutionen
3. Das Programm führt zur Selbstreflexion von Schulen und Kulturinstitutionen
 - Schulen reflektieren ihr Selbstverständnis, Stichwort: nicht nur „Bildungseinrichtung“, sondern auch „Kultureinrichtung“
 - Auch die Kultureinrichtungen reflektieren ihr Selbstverständnis; Stichwort: nicht nur „Kulturtempel“, sondern auch ein „Erfahrungsraum“

Das Forschungsprojekt beinhaltet formative und summative Komponenten. Die formative Komponente besteht darin, das Programm in seiner Entwicklung durch Berichte wie diesen zu unterstützen, während sich die summative Komponente auf die Prozesse der Entwicklung von Kulturarbeit an der Schule und ihrer Verankerung in der Organisation Schule sowie die unmittelbaren Ergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern bezieht. Die summative Komponente ist weitergehend auf Forschungsergebnisse ausgerichtet, die auch außerhalb des unmittelbaren Projekts genutzt werden können.

Das Forschungsprojekt gewinnt seine Daten aus der operativen Ebene der Schulen und der Kulturagenten/innen. Der Fokus richtet sich darauf, die Rekontextualisierung und die Effekte des Gesamtprojekts in den Schulen analytisch zu erfassen. In diesem Zusammenhang ist die Frage zu beantworten, unter welchen Bedingungen sich die intendierten Effekte einstellen. Die Begleitforschung muss mit einem hohen Maß an Komplexität umgehen, hervorgerufen durch die Vielzahl von Ebenen und Akteuren/innen im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Neben der Ebene der Programmträger, der Länderbüros, der Schulnetzwerke, Schulen und Kulturinstitutionen sind insbesondere Kulturagenten/Kulturagentinnen, Schulleitungen, Lehrkräfte, Kulturschaffende, Schüler/innen und Eltern als Akteure/innen zu betrachten. Weiterhin sind die Maßnahmen im Programm vielfältig und nicht auf eine Zielgruppe beschränkt; so sollen beispielsweise Veränderungen bei den Lehrpersonen und bei den Schüler/innen erzielt werden. Aus diesem Grund kann „Kulturagenten für kreative Schulen“ als m⁴-Programm (Multiakteur-, Multizielgruppen-, Mehrebenen-, Multimaßnahmenprogramm) bezeichnet werden.

Das **Programmmonitoring** stellt das erste Teilprojekt der Begleitforschung dar. Der vorliegende Bericht ist seiner ersten Welle gewidmet und erarbeitet einen Überblick zum Entwicklungsstand der Schulen hinsichtlich der verschiedenen Arbeitsfelder, in denen im Verlauf des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ Veränderungen erwartet werden. Die folgenden Punkte fassen zusammen, wie diese Arbeitsfelder am Ende des Programms idealerweise entwickelt sein könnten:

1. Veränderung des Selbstverständnisses der Schule von einer ausschließlichen Bildungseinrichtung hin zu einer Bildungs- und Kultureinrichtung. Dies zeigt sich daran, dass die Schule ein Ort ist, an dem Kunstobjekte, künstlerische Gestaltung, kreatives Handeln und Anwesenheit von Künstlern/innen, Wertschätzung erfahren.
2. Kulturagenten/Kulturagentinnen werden in der Schule als Unterstützung der Veränderung hin zur Kultureinrichtung wahrgenommen (Adaptivität und Funktionalität der Arbeit von Kulturagenten/innen).
3. Partnerschaften zu anderen Schulen, die auch ein Selbstverständnis als Kultureinrichtung entwickeln wollen, werden etabliert, in der Schulorganisation verankert und in die pädagogische Arbeit der Schule integriert (wachsende Verbindungen mit anderen Schulen in Kulturnetzwerken, z.B. in Form gemeinsamer Qualifizierung, gemeinsamer Projekte, Beratung oder als *critical friends* in der Entwicklung eines einzelschulischen Kulturprojekts).
4. Partnerschaften zu anderen nicht-schulischen Kultureinrichtungen werden etabliert, in der Schulorganisation verankert und in die pädagogische Arbeit der Schule integriert (Vertiefung und Vermehrung von Kulturpartnerschaften).
5. Freiräume der Schulautonomie werden genutzt, um künstlerische und kulturelle Aktivitäten jenseits der staatlichen Lehrplanvorgaben als wiederkehrendes Element im Schulcurriculum/ Schulprogramm zu verankern und so ein kulturelles/künstlerische Profil zu entwickeln (u.a. Formulierung und Nutzung eines Kulturfahrplans).
6. Das Personal der Schule nimmt an Weiterbildungen zu den oben benannten Arbeitsfeldern teil (Festigung der Funktion von Kulturbeauftragten, Ausweitung auf weitere Kompetenzträger und Mitverantwortliche in der Schule).
7. Fächerübergreifende Angebote mit Bezug zu Kreativität, Kunst und Kultur werden organisatorisch in Bezug auf Zeiten, Räume und personelle Zuständigkeiten in der Schule etabliert (z.B. Kunstgeldprojekte, aber auch Maßnahmen, die ohne Finanzierung durch den Programmträger initiiert werden können).
8. In der Arbeit der Schule werden kreative Lehr- und Lernmethoden von Lehrerinnen und Lehrern als relevant betrachtet und genutzt (Entwicklung entsprechender Weiterbildungen für bzw. durch Kulturbeauftragte, Kulturagenten/innen und/ oder Künstler/innen).
9. Qualitätskriterien für kreative und künstlerische Aktivitäten in der schulischen Arbeit werden reflektiert und einbezogen (mögliche Qualitätspartner sind andere Schulen im Netzwerk, nicht-schulische Kultureinrichtungen, Kulturagenten/innen, Künstler/innen).
10. Neue Möglichkeiten zur Finanzierung von Kunst- und Kulturprojekten werden erkundet und genutzt (Ausweitung der Fähigkeiten und Etablierung innerschulischer Regelungen zur Zuständigkeit für eigenverantwortliche Akquise und Verwaltung von finanziellen Mitteln).

Dabei werden Schulleitungen, Kulturbeauftragte, Schülervertretungen, Elternvertretungen, Kulturgagenten und Kulturgagentinnen nach den schulspezifischen Voraussetzungen wie Ressourcen und Vorerfahrungen sowie Arbeitsweisen befragt. Zusätzlich werden die aktuellen Vorhaben und Kooperationsbeziehungen im Modellprogramm erfasst. Das Programmmonitoring dient zur Selbstvergewisserung des Programms und stellt weiterhin ein Kriterium für die Auswahl von Schulen für die beiden folgenden Teilprojekte dar.

Das zweite Teilprojekt besteht aus **qualitativen Fallstudien**. Sie untersuchen vertieft die Arbeitsweisen und Gelingensbedingungen für das Programm an bis zu zwölf Schulen. Dazu werden ab Sommer 2013 Interviews mit Lehrkräften, Künstlerinnen und Künstlern, Kulturgagentinnen und Kulturgagenten und Eltern durchgeführt. Weiterhin werden Arbeitsdokumente der Schulen analysiert.

Im Rahmen der **Wirkungsanalysen** des dritten Teilprojekts werden bis zu 36 Kunstgeldprojekte in den Jahren 2013 und 2014 näher in Augenschein genommen. Im Zentrum stehen Fragen nach der Ausgestaltung von kunst- und kreativitätsfördernden Lernumgebungen und den Veränderungen, die bei Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind. Dazu sind Befragungen bei teilnehmenden und (noch) nicht-teilnehmenden Schülerinnen und Schülern an den betreffenden Schulen sowie bei deren Lehrpersonen vorgesehen.

1.3. Fragestellungen in der Auswertung des Programmmonitorings

Die Ergebnisse der Auswertung des Programmmonitorings sind in folgende Untersuchungsbereiche eingebettet:

- Institutionelle Rahmenbedingungen
- Programmstehung an der Schule
- Prozesse der Programmarbeit an der Schule
- Innerschulische Prozesse
- Kooperationsprozesse mit Partnern außerhalb der Schule
- Veränderungen in den Schulen

Dabei interessieren inhaltliche Fragen wie:

- Welchen strukturellen Bedingungen unterliegen die Akteure/innen im Programm?
- Welche Ziele werden von den unterschiedlichen Akteuren/innen im Programm vorrangig wahrgenommen?
- Wie wird die Rolle des Kulturgagenten, der Kulturgagentin gedeutet?
- Wie wird die Rolle der Eltern in der Programmarbeit beschrieben?
- Wie häufig tauschen sich die Akteure/innen im Programm aus?
- Wie groß ist die aktive Beteiligung im Programm?
- Welchen Fortbildungsbedarf sehen die Akteure/innen im Programm?
- Wie viele Projekte und Kooperationen gibt es jeweils und wie kamen die Kooperationen zustande?

- Welche Veränderungen bzw. Auswirkungen des Programms werden von unterschiedlichen Akteuren/innen wahrgenommen?
- Wie werden die kreativ-künstlerischen Lehr-Lernmethoden der Lehrer/innen im Unterricht von den Schüler/innen wahrgenommen?

2. Methode

2.1. Design und Durchführung

Zu den im Kapitel 1.3 vorgestellten Fragestellungen werden innerhalb des Programmmonitorings unter Anwendung eines quantitativen Forschungsdesigns bei fünf zentralen Akteursgruppen Daten erhoben. Mittels einer Online-Befragung werden Schulleitungen, kulturbeauftragte Lehrpersonen und Kulturagentinnen und Kulturagenten befragt. Zusätzlich erfolgt die Erhebung unter den Eltern- und Schülervertretungen der teilnehmenden Schulen durch einen *paper&pencil*-Fragebogen. Zum Programmmonitoring sind zwei Erhebungen geplant, die in den Schuljahren 2012/13 und 2014/15 an allen 138 teilnehmenden Schulen im Modellprogramm stattfinden sollen. Die erste Erhebung zielt darauf, Ausgangsbedingungen in einer frühen Programmphase zu erfassen und damit Voraussetzungen für Entwicklungen an den Schulen zu beschreiben. Mit der zweiten Erhebung wird es möglich, mittels multivariater statistischer Verfahren Rahmenbedingungen für Veränderungen zu identifizieren. Insgesamt ist es Ziel des Programmmonitorings, Gelingens- und Misslingens-Bedingungen für eine Etablierung des Programms an den Schulen zu identifizieren und Veränderungen in den Schulen zu dokumentieren.

Nach konzeptionellen Vorarbeiten, in die sowohl die Forum K&B GmbH als auch die beiden beteiligten Stiftungen (Stiftung Mercator und Kulturstiftung des Bundes) eingebunden waren, wurde das Konzept zur Durchführung des Programmmonitorings im September 2012 den fünf beteiligten Bundesländern zur Genehmigung vorgelegt. Unter Einbezug spezifischer Hinweise und Änderungswünsche der einzelnen Länder erfolgte die Genehmigung für das Programmmonitoring zwischen September 2012 und Januar 2013. Damit konnte in den Ländern Baden-Württemberg und Berlin die Feldphase in der 51. Kalenderwoche 2012 starten. In den Ländern Nordrhein-Westfalen, Thüringen und Hamburg konnte die Feldphase in der 6. Kalenderwoche des Jahres 2013 starten. Nach der Gewährung von Nachfristen und anschließenden persönlichen Kontaktaufnahmen mit den Schulen wurde die Feldphase in der 14. Kalenderwoche 2013 abgeschlossen. Innerhalb der Feldphase wurden alle Teilnehmer/-innen an der Online-Erhebung einmalig per E-Mail an die Bearbeitung erinnert, anschließend erfolgte eine telefonische Erinnerung, bei der auch an die Weitergabe der Fragebögen an die Eltern- und Schülervertretungen erinnert wurde.

Für die Online-Befragung stellten die jeweiligen Länderbüros die E-Mail-Adressen der Schulleitungen und - mit Ausnahme von Thüringen - die der kulturbeauftragten Lehrpersonen zur Verfügung. In Thüringen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen die Schulleitungen gebeten, die entsprechende Einladung zur Online-Umfrage an die kulturbeauftragten Lehrpersonen weiterzuleiten. Die 46 Kulturagenten und Kulturagentinnen konnten über ihre jeweilige Dienst-E-Mail-Adresse erreicht werden. Die *paper&pencil*-Fragebögen für die Eltern- und Schülervertretungen wurden zusammen mit einem

Informationsanschriften und beiliegenden Rückumschlägen per Post an die entsprechenden Schulleitungen, mit Bitte um Weiterleitung, versandt.

2.2. Erhebungsinstrumente

Die fünf Akteursgruppen wurden mittels standardisierter Fragebögen befragt. Diese lassen sich in verschiedene Themenbereiche gliedern. Neben institutionellen und personellen Rahmenbedingungen, die bei Schulleitungen und kulturbeauftragten Lehrkräften erhoben wurden, wurde bei den Prozessen der Programmgenese und der Programmarbeit jeweils auch auf die Perspektive der Kulturgagenten und Kulturagentinnen und auf Eltern- und Schülervertretungen zurückgegriffen. Auch die Ergebnisdimensionen wurden aus den unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Akteursgruppen untersucht. Ein weiterer Themenbereich waren Anmerkungen und Vorschläge zu Verbesserungen für das Modellprogramm. Für diesen Bericht wurden aus jedem Themenbereich Ergebnisse zu ausgewählten Konstrukten erfasst. Dabei orientierte sich die Auswahl daran, welche Konstrukte in der aktuellen Phase des Programms auch ohne eine längsschnittliche Betrachtung aussagekräftig sind (vgl. Tab. 1, die berichteten Ergebnisse sind jeweils orange unterlegt).

Tabelle 1 Konstruktliste des Programmmonitorings

Dargestellt werden sämtliche Konstrukte sowie die jeweiligen schulischen Akteure/innen, die zu den Konstrukten befragt wurden. Orange unterlegt finden sich die Konstrukte, auf die in diesem Bericht näher eingegangen wird. Ein Stern (*) zeigt an, dass dieses Konstrukt schulübergreifend für ein gesamtes Schulnetzwerk erfragt wurde.

Konstrukte	Akteure ¹				
	SL	kB	KA	EV	SV
Institutionelle Rahmenbedingungen					
Raumnutzung für Kunst- und Kulturangebote		x			x
Formale Angaben zur Schule	x				
Anstehende strukturelle Veränderungen der Schule	x				
Angaben zur Schulorganisation	x				
Strukturelle Bedingungen für das Programm	x	x			
Angaben zur Größe der Lehrerschaft und des pädagogischen Personals	x				
Personale Rahmenbedingungen					
Angaben zur Erfahrung mit Kunst und Kultur und zur formalen Qualifikation	x	x	x		
Prozesse der Programmgenese					
Wahrnehmung der Vorrangigkeit von Zielen im Programm	x	x	x*	x	x
Mitwirkung bei Planung und Entscheidung zur Programmstehung		x		x	x
Prozesse der Programmarbeit an der Schule					
Innerschulische Prozesse					
Rolle des Kulturagenten/der Kulturagentin	x	x	x		
Rolle der Eltern				x	
Mitwirkung bei der Entstehung des Kulturfahrplans	x	x		x	x
Verhältnis von Kulturfahrplan und Schulprogramm	x	x		x	
Arbeit der Steuergruppe		x			
Häufigkeit des Austausches im Programm	x			x	x
Aktive Beteiligung im Programm		x		x	
Aufgabenverteilung von Programmaspekten	x				
Fort- und Weiterbildungsbedarf einzelner Akteure/innen	x	x	x*		
Management von Kunst- und Kulturprojekten	x	x	x		
Kooperationsprozesse mit Partnern außerhalb der Schule					
Häufigkeit und Art der Kontakte mit Kulturagent/-in	x	x			x
Arbeitskontakte im Schulnetzwerk		x			
Zusammenarbeit im Schulnetzwerk und mit den Kulturagenten/innen	x	x	x*		
Zusammenarbeit mit Kunst- und Kultureinrichtungen		x			
Projekte an der Schule		x			
Ergebnisdimension					
Veränderungen der Strukturen, Interaktion, Beteiligung und Identifikation in der Schule	x	x	x		x
Veränderungswirkung durch die Kulturagenten/innen	x				
Veränderung der Raumgestaltung und –nutzung			x	x	x
Wahrnehmungen zu kreativitätsfördernden Lehrmethoden					x
Offene Verbesserungsvorschläge	x	x	x*	x	x

¹ Schulleitungen (SL), kulturbeauftragte Lehrpersonen (kB), Kulturagenten/ Kulturagentinnen (KA), Elternvertretungen (EV), Schülervertretungen (SV)

2.3. Stichprobenbeschreibung und Teilnahmebereitschaft

In das Programmmonitoring wurden alle fünf zentralen Akteursgruppen an allen 138 Schulen, die am Programm teilnehmen, einbezogen. Als solche Akteursgruppen wurden Schulleitung, kulturbeauftragte Lehrpersonen, Kulturagentinnen und Kulturagenten, Eltern und Schülerinnen und Schüler betrachtet. Für jede Akteursgruppe wurde jeweils ein Vertreter/in befragt. In Fällen, in denen ein institutioneller Akteur an der Einzelschule aus mehr als einer Person besteht, wurde jeweils nur ein repräsentativer Vertreter/in der Akteursgruppe befragt. Für die Schulleitung wurde also der/die Schulleiter/in angeschrieben, für die Eltern die Elternvertretung und für die Schüler/innen die Schülervertretung. An Schulen mit mehreren Standorten wurde von diesem Prinzip abgewichen, wenn mehrere kulturbeauftragte Lehrpersonen (jeweils einer pro Standorte) eingesetzt wurden. In diesen Fällen wurden alle Kulturbeauftragten befragt. Dadurch ergibt sich eine höhere Zahl Kulturbeauftragter als Schulen.

Die Rücklaufquote unterscheidet sich für die fünf Gruppen (vgl. Tab. 2). Für die Gruppe der Kulturagenten und Kulturagentinnen beträgt die Rücklaufquote 98 Prozent. Eine Kulturagentin ist dauerhaft erkrankt und nahm deshalb nicht an der Befragung teil. Für die Schulleitungen lag der Rücklauf bei 59 Prozent, bei den kulturbeauftragten Lehrpersonen bei 64 Prozent. 41 Prozent der Elternvertretungen und 44 Prozent der Schülervertretung sandten den Fragebogen zurück. Insgesamt haben bei 17 Prozent der Schulen (23 Schulen) alle fünf Akteure geantwortet, bei 45 Prozent (62 Schulen) liegt sowohl von Schulleitung, kulturbeauftragter Lehrperson als auch Kulturagent/in ein Fragenbogen vor.

Tabelle 2 Rücklaufquoten zum Programmmonitoring 2012/2013 aufgeschlüsselt nach Ländern

Angestrebte Grundgesamtheit			Rücklauf 1. Programmmonitoring 2012/13				
	Schulen	Kulturbeauftragte	Schulleitungen	Kulturbeauftragte	Elternvertretungen	Schülervertretungen	Kulturagenten/-innen
BW	24	25	67% (16)	72% (18)	50% (12)	54% (13)	88% (7)
BE	30	30	53% (16)	63% (19)	27% (8)	44% (11) ²	100% (10)
HH	24	29	38% (9)	41% (12)	25% (6)	17% (4)	100% (8)
NRW	30	34	63% (19)	76% (26)	37% (11)	33% (10)	100% (10)
TH	29 ³	29	72% (21)	66% (19)	66% (19)	72% (21)	100% (10)
Gesamt	137	147	59% (81)	64% (94)	41% (56)	44% (59)	98% (45)

Die Rücklaufquoten liegen unter den Niveaus, die z.B. bei großangelegten Leistungsvergleichsstudien erreicht werden. Jedoch bestehen für diese Studien je nach Land auch andere Möglichkeiten, die Teilnahme verbindlich zu erklären. Für Studien wie der vorliegenden, die diese Möglichkeiten nicht haben, sind die Rücklaufquoten insgesamt als zufriedenstellend einzuschätzen. Auffallend ist nur die geringe Rücklaufquote für das Bundesland Hamburg. Dies wirft die Frage auf, ob dort gegebenenfalls strukturell andere Bedingungen vorliegen, die die Programmarbeit und die Teilnahmebereitschaft beeinflussen.

Insgesamt erlauben die Rücklaufquoten verlässliche Aussagen zu den zuvor benannten Fragestellungen. Es sind sowohl Auswertungen zu den einzelnen Akteursgruppen möglich, als auch Vergleiche zwischen den Wahrnehmungen der drei professionellen Akteure innerhalb einer Schule. Aufgrund der vergleichsweise geringen Fallzahlen und der Unterschiede in den jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen in den Ländern werden im vorliegenden Bericht keine Länderunterschiede ausgewiesen.

² In Berlin nehmen fünf Grundschulen am Programm teil, in denen (aufgrund des Alters) keine Schüler/-innen befragt wurden. Deshalb bezieht sich der Prozentwert für die Schülervertretung in Berlin auf eine Grundgesamtheit von 25 Schulen.

³ In Thüringen ist eine Schule bereits 2012 aus dem Programm ausgestiegen, zu dieser Schule liegt ausschließlich die Information der/des Kulturagenten/-in vor. Deshalb wird hier von einer Grundgesamtheit von 29 (statt 30) Schulen ausgegangen.

3. Ergebnisse

3.1. Rahmenbedingungen in Auswahl

Im Folgenden geht es um die Einschätzung von Voraussetzungen für die Umsetzung des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ aus der Perspektive von Schulleitungen und kulturbeauftragten Lehrpersonen. Bestehende Strukturen, Ausbildungsstände oder Einstellungen innerhalb der Schulen können die Einführung von Innovationen, die von außen an die Schulen herangetragen werden, hemmen oder fördern. Auf dieser Basis werden in einem vierstufigen Antwortformat (1=nicht förderlich, 2=eher nicht förderlich, 3=eher förderlich, 4=förderlich) Schulleitungen und kulturbeauftragte Lehrpersonen nach der Förderlichkeit folgender Bedingungen für die Umsetzung des Programms befragt:

- Gegenwärtige zeitliche Organisation des Unterrichts (Rhythmisierung)
- Gegenwärtige Bereitschaft des Lehrerkollegiums zur fachübergreifenden Zusammenarbeit
- Arbeitsansätze, die Künstler/innen in die Schule mitbringen
- Aus- und Weiterbildungsstand der Fach-Lehrkräfte (Musik, Kunst, Darstellendes Spiel)
- Aus- und Weiterbildungsstand der sonstigen Lehrkräfte
- Aus- und Weiterbildungsstand sonstiger pädagogischer Mitarbeiter/innen

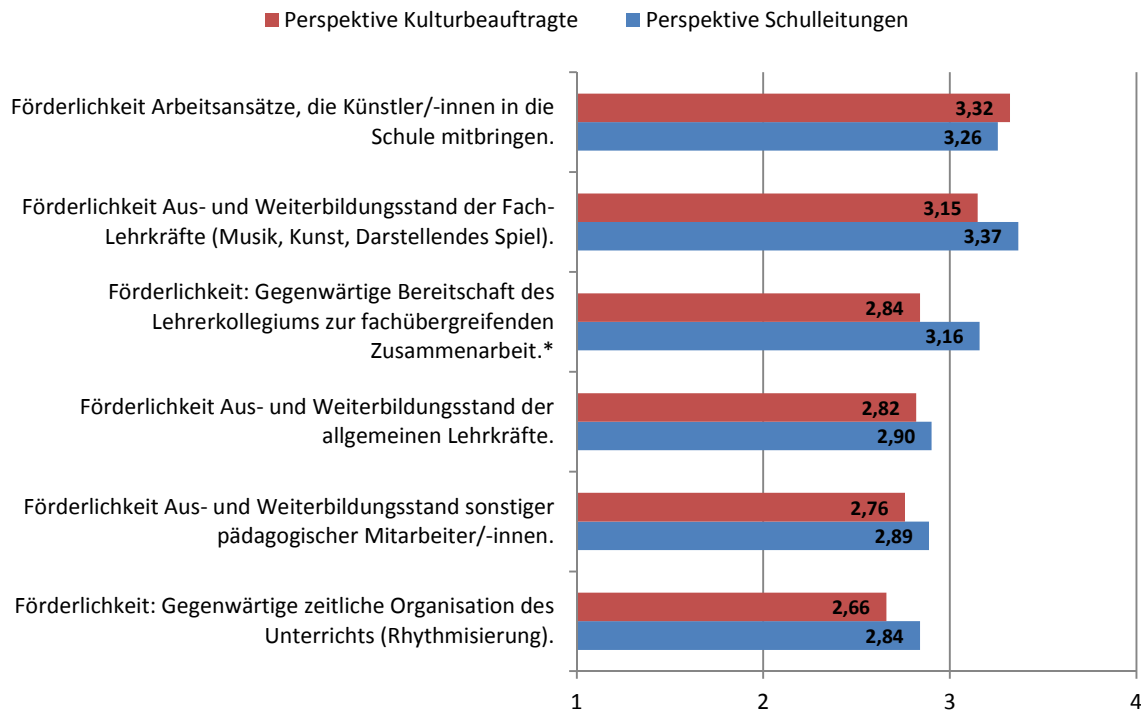
Kulturbeauftragte Lehrpersonen und Schulleitungen schätzen die „Arbeitsansätze, die von Künstlerinnen und Künstlern in die Schule gebracht werden“ ($M_{KB}=3.32$, $SD_{KB}=0.59$; $M_{SL}=3.26$, $SD_{SL}=0.68$) und den „Aus- und Weiterbildungsstand der Fachlehrkräfte für künstlerische Fächer“ ($M_{KB}=3.15$, $SD_{KB}=0.68$; $M_{SL}=3.37$, $SD_{SL}=0.71$) als am förderlichsten für die Umsetzung des Modellprogramms in der Schule ein. Die geringste Bewertung erhält die Frage nach der Förderlichkeit der „gegenwärtigen zeitlichen Organisation des Unterrichts (Rhythmisierung)“ ($M_{KB}=2.66$, $SD_{KB}=0.92$; $M_{SL}=2.84$, $SD_{SL}=0.73$) (vgl. Abb. 1). Gerade dieser Bereich scheint damit für die Projektarbeit problematisch zu sein. Eine detaillierte, deskriptive Darstellung zur Verteilung der Antworten auf die Antwortoptionen bietet Tabelle 6 im Anhang.

In der Regel unterscheiden sich die Einschätzungen aus den Perspektiven von Schulleitungen und kulturbeauftragter Lehrperson zu diesen Fragen nicht signifikant. Eine Ausnahme dazu bildet die Einschätzung der „gegenwärtigen Bereitschaft des Lehrerkollegiums zur fachübergreifenden Zusammenarbeit“. Schulleitungen weisen hier eine deutlich positivere Bewertung auf als die kulturbeauftragten Lehrpersonen ($M_{KB}=2.84$, $SD_{KB}=0.75$; $M_{SL}=3.16$, $SD_{SL}=0.55$) (vgl. Abb.1). Der signifikante Unterschied in der Bewertung könnte darauf hindeuten, dass die kulturbeauftragten Lehrpersonen in ihrer Vermittlungsposition für das Programm die tatsächliche Umsetzung fächerübergreifender Zusammenarbeit des Kollegiums stärker im Blick haben und dadurch eher Probleme erkennen als die Schulleitungen.

Abbildung 1 Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Programms

Schulleitungen (Nmin=54) und kulturbeauftragte Lehrpersonen (Nmin=54) wurden nach der Förderlichkeit verschiedener Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Programms in der Schule befragt. Die Grafik enthält Mittelwerte der Skala: 1= nicht förderlich, 2= eher nicht förderlich, 3= eher förderlich, 4= förderlich. Mittelwertvergleich mittels T-Test bei verbundenen Stichproben. In die Berechnung wurden nur Schulen einbezogen, von denen beide Perspektiven vorliegen.

*Perspektiven unterscheiden sich signifikant ($p \leq 0.01$) in dieser Aussage.



Betrachtet man die Unterschiede zwischen den einzelnen Rahmenbedingungen, so ergibt sich folgende Hierarchie: Insgesamt werden die *personengebundenen* Rahmenbedingungen positiver eingeschätzt als die *strukturellen* Rahmenbedingungen (hier die Organisation des Unterrichts). Weiterhin werden die personengebundenen Voraussetzungen bei Künstlerinnen und Künstlern und Fachlehrkräften positiver eingeschätzt als bei der übrigen Lehrerschaft. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, an welchen Rahmenbedingungen Maßnahmen ansetzen sollten, wenn diese für das Programm möglichst hohe Effektivität erbringen sollen.

Bei den Interpretationen zu den Rahmenbedingungen ist zu berücksichtigen, dass ausschließlich Informationen von Schulen betrachtet wurden, aus denen sowohl Schulleitungen als auch kulturbeauftragte Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen haben. Es ist nicht auszuschließen, dass es einen Zusammenhang zwischen positiver Wahrnehmung von Rahmenbedingungen und einer Teilnahme an der Befragung gibt.

3.2. Fort- und Weiterbildungsbedarf

Prozessqualität von schulischer Kunst- und Kulturarbeit kann nicht unabhängig von den Qualifikationen und Kompetenzen der unterschiedlichen Akteure gedacht werden. Vielmehr werden Fähigkeiten zum Finanz- und Projektmanagement, künstlerische sowie didaktische Fähigkeiten im Bereich von Kunst und Kultur als Grundvoraussetzungen für eine gelingende Kunst- und Kulturarbeit in der Schule betrachtet. Dies gilt insbesondere dann, wenn Kunst- und Kulturarbeit über das Modellprogramm hinaus in der Schule fortgeführt werden soll. Fort- und Weiterbildung in den oben genannten Bereichen können dazu beitragen, individuelle Akteure/innen oder Akteursgruppen je nach ihren spezifischen Aufgabengebieten in der Schule zu qualifizieren.

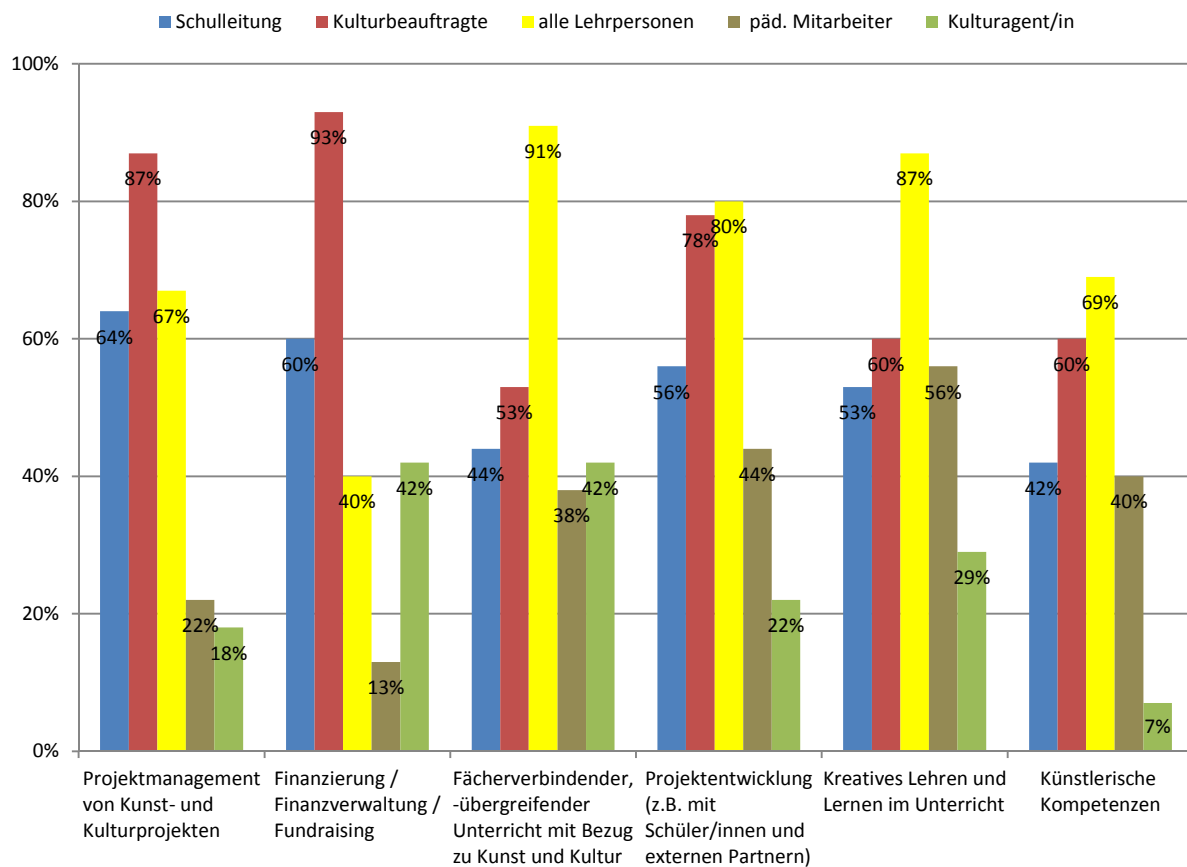
Im Rahmen des Programmmonitorings wird der Qualifizierungsbedarf multiperspektivisch erfragt. Schulleitungen, kulturbeauftragte Lehrpersonen und Kulturagenten/innen geben mittels einer Mehrfachauswahl an, in welchen Bereichen und für welche Akteure sie Qualifizierungsbedarf sehen. Dabei stehen folgende Bereiche zur Auswahl:

- Projektmanagement von Kunst- und Kulturprojekten
- Finanzierung/Finanzverwaltung/Fundraising
- Fächerverbindender, -übergreifender Unterricht mit Bezug zu Kunst und Kultur
- Projektentwicklung (z.B. mit Schüler/innen und externen Partnern/innen)
- Kreatives Lehren und Lernen im Unterricht
- Künstlerische Kompetenzen

Aus der Perspektive der Kulturagentinnen und Kulturagenten besteht der höchste Qualifizierungsbedarf bei den Kulturbeauftragten und der Gesamtlehrerschaft. Bedarf an Fort- und Weiterbildung im Finanzmanagement (93%) und im Projektmanagement (87%) werden am häufigsten für kulturbeauftragte Lehrpersonen gesehen. Die Gesamtlehrerschaft hat aus der Perspektive der Kulturagentinnen und Kulturagenten den höchsten Qualifizierungsbedarf in den Bereichen fächerverbindender Unterricht (91%) und kreatives Lehren und Lernen (87%). Für die Schulleitungen wird Qualifizierungsbedarf am häufigsten im Projektmanagement (64%) und im Finanzmanagement (60%) gesehen, aber fast gleichermaßen häufig wird für sie Bedarf an Weiterbildung in den Bereichen Projektentwicklung (56%) und kreatives Lehren und Lernen im Unterricht (53%) genannt. Der Qualifizierungsbedarf für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird am häufigsten im Bereich kreatives Lehren und Lernen (56%) gesehen, fast genauso häufig im Bereich Projektentwicklung (44%). Eigenen Bedarf an Qualifizierung sehen Kulturagentinnen und Kulturagenten im Finanzmanagement (42%) und im fächerverbindenden Unterricht (42%) (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2 Fort- und Weiterbildungsbedarf aus der Perspektive der Kulturagenten/innen

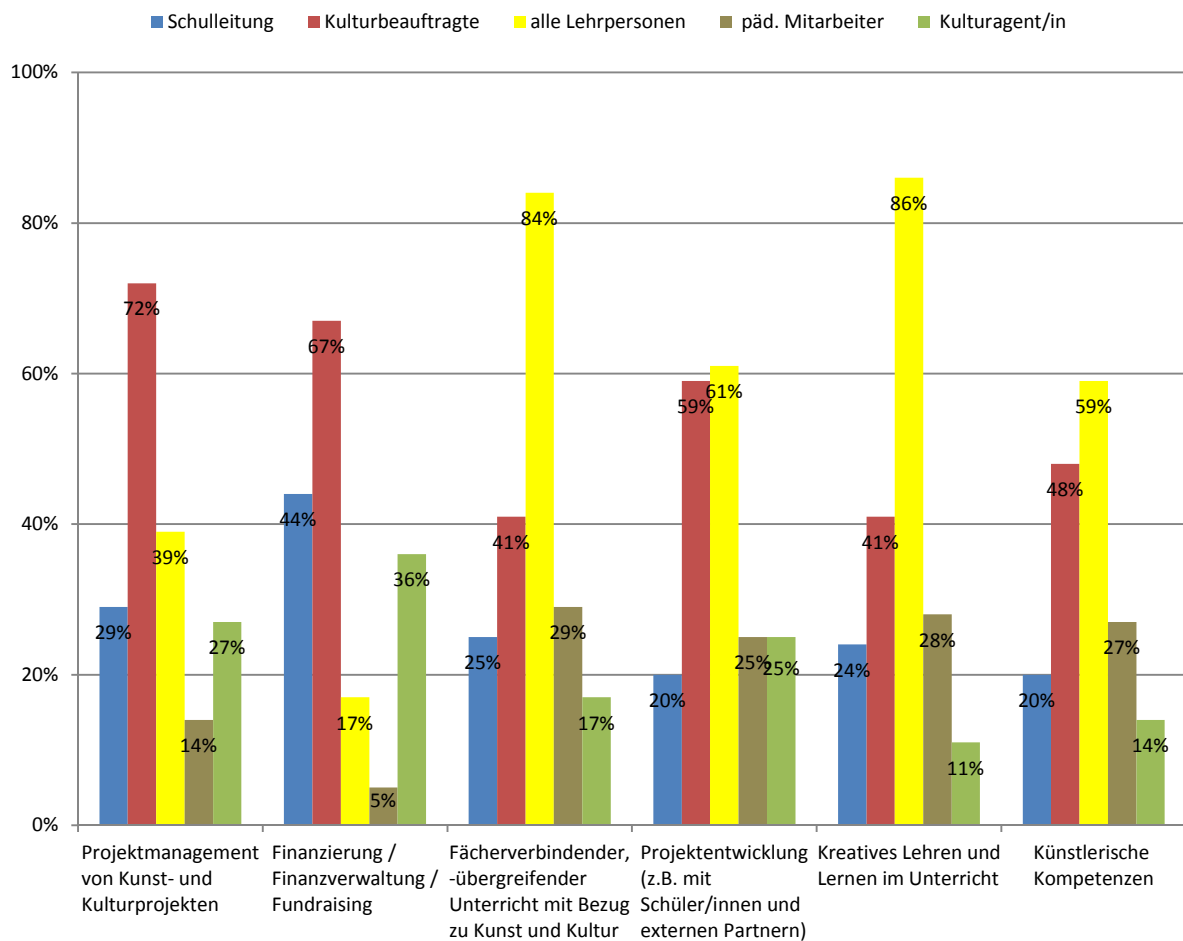
Kulturagentinnen und Kulturagenten (N=45) wurden in einer Mehrfachauswahl („Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antwortmöglichkeiten an“) zu ihrer Einschätzung des Qualifizierungsbedarfes der Schulleakteure in den verschiedenen Qualifizierungsbereichen befragt.



Kulturbeauftragte Lehrpersonen nennen am häufigsten die Gesamtlehrerschaft als zu qualifizierende Personengruppe in den Bereichen kreatives Lehren und Lernen im Unterricht (86%) und fächerverbindender Unterricht (84%). Für sich selbst sehen Kulturbeauftragte am häufigsten Qualifizierungsbedarf im Bereich Projektmanagement (72%) und Finanzmanagement (67%). Die Schulleitungen haben aus Sicht der Kulturbeauftragten am häufigsten Qualifizierungsbedarf im Finanzmanagement (44%), etwas seltener wird Projektmanagement als Qualifizierungsbereich für Schulleitungen genannt (29%). Der Bedarf an Fort- und Weiterbildung für Kulturagentinnen und Kulturagenten wird von gut einem Drittel der Kulturbeauftragten im Bereich des Finanzmanagements gesehen. Jeweils ein gutes Viertel der Kulturbeauftragten wählt Qualifizierungsbedarf in den Bereichen fächerverbindender Unterricht, kreatives Lehren und Lernen, künstlerische Kompetenzen und Projektentwicklung für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als wichtiges Fortbildungsziel (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3 Fort- und Weiterbildungsbedarf aus der Perspektive der kulturbeauftragten Lehrpersonen

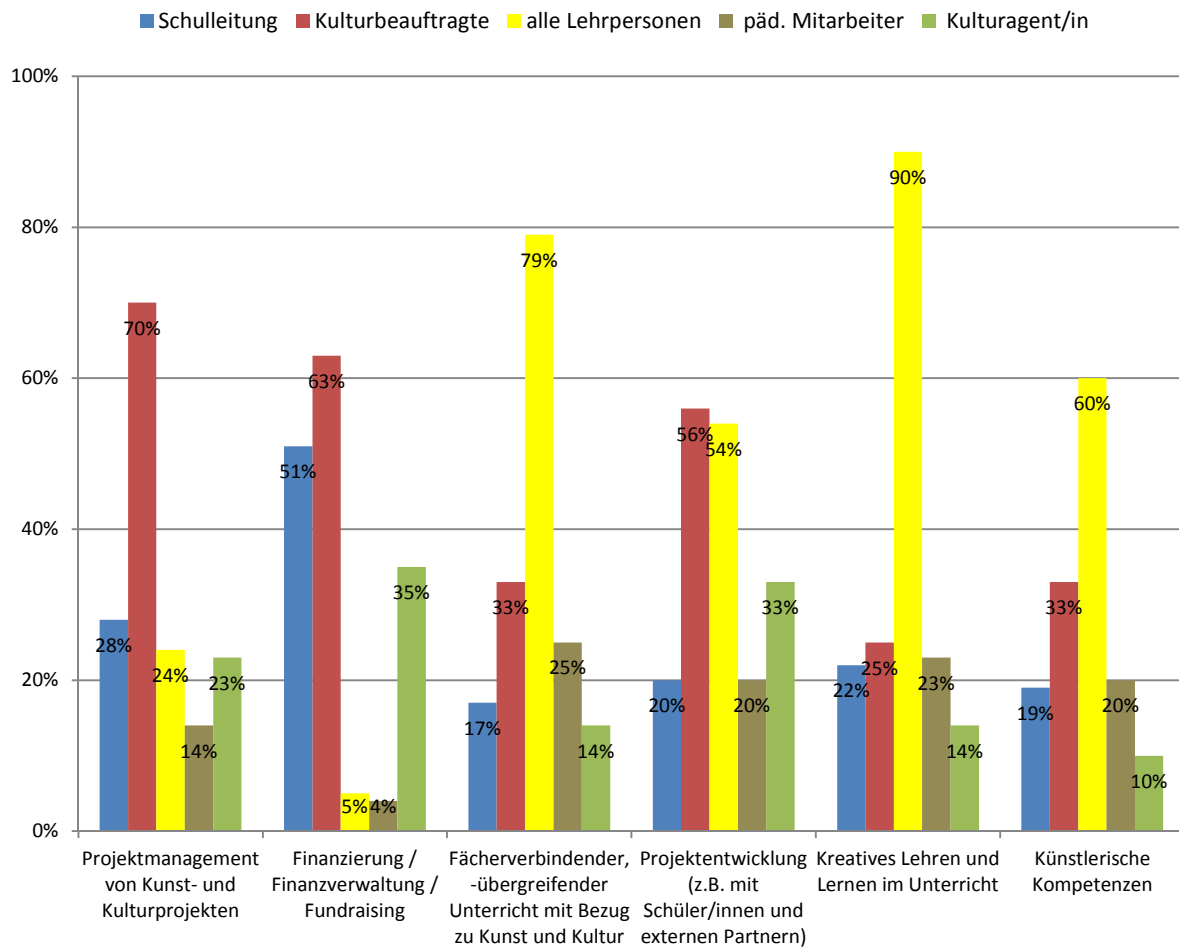
Kulturbeauftragte Lehrpersonen (N=93) wurden in einer Mehrfachauswahl („Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antwortmöglichkeiten an“) zu ihrer Einschätzung des Qualifizierungsbedarfes der Schulakteure in den verschiedenen Qualifizierungsbereichen befragt.



Ähnlich zur Perspektive der Kulturbeauftragten zeigt sich die Perspektive der Schulleitungen. Am höchsten wird hier der Qualifizierungsbedarf für die Gesamtlehrerschaft in den Bereichen kreatives Lehren und Lernen im Unterricht (90%) und fächerverbindender Unterricht mit Bezug zu Kunst und Kultur (79%) eingeordnet. Für die kulturbeauftragten Lehrpersonen besteht aus Sicht der Schulleitungen eher Qualifizierungsbedarf im Bereich Projekt- (70%) und Finanzmanagement (63%). Etwa gleich häufig wird für Kulturbeauftragte (56%) und alle Lehrpersonen (54%) der Bereich Projektentwicklung genannt. Für sich selbst wählen Schulleitungen am häufigsten Fortbildungsbedarf im Bereich des Finanzmanagements (44%). Die pädagogischen Mitarbeiter/-innen werden zu jeweils einem Viertel als zu qualifizieren in den Bereichen fächerverbindender Unterricht und kreatives Lehren und Lernen genannt. Für die Kulturagentinnen und Kulturagenten wird zu jeweils etwa einem Drittel Fortbildungsbedarf in den Bereichen Finanzmanagement und Projektentwicklung gesehen (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4 Fort- und Weiterbildungsbedarf aus der Perspektive der Schulleitungen

Schulleitungen (N=79) wurden in einer Mehrfachauswahl („Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antwortmöglichkeiten an“) zu ihrer Einschätzung des Qualifizierungsbedarfes der Schulakteure in den verschiedenen Qualifizierungsbereichen befragt.



Insgesamt besteht aus den Perspektiven von Schulleitungen, Kulturbeauftragten und Kulturagentinnen und Kulturagenten ein hoher Qualifizierungsbedarf für die kulturbeauftragten Lehrpersonen und die Gesamtlehrerschaft. Während die Kulturbeauftragten stärker im Bereich der organisatorisch-strukturellen Aufgaben qualifiziert werden sollen, wird für die Gesamtlehrerschaft eher Qualifizierungsbedarf in der Durchführung und Gestaltung von kreativen Projekten und Unterricht gefordert. Auch die Schulleitungen sollen am häufigsten in den Bereichen des Projekt- und Finanzmanagements qualifiziert werden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kulturagentinnen und Kulturagenten in den verschiedenen Bereichen und für nahezu alle potentiell zu qualifizierenden Akteursgruppen den höchsten Bedarf an Qualifizierung feststellen. Kulturagentinnen und Kulturagenten schätzen dabei den eigenen Qualifizierungsbedarf im Vergleich zu den anderen Gruppen eher geringer ein, d.h. am häufigsten werden die Schulakteure als zu qualifizierende Personengruppen genannt. Den Kulturbeauftragten und auch den anderen Lehrpersonen der Schule wird dabei der höchste Qualifizierungsbedarf zugeschrieben. Im Gegensatz dazu wird den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein eher geringer Qualifizierungsbedarf seitens der Schulakteure zugewiesen. Damit zeigt sich, dass die verschiedenen Schulak-

teure aus Sicht der befragten Akteure einen hohen Qualifizierungsbedarf in einzelnen Bereichen aufweisen.

Die Auswahl des Qualifizierungsbedarfes für den/die jeweilige/n Akteursgruppen kann einerseits darauf hindeuten, dass diese tatsächlich nicht ausreichend qualifiziert für den jeweiligen Aufgabenbereich sind. Andererseits findet durch die Auswahl auch eine Zuschreibung von Zuständigkeiten für die betreffenden Aufgabenbereiche statt. Liest man die empirischen Ergebnisse in dieser Weise, so zeigt sich bei den drei befragten Akteuren eine gewisse Übereinstimmung. Kulturbeauftragte Lehrpersonen erhalten eine Aufgabenzuschreibung im Bereich des Projekt- und Finanzmanagements, hier werden allerdings auch die Schulleitungen (z.T.) in der Pflicht gesehen. Die Gesamtlehrerschaft und in Teilen auch die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hingegen erhalten deutlichere Aufgabenzuweisungen in den Bereichen der Durchführung künstlerisch-kultureller Projekte ebenso wie in kreativ-künstlerischem Unterricht.

3.3. Partizipation und Transparenz der schulischen Programmarbeit

Eine breite Informationsarbeit und die Einbindung aller Beteiligten an der Entstehung und Umsetzung von Neuerungen in der Schule trägt allgemein zu hoher Kooperations- und Unterstützungsbereitschaft von Seiten der Schulakteure bei. Um die Mitwirkung und Nachvollziehbarkeit bei der Entstehung und Umsetzung des Modellprogramms in der Schule abzubilden wurden kulturbeauftragte Lehrpersonen (Nmin=91), Eltern-(Nmin=53) und Schülervertretungen (Nmin=53) mit einer vierstufigen Skala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu) zu folgenden Aussagen befragt (vgl. Abbildung 5 und Tabelle 7 im Anhang):

- Die Entscheidung für das Programm "Kulturagenten für kreative Schulen" war an unserer Schule gut nachvollziehbar.
- An der Entscheidung für das Programm "Kulturagenten für kreative Schulen" waren alle beteiligt.
- Zur Umsetzung des Programms "Kulturagenten für kreative Schulen" an unserer Schule wurden im laufenden Kalenderjahr verschiedene Vorschläge diskutiert.
- Die aktuellen Planungen für das Programm "Kulturagenten für kreative Schulen" sind nachvollziehbar.
- Es werden unterschiedliche Formen der Teilhabe akzeptiert.

Aus den letzten drei Items kann eine Skala gebildet werden. Dieses Konstrukt bildet die Akzeptanz und die Einbindung der einzelnen Akteure in das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ ab. Die Reliabilität der Skala liegt für die Schülervertretung bei $\alpha=.76$ ($M=2.89$; $SD=0.77$), für die kulturbeauftragten Lehrpersonen bei $\alpha=.55$ ($M=3.42$; $SD=0.49$) und für die Elternvertretung bei $\alpha=.90$ ($M=2.86$; $SD=0.92$). Deutlich wird, dass die Aussagekraft bezüglich der Items bei den Akteuren unterschiedlich ist. Das Konstrukt für die kulturbeauftragten Lehrpersonen genügt nicht den Ansprüchen einer reliablen Messung ($\alpha=.55$). Dies und die unterschiedliche Zustimmung der einzelnen Akteure sind ein Hinweis darauf, dass das Ausmaß der Akzeptanz und die Bedeutung des Konstrukts Partizipation und Transparenz in der Programmarbeit von den kulturbeauftragten Lehrpersonen anders rekonstruiert wird als von der Schüler- und Elternvertretung. Es zeigt sich bei den kulturbeauftragten Lehr-

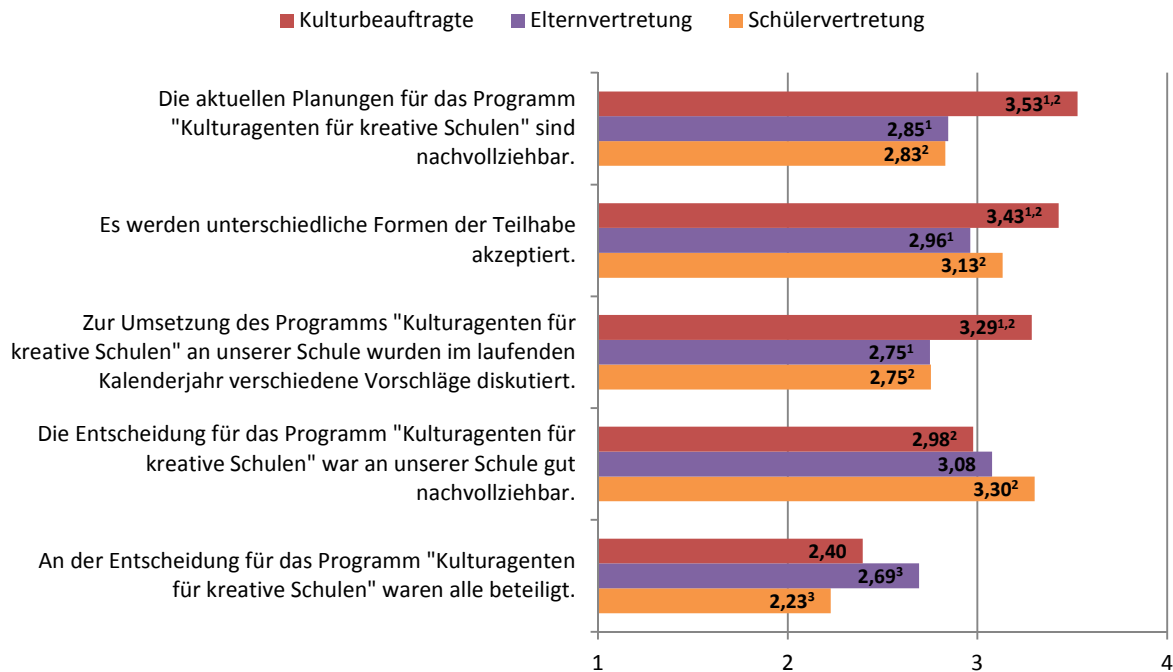
personen ein Deckeneffekt, d.h. aus deren Perspektive sind die erfragten Sachverhalte nahezu unterschiedslos gegeben, während sich bei den beiden anderen Akteuren/innen ein gemischteres Bild zeigt.

Die Aussage, dass die aktuellen Planungen für das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ nachvollziehbar sind, erhält die höchste Zustimmung von den kulturbeauftragten Lehrpersonen im Vergleich mit Eltern- und Schülervvertretungen ($M_{KB}=3.53$, $SD_{KB}=0.62$; $M_{EV}=2.85$, $SD_{EV}=0.99$; $M_{SV}=2.81$, $SD_{SV}=0.93$), ebenso wie bei der Aussage, dass unterschiedliche Formen der Teilhabe akzeptiert werden ($M_{KB}=3.43$, $SD_{KB}=0.64$; $M_{EV}=2.96$, $SD_{EV}=0.96$; $M_{SV}=3.13$, $SD_{SV}=0.83$). Dabei unterscheiden sich beide Einschätzungen jeweils signifikant von der Einschätzung der Eltern- und Schülervvertretungen.

Die geringste Zustimmung von allen Befragten erhält die Aussage, dass an der Entscheidung für das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ alle beteiligt waren. Die Elternvertretungen geben hier die höchste Zustimmung und unterscheiden sich damit signifikant von der Einschätzung der Schülervvertretung. Die Bewertung der Kulturbeauftragten unterscheidet sich hinsichtlich dieses Aspektes nicht signifikant von der der beiden anderen Akteure/innen ($M_{KB}=2.39$, $SD_{KB}=1.08$; $M_{EV}=2.70$, $SD_{EV}=0.98$; $M_{SV}=2.22$, $SD_{SV}=0.86$). Signifikant unterschiedlich sind allerdings die Einschätzungen von Kulturbeauftragten und Schülervvertretungen über die Aussagen, dass die Entscheidung für das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ an der Schule gut nachvollziehbar war ($M_{KB}=2.98$, $SD_{KB}=0.93$; $M_{EV}=3.07$, $SD_{EV}=1.00$; $M_{SV}=3.31$, $SD_{SV}=0.75$) und dass für die Umsetzung des Programms an der Schule verschiedene Vorschläge diskutiert wurden ($M_{KB}=3.29$, $SD_{KB}=0.77$; $M_{EV}=2.75$, $SD_{EV}=1.05$; $M_{SV}=2.76$, $SD_{SV}=1.05$). In letzterer Aussage unterscheiden sich auch Kulturbeauftragte und Elternvertretungen signifikant.

Abbildung 5 Mitwirkung bei der Programmgestaltung

Kulturbeauftragte Lehrpersonen (Nmin=91), Eltern-(Nmin=53) und Schülervertretungen (Nmin=53) wurden zu ihrer Einschätzung über Partizipationsmöglichkeiten bei der Entstehung und Umsetzung des Modellprogramms befragt. Die Grafik enthält Mittelwerte der Skala 1= trifft nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft zu. Mittelwertvergleich mittels T-Test bei unabhängigen Stichproben. ¹ KB und EV unterscheiden sich signifikant ($p \leq .05$); ² KB und SV unterscheiden sich signifikant ($p \leq .05$); ³ EV und SV unterscheiden sich signifikant ($p \leq .05$). In die Berechnung wurden alle Befragungsteilnehmer der jeweiligen Gruppe einbezogen.



Werden die Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu“ und „trifft zu“ als Zustimmung zusammengefasst, so erhält die Aussage, dass unterschiedliche Formen der Teilhabe akzeptiert werden, von den befragten Akteuren/innen insgesamt die höchste Zustimmung. Sie wird vor allem von den kulturbeauftragten Lehrpersonen (92%) als zutreffend eingeschätzt, aber auch Eltern- (71%) und Schülervertretungen (83%) bestätigen hier eine hohe Beteiligung. Die Nachvollziehbarkeit der aktuellen Planungen für das Programm wird von über 90 Prozent der Kulturbeauftragten positiv beurteilt, bei Eltern- und Schülervertretungen sind es jeweils zwei Drittel, die zustimmen.

Zusammenfassend besteht eine höhere Übereinstimmung zwischen Eltern- und Schülervertretungen gegenüber der Perspektive der Kulturbeauftragten. Auch zeigt sich, dass Eltern- und Schülervertretungen die Partizipationsmöglichkeiten hinsichtlich aktueller Aktionen und Partizipation geringer bewerten als die kulturbeauftragten Lehrpersonen, dagegen fällt die Zustimmung zur Transparenz des Entscheidungsprozesses für die Teilnahme im Vergleich zur Einschätzung der Kulturbeauftragten höher aus. Eltern- und Schülervertretungen nehmen also in der Entscheidungsphase offenbar eine größere Transparenz wahr als in den Prozessen der Programmarbeit. Aus der Perspektive der Kulturbeauftragten zeigt sich eine hohe Involviertheit vor allem in der Programmarbeit, während die Einschätzungen zur Transparenz in der Entscheidungsphase geringer als die der Eltern- und Schülervertretungen ausfallen. Insgesamt werden Mitwirkung und Nachvollziehbarkeit am Modellprogramm von einem hohen Anteil aller Akteursgruppen als durchaus positiv beschrieben. Dies bildet eine gute Ausgangsposition für die Unterstützung der Programmarbeit in den Schulen durch die verschiedenen

Akteure/innen. Inwiefern sich dies in den weiteren Prozessen der Programmarbeit in der Schule widerspiegelt, wird in den folgenden Kapiteln gezeigt.

3.4. Programmleitende Ziele in den Schulen

Aus einer organisationstheoretischen Perspektive sind für die Frage, wie Rahmenbedingungen und Ressourcen in Prozesse und Arbeitsstrukturen überführt werden, nicht zuletzt die Ziele innerhalb einer Organisation leitend. Im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ sind Schulen die Organisationseinheiten, in denen kurzfristige Prozesse (Kunst- und Kulturprojekte) und nachhaltige Strukturen etabliert werden sollen. Deshalb ist es relevant zu betrachten, welche Ziele die schulischen Akteure/innen als vorrangig in den Schulen wahrnehmen und welche Ziele die Kulturagentinnen und Kulturagenten jeweils für die ihnen anvertrauten Schulen verfolgen. Für das Programmmonitoring wurde ein Katalog unterschiedlicher Ziele formuliert, die für Schülerinnen und Schüler durch die Programmarbeit erreicht werden sollen. Konzeptionell wurden diese möglichen Ziele im Anschluss an Bamford (2006) mit der Absicht formuliert, vier übergreifende Zielbereiche abzubilden:

- *Education in the arts* – In dieser Kategorie wurden Ziele formuliert, die sich auf die Entwicklung künstlerischer Kompetenzen beziehen.
- *Education for the arts* – Unter diese Kategorie fallen Ziele, die auf eine gesteigerte und kritisch reflektierte Rezeptionsfähigkeit gegenüber Kunst- und Kulturphänomenen ausgerichtet sind.
- *Education through the arts* – Diese Kategorie versammelt Ziele, in denen die Kunst- und Kulturarbeit als Instrument für den Aufbau anderer fachlicher Kompetenzen oder auch nicht-kognitiver Ergebnisse im Bildungsprozess betrachtet wird.
- *Change of school by the arts* – Die letzte Kategorie umfasst Ziele, die auf Veränderungen schulischer Interaktionsbeziehungen und Organisationsprozesse bezogen sind. Da die Ziele im Fragebogen jeweils als Ziele für die Schüler/innen formuliert wurden, wird dabei die Schule als Organisation der Programmumsetzung nur mittelbar betrachtet.

Die vier schulischen Akteursgruppen (Schulleitungen, Kulturbeauftragte, Eltern- und Schülervertretungen) wurden danach gefragt, wie vorrangig sie einzelne Ziele innerhalb des Programms an der betreffenden Schule einschätzen. Die Kulturagentinnen und Kulturagenten wurden gefragt, welche Ziele sie vorrangig für die Schulen ihres Netzwerks verfolgen. Die Antworten wurden anhand einer sechsstufigen Skala (1=nicht vorrangig bis 6=vorrangig) erfasst. Um die theoriegeleiteten Kategorien nach Bamford (2006) empirisch zu prüfen, wurden die Antworten der Befragungsteilnehmer einer exploratorischen Faktorenanalyse⁴ unterzogen. Dieses Verfahren erbringt Kriterien, um die Anzahl der Dimensionen in einer Gruppe von Items zu bestimmen und die einzelnen Items in relativ homogenen Untergruppen diesen Dimensionen zuzuordnen. Anhand des Datensatzes der kulturbeauftragten Lehrpersonen⁵ lassen sich sechs Dimensionen identifizieren. Diese Dimensionen wurden be-

⁴ Extraktion: Hauptachsen-Faktorenanalyse; Rotation: Varimax

⁵ Die Auswahl der kulturbeauftragten Lehrpersonen als Grundlage der Faktoren erfolgte aus methodischer und aus inhaltlicher Perspektive. Diese Gruppe weist die höchste Fallzahl (N=94) auf und eignet sich deshalb am besten für eine

nannt, indem aus den Items einer Dimension jeweils der dominierende gemeinsame Aspekt interpretativ abgeleitet wurde. Weiterhin wurden die Items jeder Dimension auf ihre Reliabilität (Zuverlässigkeit der Messung) überprüft. Es zeigen sich jeweils gute bis sehr gute Kennwerte für die Reliabilität (Cronbach's Alpha):

1. Kunstimmanente Fähigkeiten (Cronbach's Alpha=.757, M=5.32, SD=0.78, zwei Items)
2. Kontakt zu Künstlerinnen und Künstlern sowie zu Kulturinstitutionen (Cronbach's Alpha=.821, M=4.5, SD=0.99, vier Items)
3. Persönlichkeitsentwicklung (Cronbach's Alpha=.819, M=4.49, SD=0.96, fünf Items)
4. Transfereffekte für schulisches Lernen (Cronbach's Alpha=.715, M=4.3, SD=1.04, drei Items)
5. Soziale Anerkennung durch Kunst und Kulturarbeit (Cronbach's Alpha=.875, M=5.45, SD=0.71, fünf Items)
6. Schulbezogene Partizipation und Veränderung (Cronbach's Alpha=.846, M=4.35, SD=0.96, sechs Items)

Im Anhang bieten Tabelle 9-13 weitere deskriptive Daten zu den Einzelitems, die diesen Dimensionen zu Grunde liegen. Die empirisch gewonnen Dimensionen lassen sich im Zuge der Interpretation mit den zuvor theoretisch postulierten Zielbereichen verbinden. Diese Interpretation kann durch die zuvor erfolgte Zuordnung von Items zu Zielbereichen abgestützt werden. Dimensionen, die überwiegend oder ausschließlich Items eines Zielbereichs enthalten, werden dem entsprechenden Bereich zugeordnet. Die Dimensionen sind zumeist spezifischer als die Ausgangsformulierungen der Zielbereiche, insofern heben sie jeweils bestimmte Aspekte eines Zielbereichs hervor. Es ergibt sich folgende Zuordnung, die in Tabelle 9-13 im Anhang auch auf der Ebene der einzelnen Aussagen nachvollzogen werden kann:

- *Education in the arts* –
 1. Kunstimmanente Fähigkeiten
- *Education for the arts* –
 2. Kontakt zu Künstlerinnen und Künstlern sowie zu Kulturinstitutionen
- *Education through the arts* –
 3. Persönlichkeitsentwicklung
 4. Transfereffekte für schulisches Lernen
- *Change of school by the arts* –
 5. Soziale Anerkennung durch Kunst und Kulturarbeit
 6. Schulbezogene Partizipation und Veränderung

Im Folgenden werden die Befunde der einzelnen Akteursgruppen entsprechend den verschiedenen Zieldimensionen aufgezeigt. Für jede Dimension wird zunächst exemplarisch das Ergebnis für ein

einzelnes Item pro Dimension dargestellt. Zu diesem Zweck wird die sechs-stufige Skala in drei breitere Stufen (geringe Priorität, mittlere Priorität, hohe Priorität) zusammengefasst und der prozentuale Anteil hoher Priorität dargestellt (vgl. Abbildung 6). Anschließend werden die Mittelwerte der sechs Dimensionen auf der sechsstufigen Skala für die Akteursgruppen differenziert präsentiert (vgl. Abbildung 7). Diese doppelte Darstellung wurde gewählt, weil die Darstellungsweise in Abbildung 6 unmittelbarer nachzuvollziehen ist, auch wurden für diese Darstellung Einzelitems ausgewählt, die die jeweilige Dimension möglichst gut abbilden. Die Reliabilität der Messung erhöht sich jedoch mit der Zusammenfassung mehrerer Items zu einer Dimension, wie es in Abbildung 7 dargestellt ist. Deshalb wird auch dieses Ergebnis abgebildet (vgl. auch Tabelle 8 im Anhang).

Hervorzuheben sind folgende Ergebnisse: „Schülerinnen und Schüler sollen erleben, dass ihre kreativen Ideen Beachtung finden“ (Dimension „soziale Anerkennung im Zusammenhang mit Kunst und Kultur“) wird insbesondere bei Schulleitungen (92%), Kulturbeauftragten (91%) und auch von den Kulturagentinnen und Kulturagenten (89%) mit hoher Priorität als Programmziel benannt. Im Gegensatz dazu sind es bei den Elternvertretungen 73 Prozent und bei den Schülervertretungen nur 58 Prozent, die diesen Aspekt als prioritär für die Umsetzung des Modellprogramms sehen.

„Schülerinnen und Schüler sollen zusätzliche künstlerische Fähigkeiten entwickeln“ (Dimension „kustimmanente Fähigkeiten“) wird von 87 Prozent der Kulturbeauftragten und 79 Prozent der Schulleitungen als wichtiges Ziel der Kunst- und Kulturarbeit benannt. Rund 70 Prozent der Kulturagentinnen und Kulturagenten und der Schülervertretungen stimmen damit überein, aber nur gut die Hälfte der Elternvertretungen.

Die „Kontakte zu Kunst- und Kultureinrichtungen“ („Schülerinnen und Schüler erkunden mit der Schule externe Kunst- und Kultureinrichtungen“) werden von jeweils etwa zwei Drittel der Schulleitungen und Kulturbeauftragten als vorrangiges Ziel der Schulen im Programm genannt. Über zwei Drittel (70%) der Kulturagentinnen und Kulturagenten erachten dies ebenso als vorrangig für ihre Arbeit mit den Schulen, bei Eltern- und Schülervertretungen sind es jeweils etwa die Hälfte.

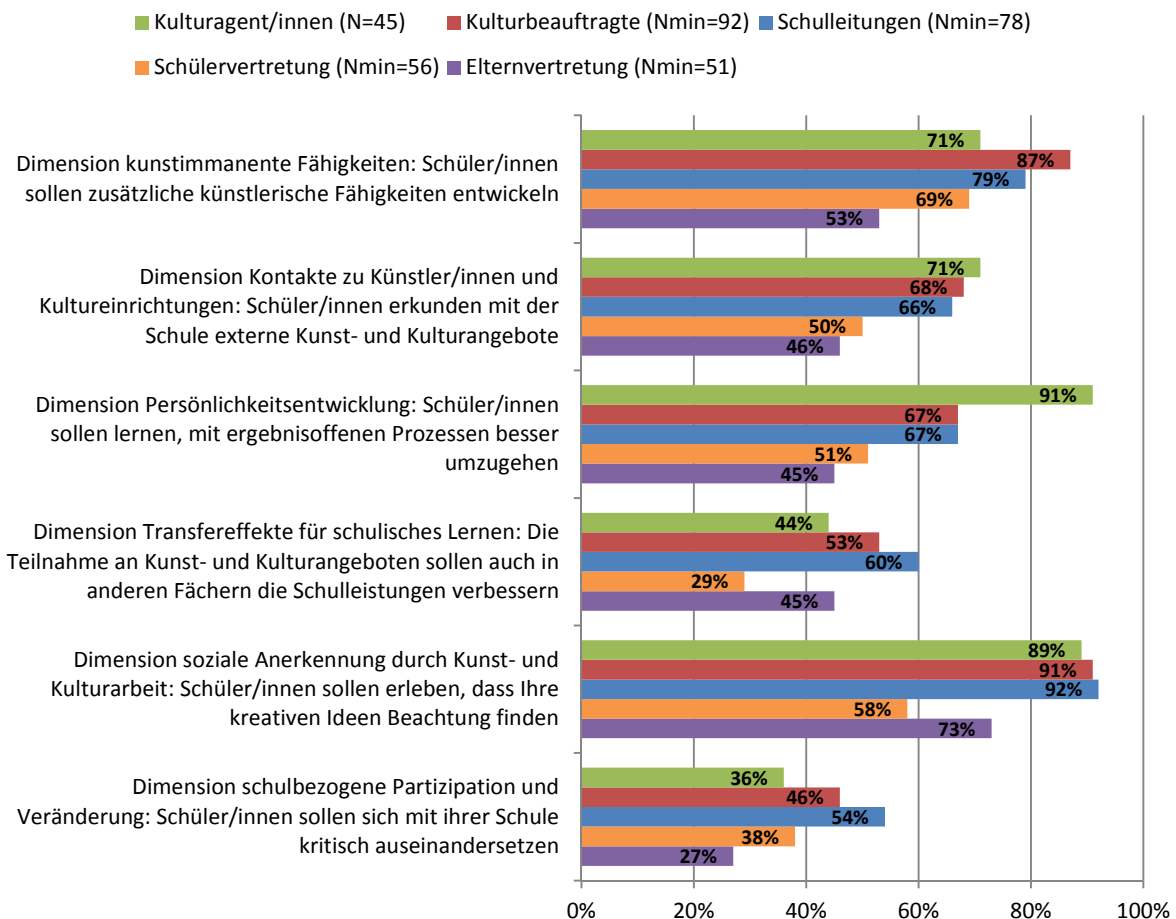
Zwei Drittel der Schulleitungen und Kulturbeauftragten räumen der „Persönlichkeitsentwicklung“ der Schülerinnen und Schüler, abgebildet durch den Aspekt „Schülerinnen und Schüler sollen lernen, mit ergebnisoffenen Prozessen besser umzugehen“ hohe Priorität in der Zielsetzung ein, bei den Kulturagentinnen und Kulturagenten sind es 91 Prozent, die dieses Ziel als vorrangig benennen. Weniger relevant wird dies von den Elternvertretungen (45%) und den Schülervertretungen (51%) wahrgenommen.

Den Dimensionen „Transfereffekte für schulisches Lernen“ („Die Teilnahme an Kunst- und Kulturprojekten soll auch in anderen Fächern die Schulleistungen verbessern“) und „schulbezogene Partizipation und Veränderung“ („Schülerinnen und Schüler sollen sich mit ihrer Schule kritisch auseinandersetzen“) werden durch die befragten Akteursgruppen insgesamt die geringste Bedeutung beigemessen. Dabei wird die Aussage „Die Teilnahme an Kunst- und Kulturprojekten soll auch in anderen Fächern die Schulleistungen verbessern“ am häufigsten von den Schulleitungen (60%), am seltensten von den Schülervertretungen (29%) angeführt. „Schülerinnen und Schüler sollen sich mit ihrer Schule kritisch auseinandersetzen“ wird von etwa der Hälfte der Schulleitungen und Kulturbeauftragten mit hoher Priorität angegeben, bei Kulturagentinnen und Kulturagenten sind es 36 Prozent, bei den Schü-

lervertretungen nennen es 38 Prozent als vorrangig, bei den Elternvertretungen ist es ein gutes Viertel (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6 Zieldimensionen kultureller Bildung, exemplarische Einzelaussagen

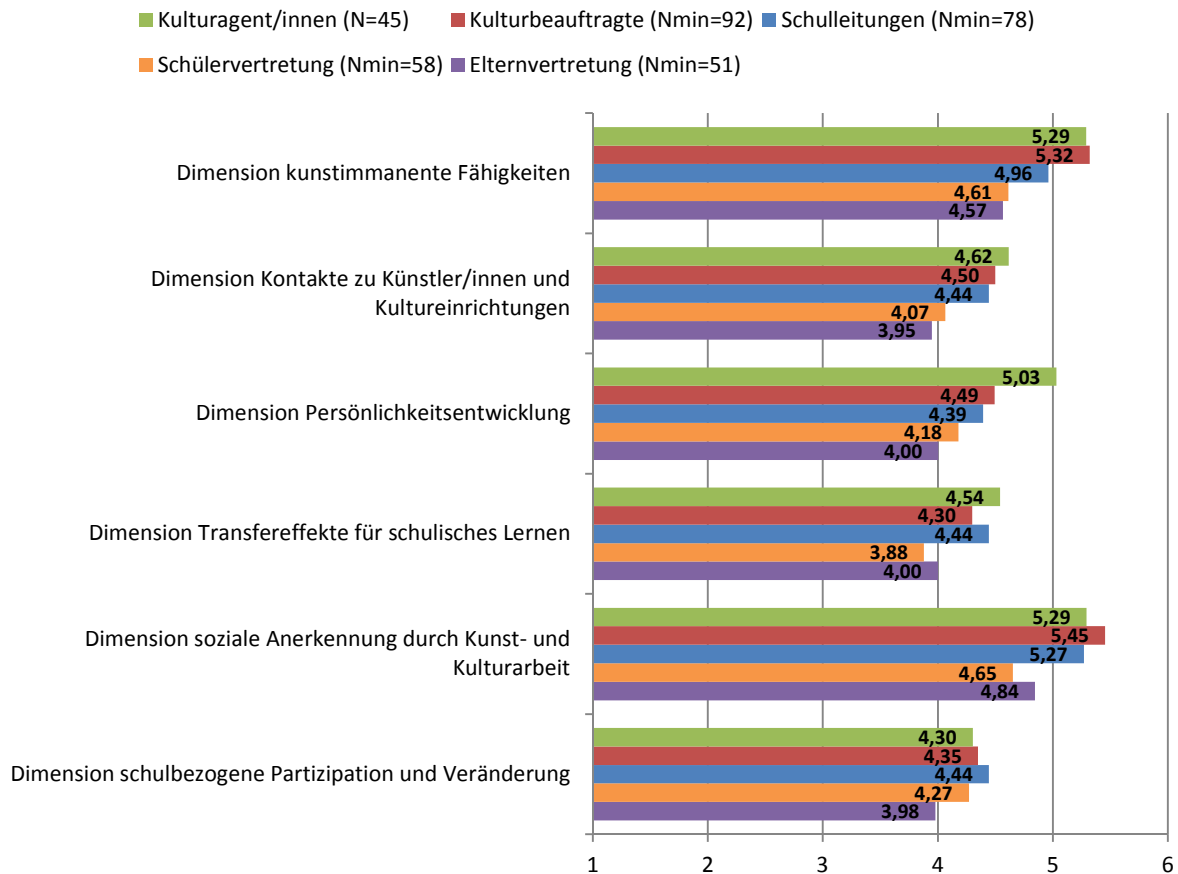
Schulleitungen, Kulturbbeauftragte, Kulturagentinnen und Kulturagenten, Eltern- und Schülervertretungen wurden anhand einer sechststufigen Skala (nicht vorrangig=1 bis vorrangig=6) zu 27 möglichen Zielsetzungen für die Programmarbeit befragt. Anhand einer exploratorischen Faktorenanalyse wurden diese Ziele in sechs Dimensionen eingeordnet. Die Grafik zeigt eine Häufigkeitsdarstellung zu einzelnen exemplarischen Aussagen für jede Dimension in Prozent, für die Grafik wurden die Werte 5 und 6 als hohe Priorität zusammengefasst.



Auf der Basis der Mittelwerte der einzelnen Faktoren zeigt sich insgesamt ein breites Spektrum von Zielen, welche von Schulleitungen, Kulturbbeauftragten und Kulturagentinnen und Kulturagenten mit hoher Priorität benannt werden, dagegen werden von Eltern- und Schülervertretungen alle Zieldimensionen im Mittel jeweils weniger prioritär für die Schulen wahrgenommen. Aus Sicht der Kulturagentinnen und Kulturagenten haben die Ziele „soziale Anerkennung durch Kunst- und Kulturarbeit“ ($M=5.29$; $SD=0.58$) und „Erwerb von kunstimmanenten Fähigkeiten“ ($M=5.29$; $SD=0.61$) die höchste Priorität in der Umsetzung des Modellprogramms. Beide Dimensionen werden von allen fünf Befragungsgruppen jeweils als wichtigste Ziele bewertet. Die jeweils geringste Priorität geben alle Befragungsgruppen den Zielen „Partizipation“ und „Transfereffekte für schulisches Lernen“ (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7 Zieldimensionen kultureller Bildung, Mittelwerte der Dimensionen

Schulleitungen, Kulturbbeauftragte, Kulturagentinnen und Kulturagenten, Eltern- und Schülervertretungen wurden anhand einer sechs-stufigen Skala (nicht vorrangig=1 bis vorrangig=6) zu 27 möglichen Zielsetzungen für die Programmarbeit befragt. Anhand einer exploratorischen Faktorenanalyse wurden diese Ziele in sechs Dimensionen eingeordnet. Die Grafik zeigt die Mittelwerte der jeweiligen Dimension je Akteur/in.



Geht man für die Interpretation von der theoretischen Mitte der sechsstufigen Skala, d.h. vom Wert 3,5, aus, ergibt sich, dass sämtliche Zieldimensionen von allen Akteursgruppen stärker „vorrangig“ als „nicht vorrangig“ wahrgenommen werden. Dieses Ergebnis kann so gewertet werden, dass die Programmatik von „Kulturagenten für kreative Schulen“ bei den antwortenden Akteuren/innen insgesamt in hohem Maße Zustimmung findet. Gleichwohl sind die Unterschiede innerhalb und zwischen den Akteursgruppen sowie zwischen den Zieldimensionen beträchtlich und gewähren vertiefte Einblicke, mit welchen Gewichtungen die vorgegebene Programmatik in den Schulen aufgegriffen wird. Als Maß für die Homogenität bzw. Unterschiedlichkeit von Wahrnehmungen innerhalb einer Akteursgruppe kann die Standardabweichung in den gemessenen Dimensionen dienen (vgl. Anhang Tab. 8). Hier ergibt sich folgende Reihung: Kulturagenten/Kulturagentinnen (SD von 0.49 bis 0.86), Schulleitungen (SD von 0.54 bis 0.96), kulturbbeauftragte Lehrkräfte (SD von 0.71 bis 1.04), Schülervertretungen (SD von 0.86 bis 1.09) und Elternvertretungen (SD von 0.90 bis 1.15). Somit sind die Urteile in der Gruppe der Kulturagentinnen und Kulturagenten am einheitlichsten und in der Gruppe der Elternvertreter am heterogensten. Dies kann so interpretiert werden, dass es für die Gruppen unterschiedlich stark gelungen ist, ein einheitliches Konzept des Programms zu vermitteln.

Gemessen in Standardabweichungen als Maßeinheit sind die Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung identischer Dimensionen zwischen den Akteursgruppen beträchtlich. Bei drei Dimensionen („soziale Anerkennung“, „Kontakte zu außerschulischer Kunst und Kultur“, „Transfereffekte für schulisches Lernen“) wird die Vorrangigkeit der entsprechenden Ziele in den Schulen durch Schüler- und Elternvertretungen etwa eine Standardabweichung geringer wahrgenommen als durch die professionell verantwortlichen Schulleitungen und kulturbeauftragten Lehrkräfte.

Betrachtet man das Niveau der Zustimmung insgesamt, wird der Dimension „soziale Anerkennung durch Kunst- und Kulturarbeit“ (*Change of school by the arts*) die höchste Wichtigkeit von den Akteuren/innen zugeschrieben, die „kunstimmanenten Fähigkeiten“ (*Education in the arts*) genießen die zweithöchste Priorität aller Akteursgruppen.

3.5. Innerschulische und schulexterne Kooperationsbeziehungen

3.5.1. Austausch zwischen zentralen Programmakteuren/innen

Gemeinsam getragene schulische Strategien für die Umsetzung von Programmzielen konstituieren sich in der Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteuren/innen in der Schule. Gelingen und Relevanz von Kooperation hängt von ihrer Häufigkeit und Qualität ab. Im Folgenden sollen deshalb zunächst Indikatoren für die Häufigkeit des kooperativen Austauschs zum Programm in der Schule allgemein betrachtet werden. In einem nächsten Schritt wird die Intensität von Kooperation auf der Projektebene analysiert. Der Frage, welche Qualität die Kooperation in den Schulen hat, wird beispielhaft anhand einer Analyse des Rollenverständnisses für den/die Kulturagenten/in und für die Elternvertretungen nachgegangen. Schließlich wird der wahrgenommene Fort- und Weiterbildungsbedarf im Programm als eine Voraussetzung für qualitativ hochwertige Kooperation und Programmumsetzung dargestellt.

Die folgenden Abbildungen zeigen die Antworten der befragten Schulleitungen sowie Eltern- und Schülervertretungen bezüglich ihrer Austauschhäufigkeiten mit verschiedenen Akteuren/innen (Lehrer/innen, Schüler- und Elternschaft, Kulturagenten/innen und Schulleitungen) im Programm.

Abbildung 8 Austauschhäufigkeit der Schulleitungen mit anderen Akteuren/innen

81 Schulleitungen haben in einer Skala von folgendem Antwortformat nie/1-2 mal pro Jahr/3-4 mal pro Jahr/5-6 mal pro Jahr/öfter die Austauschhäufigkeit mit verschiedenen Akteuren/innen (Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft, Kulturagenten und Kulturagentinnen) zum Programm angegeben.

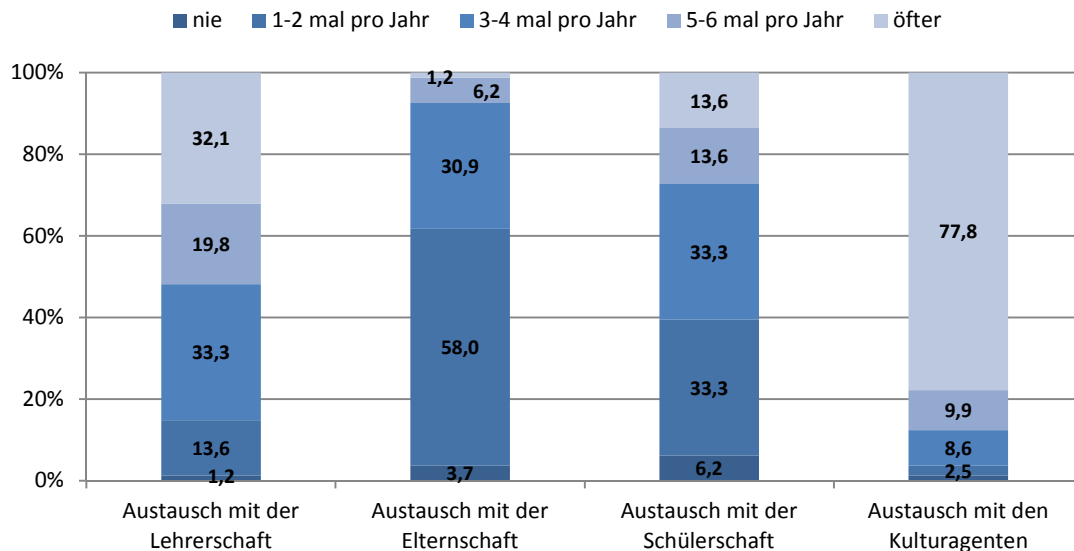
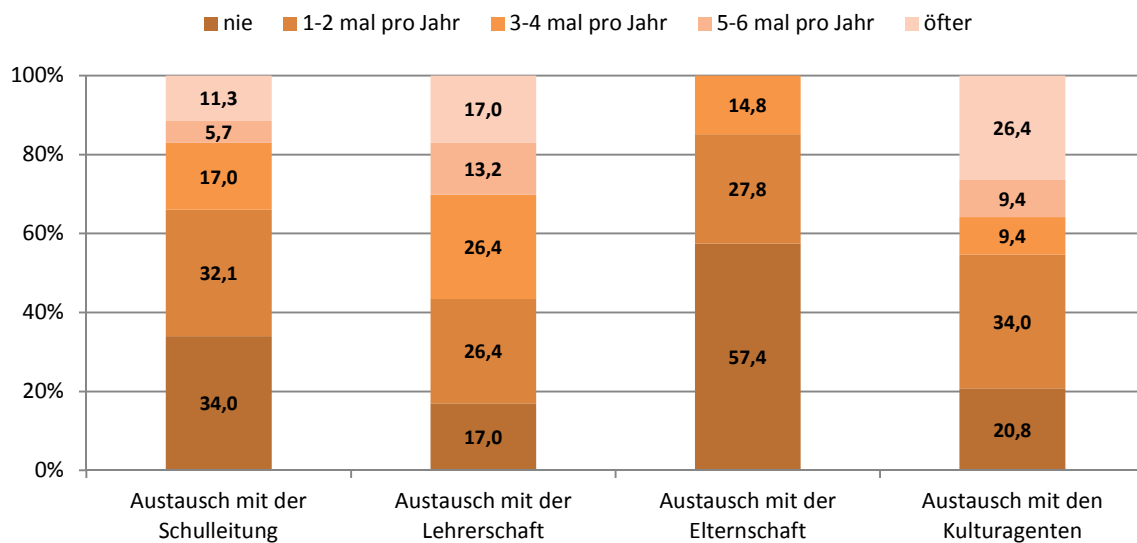


Abbildung 8 zeigt die Intensität des Austauschs aus der Perspektive der Schulleitungen (vgl. Tabelle 14 im Anhang). Ein Austausch zum Programm "Kulturagenten für kreative Schulen" findet am häufigsten (78%) zwischen Schulleitungen und Kulturagenten/innen statt (öfter als 5-6-mal pro Jahr), am wenigsten zwischen Schulleitungen und Eltern (1 bis 2-mal pro Jahr (58%)). Im Hinblick auf einen programmbezogenen Austausch zwischen einerseits Schulleitungen und andererseits Lehrerschaft bzw. Schülerschaft ergibt sich ein sehr uneinheitliches Bild. Bezogen auf alle Schulen tauscht sich ein Drittel der Schulleitungen drei- bis viermal pro Jahr mit der Lehrer- bzw. Schülerschaft aus. Während es jedoch für die Lehrerschaft in der Hälfte der Schulen einen häufigeren Austausch gibt, ist dies nur in zwei Siebtel der Schulen für die Schülervertretungen der Fall. Dieser Austausch scheint aus der Perspektive der Schülervertretungen (vgl. Abbildung 9) noch deutlich seltener stattzufinden. Aus dieser Perspektive gibt es nur halb so viel Austausch zwischen Schulleitungen und Schülerschaft zum Programm. Während für die Schulleitungen der intensivste Austausch zum Programm mit den Kulturagenten und Kulturagentinnen stattfindet, sind für die Schülerinnen und Schüler Lehrkräfte am ehesten als Gesprächspartner zum Programm präsent.

Abbildung 9 Austauschhäufigkeit der Schülervertretungen mit anderen Akteuren/innen

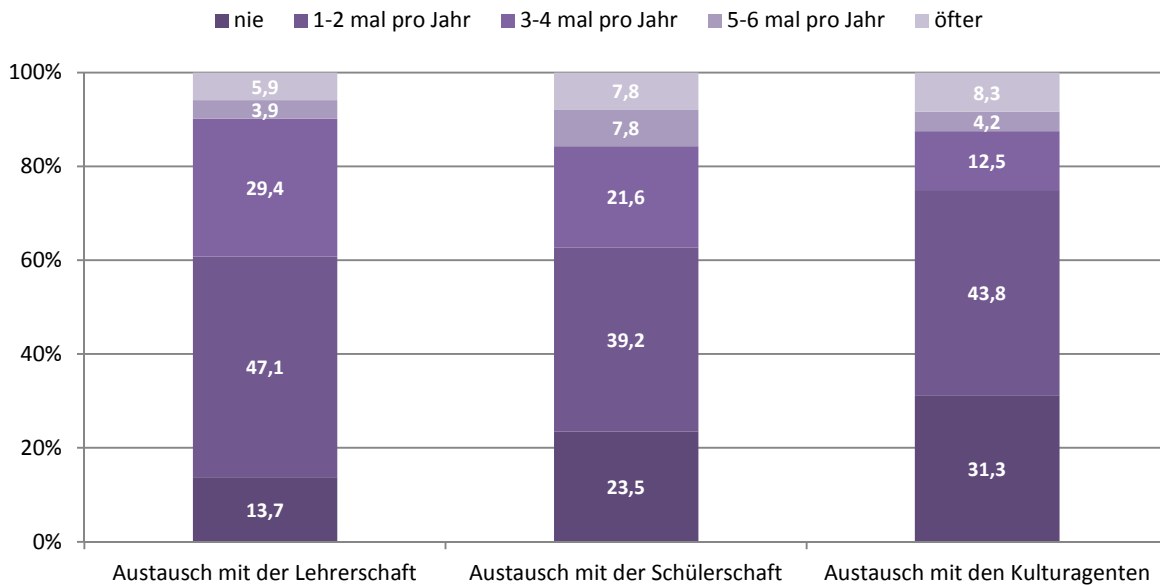
53 (Nmin) Schülervertretungen haben in einer Skala von folgendem Antwortformat nie/1-2 mal pro Jahr/3-4 mal pro Jahr/5-6 mal pro Jahr/öfter die Austauschhäufigkeit mit verschiedenen Akteuren/innen (Schulleitungen, Lehrer-, Elternschaft und Kulturagenten und Kulturagentinnen) zum Programm angegeben.



Insgesamt gibt es aus der Perspektive der Schüler- und Elternvertretungen seltener Austausch mit den professionellen Akteuren/innen im Programm (Abb. 9 und Abb. 10) (vgl. Tabelle 15 und Tabelle 16 im Anhang). Am häufigsten wird genannt, dass sich die Schüler- und Elternvertretungen 1-2-mal pro Jahr mit anderen Akteuren/innen zum Programm austauschen, allerdings ist die Unterschiedlichkeit zwischen den Schulen sehr groß. Laut Elternvertretungen kommt es zumeist zu einer Austauschhäufigkeit von 1-2-mal pro Jahr mit der Lehrerschaft (47%), dicht gefolgt von den Kulturagenten und Kulturagentinnen (44%) sowie mit der Schülerschaft (39%). Aus Sicht der Schülervertretungen findet der Austausch mit Eltern jedoch nur in geringerem Umfang statt.

Abbildung 10 Austauschhäufigkeit der Elternvertretungen mit anderen Akteuren/innen

48 (Nmin) Elternvertretungen haben in einer Skala von folgendem Antwortformat nie/1-2 mal pro Jahr/3-4 mal pro Jahr/5-6 mal pro Jahr/öfter die Austauschhäufigkeit mit verschiedenen Akteuren/innen (Lehrerschaft, Schülervertretungen, Kulturragenten und Kulturragentinnen) zum Programm angegeben.



Das Ergebnis zeigt eine geringe institutionalisierte Beteiligung der Eltern- und Schülervertretungen in der Umsetzung des Programms an den Schulen. Diese tauschen sich am ehesten 1-2-mal pro Jahr mit anderen Akteuren zum Programm aus. Während sich die Schulleitungen noch etwas häufiger mit der Lehrerschaft austauschen, kommt es zwischen einerseits den Elternvertretungen und mit Einschränkungen den Schülervertretungen und andererseits der Lehrerschaft in vielen Schulen nur zu einem geringen Austausch bezogen auf das Programm. Die Kulturragenten/innen und die Schulleitungen tauschen sich am häufigsten zum Programm aus. Eine Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und Kulturragenten/innen stellt eine wichtige Grundlage für das Programm dar, insbesondere wegen organisatorischer Absprachen. Jedoch entsteht aus einer Perspektive der nachhaltigen Institutionalisierung von Kunst- und Kulturarbeit an den Schulen die Frage, inwiefern eine verstärkte Integration von weiteren schulischen Akteuren/innen in den regelmäßigen Austausch zum Programm ein Entwicklungsziel sein könnte. Diese Frage gewinnt an Relevanz, wenn man die große Unterschiedlichkeit in den Antworten der Schulakteure/innen (insbesondere hinsichtlich Einbezug der Lehrer- und Schülerschaft) betrachtet. Dieser Unterschied wirft die Frage auf, welche Formen der Institutionalisierung von Austausch für die Zielerreichung im Programm effektiv sind und inwiefern Potentiale organisationalen Lernens zwischen den Schulen systematisch genutzt werden können.

3.5.2. Einbeziehung weiterer Akteure/innen in den Schulen

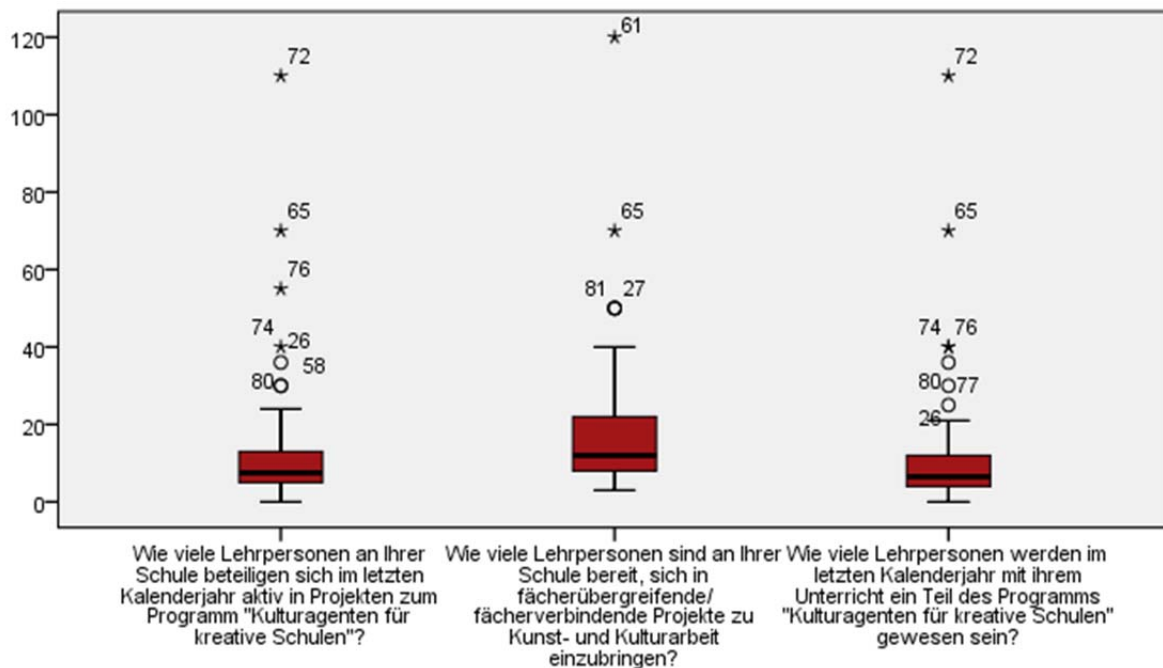
Aufgrund der Förderstrukturen des Programms vollzieht sich der größte Teil der Programmarbeit in Projektform. Eine aktive Beteiligung der schulischen Akteure/innen an Projekten des Programms „Kulturragenten für kreative Schulen“ ist deshalb näher als der Austausch von Akteuren untereinander auf der operativen Ebene des Programms und kann als eine unmittelbare Voraussetzung für das Erreichen von Zielen betrachtet werden. Indem sich z.B. mehr Lehrkräfte an Programmprojekten beteiligen erhöht sich die Chance einer nachhaltigen Verankerung der Programmziele im Bewusst-

sein sämtlicher schulischer Akteure/innen ebenso wie die Chance, dass Schülerinnen und Schüler Kunst- und Kulturarbeit als regulären Bestandteil schulischer Praxis erleben.

Die kulturbeauftragten Lehrpersonen wurden gefragt, wie viele Lehrpersonen der Schule bereit sind, sich in fächerübergreifende bzw. fächerverbindende Projekte zu Kunst- und Kulturarbeit einzubringen. Darüber hinaus wurde die bereits erreichte Kooperation im Jahr 2012 erhoben. Dabei wurde erstens nach der aktiven Beteiligung von Lehrkräften in Projekten des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ und zweitens nach der Beteiligung mit dem jeweiligen eigenen Unterricht am Programm gefragt. Abbildung 11 zeigt die Ergebnisse in Form von Box-Plots. Diese Darstellung wurde gewählt, weil der alleinige Bericht von Mittelwerten zu diesen Fragen aufgrund von extremen Ausreißern verfälschend gewesen wäre. Die Box-Plots zeigen im schwarzen Balken den arithmetischen Mittelwert hinsichtlich der Anzahl von Lehrpersonen, die von den Kulturbeauftragten benannt wurde. Der farbige Bereich um den Mittelwert gibt die mittleren 50 Prozent der Verteilung an. Jenseits der Whisker (=„Barthaare“, Ausstülpungen) zeigen sich die Ausreißerwerte einzelner Schulen. So können in Abbildung 11 einmal die Werte gezeigt werden, die am meisten von den kulturbeauftragten Lehrpersonen genannt werden und auch die, die vereinzelt vom Rest stark abweichen. Am häufigsten werden beim ersten Item „Wie viele Lehrpersonen an Ihrer Schule beteiligen sich im letzten Kalenderjahr aktiv zu Projekten im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“?“ zwischen ca. fünf bis 15 Lehrpersonen, beim zweiten „Wie viele Lehrpersonen sind an Ihrer Schule bereit, sich in fächerübergreifende/ fächerverbindende Projekte zu Kunst- und Kulturarbeit einzubringen?“ zwischen etwa 10 bis 25 genannt und beim dritten Item „Wie viele Lehrpersonen werden im letzten Kalenderjahr mit ihrem Unterricht ein Teil des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ gewesen sein?“ liegt die Anzahl der Lehrpersonen, ähnlich wie beim ersten Item, zwischen ca. fünf bis acht Lehrpersonen. In allen drei Bereichen gibt es Ausreißerwerte, die in den Bereichen zwischen 100 und 120 beteiligten Lehrpersonen liegen.

Abbildung 11 Bereitschaft und realisierte Beteiligung von Lehrpersonen pro Schule

Antworten von 92 (Nmin) kulturbeauftragten Lehrpersonen. Der Box-Plot zeigt in Bezug auf die Anzahl der Lehrpersonen pro Schule jeweils sowohl die zentrale Tendenz als auch Ausreißerwerte im Rahmen eines offenen Antwortformats auf.

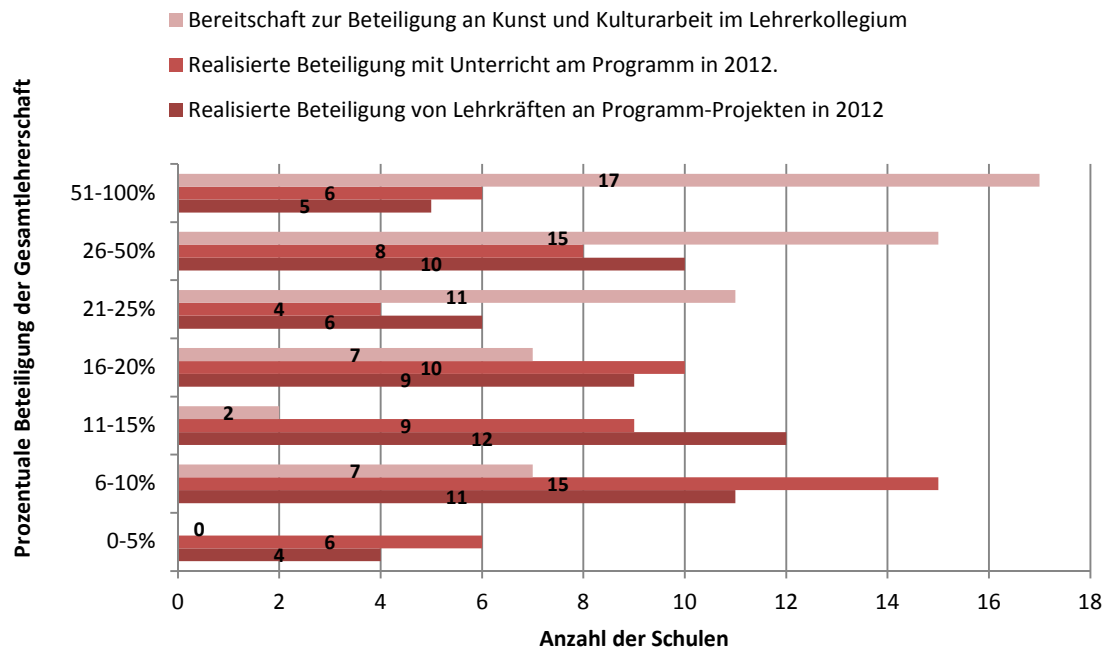


Die absoluten Zahlen zur Beteiligung erlauben eine Abschätzung, wie viele Lehrkräfte in den Schulen durch das Programm zum gegenwärtigen Zeitpunkt erreicht werden können. Wenn man jedoch daran interessiert ist herauszufinden, inwieweit die Lehrerkollegien in Kooperationen zur Thematik des Programms eingebunden sind, müssen diese Zahlen in ein Verhältnis zur Größe des Kollegiums gesetzt werden.

In der Befragung zum Programm wurden Angaben zur Größe des Kollegiums im Schulleiterfragebogen erhoben, so dass zwei unabhängige Datenquellen miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Für 59 Schulen liegen auf Schulebene jeweils die entsprechenden Angaben vor. Unplausible Fälle, in denen die Angaben der Beteiligung der Lehrkräfte die tatsächliche Anzahl des Lehrpersonals übersteigt, wurden in der nachfolgenden Abbildung ausgeschlossen. Somit werden in Abbildung 12 die Ergebnisse zur Beteiligung von Lehrkräften in den Schulen für mindestens 57 Schulen in einem Zusammenhang zur personellen Stärke der jeweiligen Gesamtlehrerschaft gesetzt. Diese Grafik bildet die relative Bereitschaft und die Programmbeteiligung in Schulen ab.

Abbildung 12 Bereitschaft und realisierte Beteiligung der Lehrpersonen im Kollegium

Aussagen von kulturbeauftragten Lehrpersonen über die Beteiligung der Lehrkräfte wurden in einen Zusammenhang mit Angaben zur Größe der Gesamtlehrerschaft durch die Schulleitungen gestellt. Dabei kommt es auf Schulebene zu (Nmin) 57 gültigen Datenpaaren.



Die Analyse zeigt eine beträchtliche Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Frage, inwieweit die Kunst- und Kulturarbeit bereits zu einem Thema der gesamten Lehrerschaft geworden ist und inwieweit die Kollegien durch die Arbeit des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ erreicht werden. Die Heterogenität kann als Ansatzpunkt für wechselseitiges, organisationales Lernen auf der Schul- und Programmebene begriffen werden.

Zusammenfassend ergibt sich daraus das Bild, dass das Potential zur Beteiligung an der Kunst- und Kulturarbeit durch das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ noch nicht voll ausgeschöpft werden konnte. Die Beteiligung von Lehrkräften an Projekten wurde dabei im Jahr 2012 stärker realisiert als die Beteiligung von Lehrkräften mit ihrem Unterricht.

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Beteiligungsraten in Lehrerkollegien nicht nur von Maßnahmen einer Implementation des Programms abhängig sind und sich zum Teil der unmittelbaren Beeinflussbarkeit durch die Akteure/innen entziehen. Allgemein ist zu erwarten, dass in größeren Kollegien nur ein geringer Prozentsatz von Lehrkräften einbezogen wird. Entsprechend besteht auch für das Verhältnis von Beteiligung der Lehrkräfte in allen drei Indikatoren und Größe des Kollegiums eine negative Korrelation. Je mehr Lehrkräfte an den Schulen unterrichten, desto weniger Lehrkräfte beteiligen sich prozentual an den Projekten im Programm. Alle drei Korrelationen weisen eine mittlere Stärke auf und sind statistisch signifikant (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3 Korrelation zwischen Beteiligung und Größe des Kollegiums

57 (Nmin) Schulen zeigen negative Zusammenhänge zwischen der Gesamtzahl der Lehrkräfte an den Schulen und deren Beteiligung.

	Größe des Kollegiums (Korrelation nach Pearson)	Signifikanz (2-seitig)	N
Realisierte Beteiligung von Lehrkräften an Programm- Projekten in 2012	-0,35	0,007	57
Bereitschaft zur Beteiligung an Kunst- und Kulturarbeit im Lehrerkollegium	- 0,34	0,008	59
Realisierte Beteiligung mit Un- terricht am Programm in 2012	-0,36	0,006	58

Die Fragen zur Beteiligung, bezogen auf die Lehrkräfte, lagen den kulturbeauftragten Lehrpersonen in reduzierter Form auch in Bezug auf drei weitere schulische bzw. schulnahe Akteure/innen vor. Erfragt wurde die Beteiligung an schulischen Kunst- und Kulturprojekten für Mitarbeiter/innen des pädagogischen Personals, Eltern und ehrenamtliche Personen. Zu diesen Akteuren/innen wurden jeweils nur (sehr) geringe Beteiligungen zurückgemeldet. So wird für Mitarbeiter/innen des pädagogischen Personals ein Median von zwei Personen erreicht; für Eltern und Ehrenamtliche liegt der Median der berichteten Beteiligung bei null.

Insgesamt wirft dieser Statusbericht zur Beteiligung unterschiedlicher Akteure/innen in der Kunst- und Kulturarbeit die Frage auf, ob das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ mit der Beteiligung, wie sie sich bislang in den Schulen zeigt, weiter operieren möchte, oder ob Beteiligungsformen für unterschiedliche Akteure/innen und Beteiligungsformen zum Gegenstand der Programmarbeit werden sollen. Dazu wäre zu diskutieren, auf welcher Ebene und in welcher Form angemessene Interventionen angesetzt werden können. Evtl. können Kunst- und Kulturprojekte selbst so angelegt sein, dass sie eine Ausweitung der Beteiligung auf weitere Akteursgruppen und/oder Beteiligungsformate nach sich ziehen oder zur Fort- und Weiterbildung genutzt werden können, um Beteiligungsbereitschaft in tatsächliche Beteiligung zu überführen.

3.5.3. Rollenbild des Kulturagenten/innen

Die Funktion des Kulturagenten, der Kulturagentin gehört zu den zentralen Innovationen des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“. Für die Prozesse der Programmarbeit und für die darüber hinausgehende Interpretation des Programms ist es deshalb von hoher Bedeutung, wie diese Position konkret ausgestaltet und wahrgenommen wird. Um diesen Aspekt zu erfassen, wurden Schulleitungen, kulturbeauftragten Lehrpersonen und den Kulturagentinnen und Kulturagenten selbst Bezeichnungen möglicher Rollenbilder des Kulturagenten/ der Kulturagentin zur Bewertung

vorgelegt. Im Rollenbild zeigt sich, welches Aufgabenspektrum den Kulturagenten/innen zugeschrieben wird und in welchen Bereichen die schulischen Akteure sich von der Arbeit der Kulturagenten und Kulturagentinnen Unterstützung erhoffen. Das Rollenbild der Kulturagenten/innen ist auch hinsichtlich der Frage interpretierbar, inwieweit schulische Akteure/innen einer neuen Funktion Raum gewähren, Veränderung zu bewirken.

Im Folgenden werden jeweils die Perspektiven von Schulleitungen und kulturbeauftragten Lehrpersonen ebenso wie die Perspektiven der Kulturagenten/innen selbst dargestellt. Die Antworten erfolgen anhand einer sechsstufigen Skala (1=trifft nicht zu bis 6=trifft zu). In die Analyse wurden nur Schulen einbezogen, in denen Fragebögen aus allen drei Perspektiven zu diesem Teil der Befragung vorliegen (N=62).

Übereinstimmung besteht bei allen drei Akteuren/innen, dass die Kulturagenten/innen in der Schule die Rolle eines Kontaktvermittlers zu Kunst- und Kultureinrichtungen bzw. zu Künstler/innen übernimmt. Eine weitere wichtige Funktion erfüllt er/ sie als Coach für die Erstellung des Kulturfahrplanes und bei Finanz- und Verwaltungsfragen. Hier besteht auch insgesamt gruppenübergreifend die höchste Zustimmung zu dieser Rollenzuweisung.

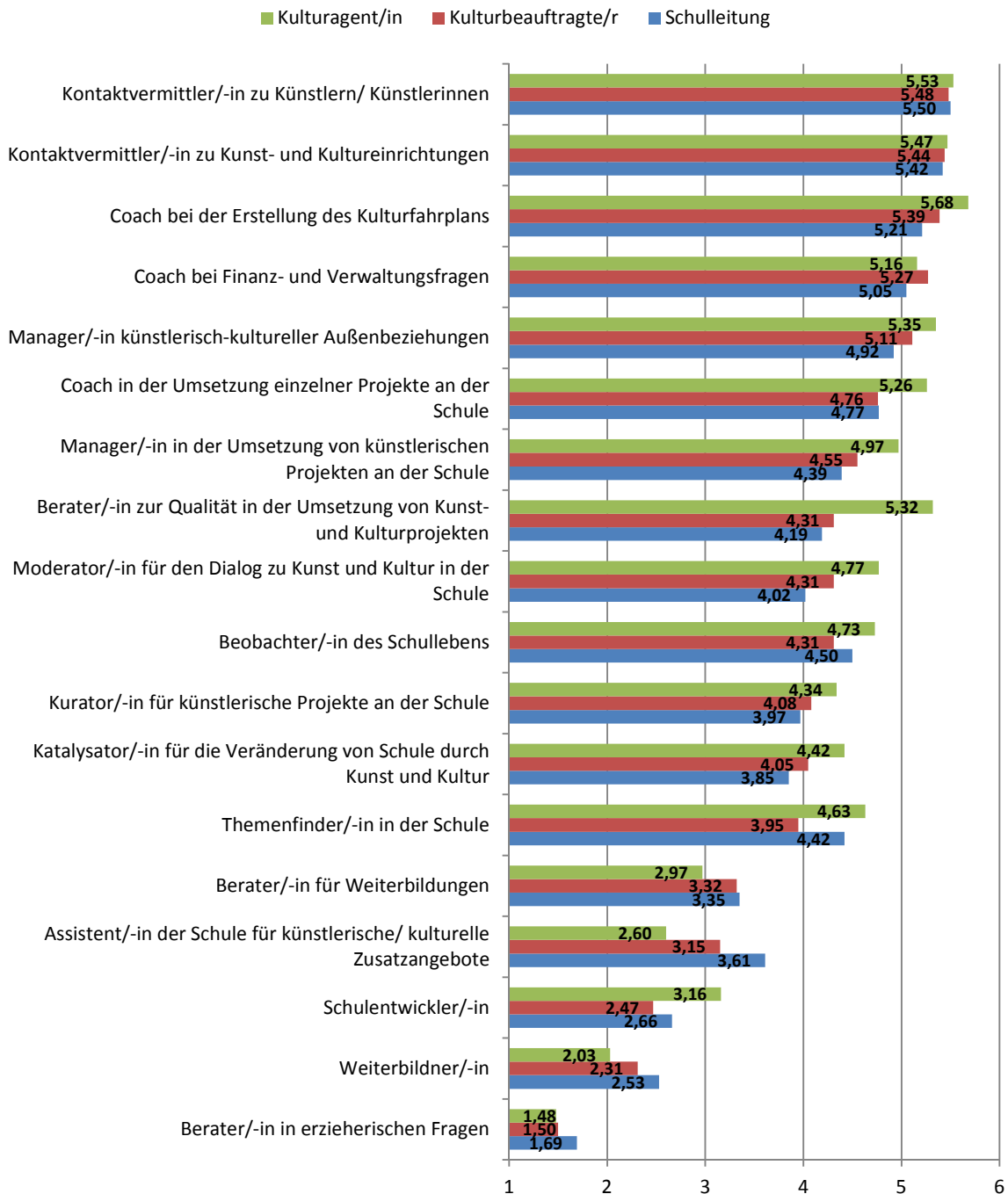
Aus der Perspektive der kulturbeauftragten Lehrpersonen und der Schulleitungen liegt die stärkste Rollenzuweisung für Kulturagenten/innen in der Kontaktvermittlung zu Künstlerinnen und Künstlern ($M_{KB}=5,48$, $SD_{KB}=1,07$; $M_{SL}=5,50$, $SD_{SL}=0,92$; $M_{KA}=5,53$, $SD_{KA}=0,90$) und in der Kontaktvermittlung zu Kunst- und Kultureinrichtungen ($M_{KB}=5,44$, $SD_{KB}=1,01$; $M_{SL}=5,42$, $SD_{SL}=1,03$; $M_{KA}=5,47$, $SD_{KA}=0,9$).

Auch Kulturagentinnen und Kulturagenten stimmen mit dieser Rollenzuweisung überein. Aus der Perspektive der Kulturagentinnen und Kulturagenten selbst wird die Rolle des Coachs bei der Erstellung des Kulturfahrplans insgesamt als wichtigste Rollenzuweisung genannt ($M_{KA}=5,68$, $SD_{KA}=0,70$). Dieser Befund ist jedoch vermutlich stark durch den Zeitpunkt der Befragung bestimmt, zu dem die Kulturfahrpläne fertigzustellen waren.

Kongruenz der Perspektiven besteht weiterhin in der Beurteilung der Rollenbeschreibung über Rollenbilder, die der Funktionswahrnehmung des/der Kulturagenten/in nicht entsprechen. Alle drei Akteure/innen stimmen darin überein, dass das Rollenbild der Weiterbildnerin/ des Weiterbildners ($M_{KA}=2,03$, $SD_{KA}=1,43$; $M_{SL}=2,53$, $SD_{SL}=1,36$; $M_{KB}=2,31$, $SD_{KB}=1,37$) und der Beraterin/ des Beraters in erzieherischen Fragen ($M_{KA}=1,48$, $SD_{KA}=0,97$; $M_{SL}=1,69$, $SD_{SL}=0,99$; $M_{KB}=1,5$, $SD_{KB}=0,9$) wenig zutreffend für die Aufgaben des Kulturagenten sind. Schulleitungen und kulturbeauftragte Lehrpersonen bescheinigen zudem, dass die Funktion der Schulentwicklerin/ des Schulentwicklers ($M_{SL}=2,66$, $SD_{SL}=1,39$; $M_{KB}=2,47$, $SD_{KB}=1,31$) kaum zutreffend ist, während Kulturagenten/innen ($M_{KA}=3,16$, $SD_{KA}=1,77$) diese Rolle etwas stärker als gegeben sehen. Kulturagenten/innen sowie kulturbeauftragte Lehrpersonen sehen darüber hinaus das Rollenbild des Assistenten für künstlerisch-kulturelle Zusatzangebote ($M_{KA}=2,6$, $SD_{KA}=1,56$; $M_{KB}=3,15$, $SD_{KB}=1,71$) als wenig zutreffend an, während Schulleitungen ($M_{SL}=3,61$, $SD_{SL}=1,58$) hier eine stärkere Passung für dieses Rollenbild angeben (vgl. Abb. 13) (vgl. Tabelle 17 und Tabelle 18 im Anhang).

Abbildung 13 Rollenbild der Kulturagenten/innen in der Schule

Schulleitungen (N=62), kulturbeauftragte Lehrpersonen (N=62) und Kulturagentinnen/ Kulturagenten (N=62) wurden anhand einer sechs-stufigen Skala (trifft nicht zu=1 bis trifft zu=6) dazu befragt, wie sie die Rolle des Kulturagenten/der Kulturagentin an der jeweiligen Schule beschreiben würden. Für den Perspektivenvergleich wurden nur Schulen einbezogen, in denen drei Perspektiven vorhanden sind. Kulturagentinnen/ Kulturagenten trafen die Einschätzung jeweils schulspezifisch, deshalb wurden ihre Einschätzungen jeweils der zugehörigen Schule zugeordnet, so ergibt sich die höhere Fallzahl von 62 Fällen (anstatt 45 Kulturagentinnen/Kulturagenten).



Der Unterschied in der Bewertung einzelner Rollenbilder zwischen den befragten Akteuren/innen zeigt sich am stärksten in der Einschätzung der Rolle „Berater/in zur Qualität in der Umsetzung von Kunst- und Kulturprojekten“. Sie wird von Schulleitungen und kulturbeauftragten Lehrpersonen deutlich weniger stark gewichtet als von Kulturagentinnen/Kulturagenten ($M_{SL}=4.19$, $SD_{SL}=1.47$; $M_{KB}=4.31$, $SD_{KB}=1.37$; $M_{KA}=5.32$, $SD_{KA}=0.99$). Auch die Rollenbilder „Schulentwickler/in“ ($M_{SL}=2.66$, $SD_{SL}=1.39$; $M_{KB}=2.47$, $SD_{KB}=1.31$; $M_{KA}=3.16$, $SD_{KA}=1.77$) und „Moderator/in für den Dialog zu Kunst und Kultur in der Schule“ ($M_{SL}=4.02$, $SD_{SL}=1.5$; $M_{KB}=4.31$, $SD_{KB}=1.43$; $M_{KA}=4.77$, $SD_{KA}=1.43$) weisen eine hohe Dissonanz in der Bewertung zwischen Schulakteuren/innen und Kulturagenten/innen auf.

Es besteht dennoch insgesamt eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den befragten Akteursgruppen darüber, welche Rollen der Kulturagent/in in der Schule innehat. Dabei zeigt sich die höchste Zustimmung zu Rollen, die dem Dienstleistungsrepertoire von Künstleragenturen nahekomen. Dagegen werden Rollen, die nahe an der Veränderung schulischer Praxis liegen, als weniger zutreffend wahrgenommen. Als am wenigsten zutreffend gelten pädagogische Rollenbilder. Die Unterschiede in der Einschätzung zu einzelnen Rollenbildern deuten darauf hin, dass hier (noch?) unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der Handlungsfelder und Wirkungsmöglichkeiten der Kulturagenten/innen vorliegen.

Das Ergebnis kann auf mehreren Ebenen interpretiert werden. Auf der Ebene der Kooperation in den Schulen lässt sich folgern, dass die weitgehende Kongruenz in den Einschätzungen der Akteure/innen förderlich für eine effiziente Zusammenarbeit sein kann, während die daneben bestehenden merklichen Differenzen in einzelnen Rollenerwartungen unter Umständen eine reibungslose Zusammenarbeit beeinträchtigen können. Bezogen auf die weitere Programmarbeit mit Schulen und Kulturagenten/Kulturagentinnen stellt sich die Frage, inwiefern divergente Rollenwahrnehmungen produktiv für die Entwicklung von Innovationen im Rahmen von „Kulturagenten für kreative Schulen“ genutzt werden können. In diesem Zusammenhang scheinen vor allem Fragen bedeutsam, bei denen der Kulturagent/ die Kulturagentin über ihre/seine Agenturaufgaben hinaus als Akteur/in mit eigener inhaltlicher Kompetenz (z.B. für Qualitätssorge, Moderation, Katalysator für Veränderung) in der Schule auftritt.

Auf der Ebene des Modellprogramms stellt sich die Frage, ob die Akzentuierung der Rolle des Kulturagenten/in durch die unterschiedlichen Akteure/innen, wie sie sich nach über einem Jahr Programmpraxis herausgebildet hat, den Intentionen bei der Auflage des Modellprogramms optimal entspricht.

3.5.4. Kooperation mit den Eltern im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“

Im Fragebogen der Elternvertretungen handelt es sich in Bezug auf die Eltern selbst ebenfalls um das Rollenverständnis im Rahmen des Programmes „Kulturagenten für kreative Schulen“. Elternvertretungen wurden hier danach gefragt, was vorrangig zur Rolle der Eltern gehöre, um das Programm zu unterstützen. Die normative Vorstellung zur Elternrolle aus der Perspektive der Elternvertretungen wird dabei als eine wichtige Voraussetzung für die Ausgestaltung von innerschulischen Kooperationsbeziehungen betrachtet.

Die möglichen Rollen der Eltern lassen sich je nach dem sozialen Zusammenhang, auf den sie sich beziehen, unterscheiden. Dazu werden drei soziale Zusammenhänge klassifiziert. Ein erstes Rollen-

bündel bezieht sich auf den unmittelbaren sozialen Nahraum des eigenen Kindes, ein zweites auf die Schule als nachhaltige Gestaltungseinheit künstlerisch-kultureller Bildung und ein drittes auf die politisch-gesellschaftliche Verankerung künstlerisch-kultureller Bildung.

Es werden 17 unterschiedliche Arten der Unterstützung vorgegeben, die die Elternvertretungen auf einer sechsstufigen Skala (1=nicht vorrangig bis 6=vorrangig) beurteilen sollen. Die Auswertung erfolgt einmal über Mittelwertbildung (vgl. Abbildung 14) und zum anderen über die Zusammenfassung der prozentualen Zustimmung zu jeder Antwortmöglichkeit (vgl. Tabelle 19 und Tabelle 20 im Anhang). Im folgenden Textabschnitt wird die Zustimmung auf der sechsstufigen Skala in drei Kategorien (geringe Zustimmung, mittlere Zustimmung, hohe Zustimmung) zusammengefasst.

Aufgrund von theoretischen Annahmen zur Bedeutung von sozialer Nähe für die Entstehung von Identifikation und Handlungsmotivation wird angenommen, dass Rollenbilder, die sich auf eine Unterstützung des eigenen Kindes im sozialen Nahraum beziehen, in der Regel die höchste Zustimmung erhalten; dem folgen Rollenbilder, die sich auf die Schule als Handlungsraum beziehen und schließlich mit einem gewissen Abstand Rollenbilder, die sich auf den politisch-gesellschaftlichen Bereich beziehen.

Das Antwortverhalten der Elternvertretungen entspricht weitgehend dieser Vorannahme. 91 Prozent der Elternvertreter zeigen hohe Zustimmung zum Rollenverständnis, eine Vorführung von Kunst- und Kulturobjekten des eigenen Kindes zu besuchen. Ebenso gibt es eine hohe Zustimmung (76%) der Elternvertreter zur Rollenvorstellung, dass Eltern ihr Kind darin unterstützen sollten, wenn es freiwillig an Programmaktivitäten teilnehmen möchte.

In der Hierarchie der Zustimmung zu normativen Rollenvorstellungen für Eltern folgen sodann solche, die sich auf die Schule als Handlungsraum beziehen, so z.B. Interesse für die Öffentlichkeitsarbeit zu Kunst- und Kulturobjekten an ihren Schulen zu zeigen (74%). Ebenfalls betrachten es 65 Prozent der Elternvertretungen als Teil der Elternrolle, sich als Begleitung für schulische Aktivitäten (z.B. Museumsbesuch, Theaterbesuch) zur Verfügung zu stellen. Eine deutliche Absenkung der Zustimmung erfolgt, wenn das Rollenbild ein Moment der individuell auszugestaltenden Elternaktivität jenseits einer Assistentenfunktion in der Schule enthält. Folglich erhält das Rollenverständnis, durch kreative Ideen zur möglichen Veränderung in Schulen beizutragen, nur noch bei 54 Prozent der Elternvertretungen eine hohe Zustimmung.

Betrachtet man schließlich die Bewertung normativer Rollenbilder, die sich auf Aktivitäten im politisch-gesellschaftlichen Raum beziehen, so senkt sich die Zustimmung nochmals deutlich ab: Nur ein Drittel der Elternvertretungen vertritt mit hoher Zustimmung die Norm, dass Eltern sich dafür einsetzen sollten, dass es künftig mehr Kunst- und Kulturarbeit an den Schulen gibt (33%). Ein Fünftel der Elternvertreter sind der Meinung, dass auch das Sammeln von Spenden für die Kunst- und Kulturarbeit (20%) zum Rollenverständnis von Eltern gehören sollte, einen ähnlichen Wert erhält das Engagement im Stadt-/Kreis-/ oder Landeselternbeirat (22%).

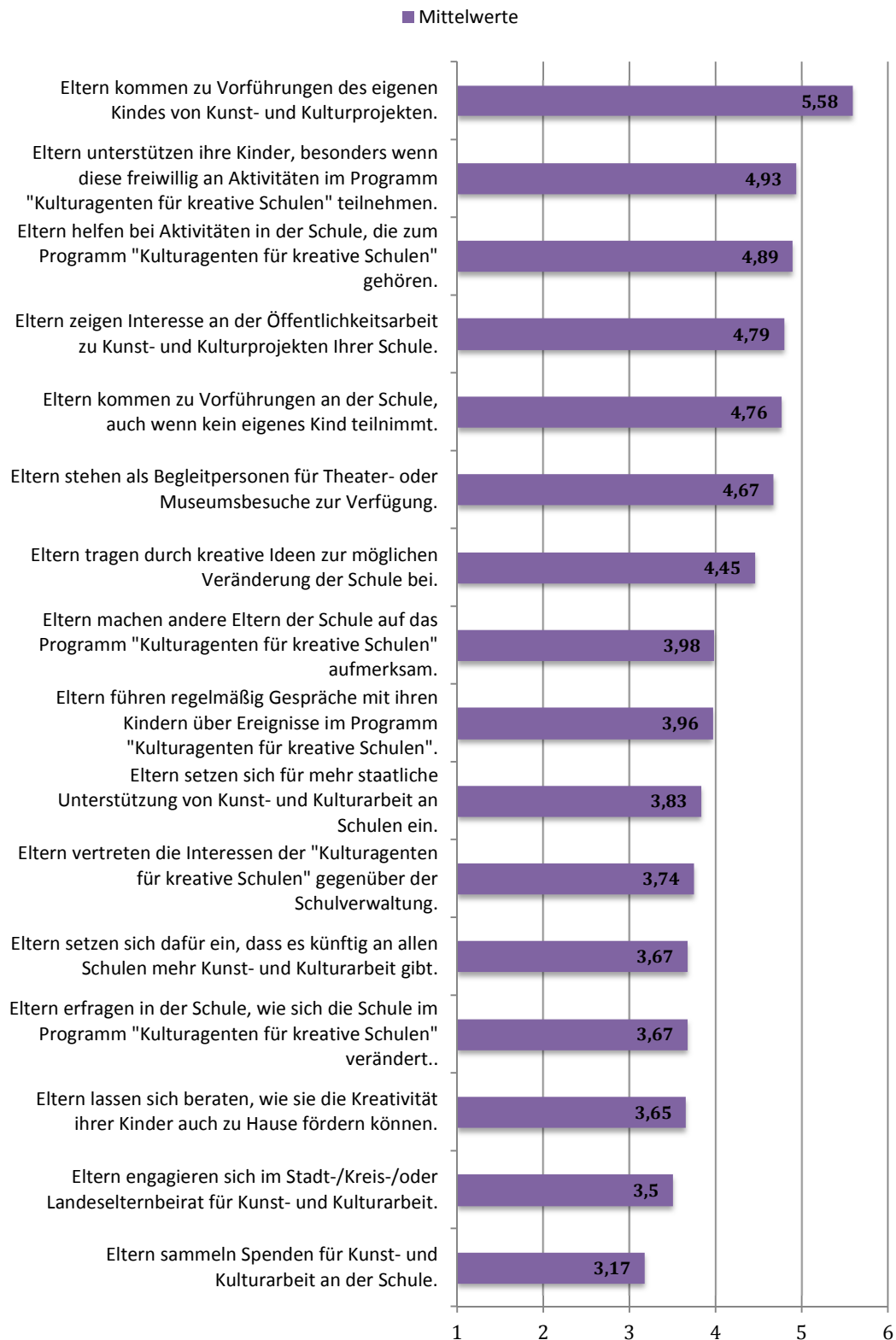
Einzelne Aussagen erreichen jedoch entgegen der theoretisch begründeten Erwartung niedrigere Zustimmungsraten. So findet die Elternrolle, regelmäßige Gespräche mit eigenen Kindern über Ereignisse im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ zu führen, nur zu 50 Prozent Zustimmung. Mit 37 Prozent fällt die Zustimmung zu einem Verständnis der Elternrolle, dem gemäß sich Eltern beraten lassen sollen, um die Kreativität ihrer Kinder zu Hause zu fördern, noch geringer aus. Beide Aussagen beziehen sich zwar auf den sozialen Nahraum, unterscheiden sich aber von den Items mit

stärkeren Zustimmungsraten dadurch, dass die in ihnen beschriebenen Rollen eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Programm von den Eltern verlangen.

Die Ergebnisse sind für das Programm auf zweifache Weise bedeutsam: Zum einen bieten sie eine Folie der Selbstvergewisserung für die Schulen, inwiefern Rollenverständnisse der Eltern, die auf geringe Zustimmung stoßen, auch durch entsprechende Rollenangebote der Schulen begegnet wird. Zum anderen stellt sich die Frage, welche Angebote für Eltern die Bereitschaft zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Programm fördern können, um in der Folge auch auf eine vielfältigere Elternunterstützung in der Kunst- und Kulturarbeit zurückgreifen zu können.

Abbildung 14 Kooperationen im Rahmen des Programms - Rolle der Eltern

56 Elternvertretungen haben in einer sechsstufigen Skala von 1=nicht vorrangig bis 6=vorrangig ihre Sicht zum Rollenverständnis der Eltern im Programm angegeben.

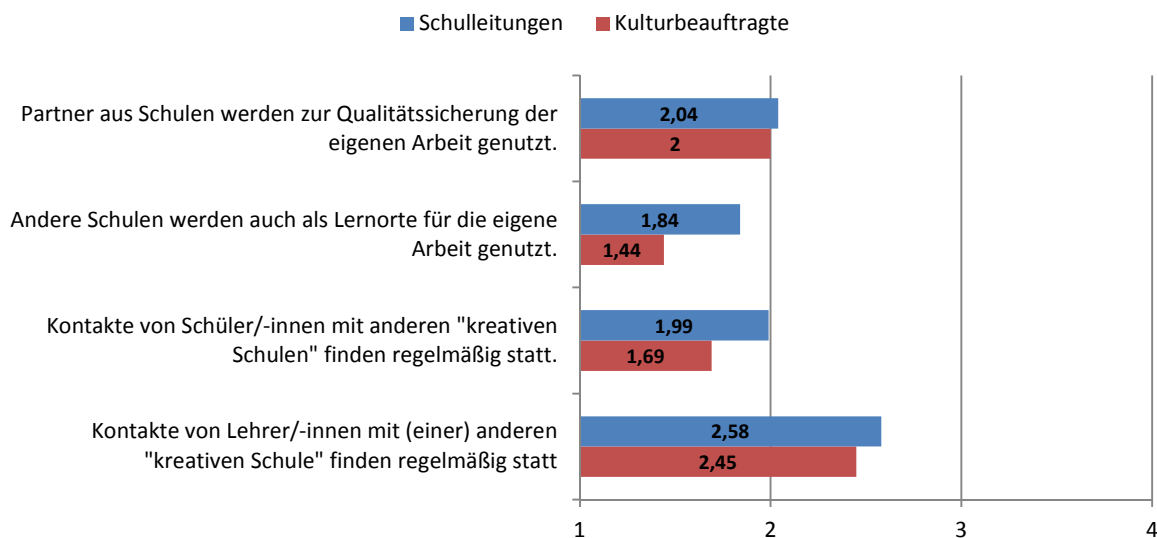


3.5.5. Realisierte Kooperationen in Schulnetzwerken

Austausch und Synergie mit anderen Schulen im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ ist Teil der Programmabsicht. Drei Schulen schließen sich hierzu jeweils in einem Netzwerk zusammen. Speziell geht es darum, von den anderen zu lernen und Informationen (wie z.B. über Kultureinrichtungen oder Künstler/innen) gemeinsam zu nutzen. Die Netzwerke können aber auch zu Synergien in der Nutzung von beschränkten Ressourcen dienen oder gemeinsame Konzepte für einen bestimmten Sozialraum definieren, zu dem sie sämtlich gehören. In der folgenden Grafik (Abb. 15) wird die Zustimmung zu betreffenden Aussagen abgebildet. Schulleitungen und Kulturbeauftragte bewerten dabei insbesondere regelmäßig stattfindende Kontakte und die Nutzung hinsichtlich der Qualitätssicherung und Erweiterung des Lernortes durch Partnerschulen im Programm.

Abbildung 15 Umsetzung des Netzwerkgedankens

Mittelwerte von 92 (Nmin) kulturbeauftragten Lehrpersonen und 78 (Nmin) Schulleitungen. Skala: 1=trifft nicht zu/2=trifft eher nicht zu/3=trifft eher zu/4=trifft zu



Insgesamt ist die Nutzung der Netzwerke hinsichtlich der befragten Indikatoren bislang vergleichsweise niedrig ausgeprägt, auch wenn hier - wie bei den meisten Einschätzungen - die Schulleitungen zu etwas positiveren Werten beitragen als die kulturbeauftragten Lehrpersonen. Schulleitungen und Kulturbeauftragte sehen den Netzwerkgedanken am ehesten im Austausch der Lehrer/innen mit anderen „kreativen Schulen“ umgesetzt ($M_{kb}=2,45$, $SD_{kb}=1.01$ und $M_{sl}=2,58$, $SD_{sl}=0.89$), während sie ferner angeben, dass Schüler und Schülerinnen weniger bis gar keine Kontakte zu anderen „kreativen Schulen“ haben ($M_{kb}=1,69$, $SD_{kb}=0.73$ und $M_{sl}=1,99$, $SD_{sl}=0.78$). Eine Qualitätssicherung der eigenen Arbeit durch Partnerschulen im Programm kann durch die Schulleitungen und Kulturbeauftragten eher nicht festgestellt werden, noch weniger trifft das auf die Nutzung anderer Schulen im Programm als Lernorte zu. Das Ergebnis wirft die Frage auf, inwiefern die Kooperationsstruktur der Netzwerke produktiv entwickelt werden kann oder ob andere Institutionalisierungen eingesetzt werden sollten, um die intendierten Effekte der Netzwerkarbeit zu erreichen.

3.5.6. Realisierte Kooperationen mit Künstlern/innen und Kultureinrichtungen

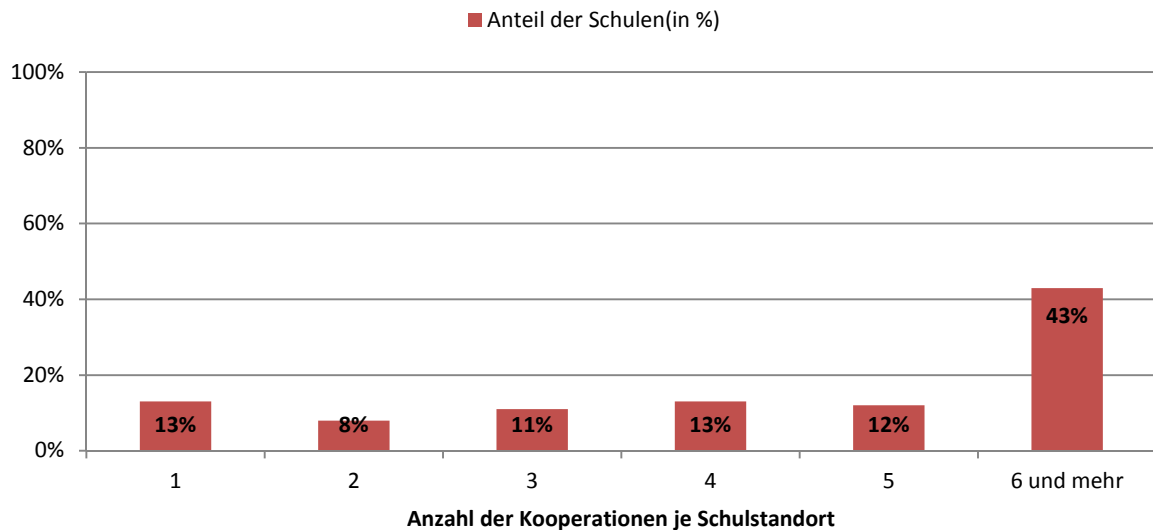
Ein zentrales Moment des Modellprogramms sind die Kooperationsprozesse mit externen Partnern und die daraus entstehenden Angebote für Schülerinnen und Schüler. Kooperationen mit externen Partnern ermöglichen es den Schulen, ihren Blick für Innovationen außerhalb bestehender schulischer Strukturen zu schärfen und ein breiteres Spektrum künstlerisch-kultureller Angebote für Schülerinnen und Schüler sowohl innerhalb des Unterrichts als auch außerhalb des schulischen Pflichtprogramms zu entwerfen. Ein Punkt, der in der Ganztagsschule, ähnlich wie im vorliegenden Fall des Modellprogramms, eine zentrale Rolle für die Schul- und Angebotsentwicklung einnimmt (siehe Speck et al. 2011).

Es wurden institutionelle Kooperationen von Schulen im Modellprogramm mit Kunst- und Kultureinrichtungen sowie Künstler/innen erfragt. Die kulturbeauftragten Lehrpersonen hatten die Möglichkeit, bis zu sechs Kooperationen nacheinander namentlich in offenen Antwortfeldern einzutragen. Einige Befragte haben jedoch entgegen der Formatvorgabe mehrere Kooperationen in einem offenen Antwortfeld eingetragen, so dass bis zu 20 Kooperationen angegeben wurden. Darüber hinaus gab eine kulturbeauftragte Lehrperson an, die Schule habe in den letzten Jahren über 50 Kooperationen geschlossen. Zunächst wird die Verteilung der Gesamtzahl der angegebenen Kooperationen auf Schulstandorte dargestellt. Im Anschluss daran werden die Merkmale der Kooperationen näher beleuchtet. Da die Detail-Angaben für die Kooperationen jedoch nur in den vorgesehenen sechs Masken möglich waren, beziehen sich die Angaben zu den Details auf eine Höchstzahl von sechs Kooperationen. Abbildung 16 zeigt die Ergebnisse für die Maximalzahl von sechs Kooperationen bezogen auf alle angegebenen Kooperationen.

43 Prozent der Schulen weisen sechs oder mehr institutionalisierte Kooperationen auf. Für 25 Prozent ergeben sich vier bis fünf Kooperationen, für 19 Prozent zwei bis drei Kooperationen. 13 Prozent der Schulen weisen eine einzige institutionalisierte Kooperation auf (vgl. Abb. 16).

Abbildung 16 Gesamtanzahl der Kooperationen je Schule

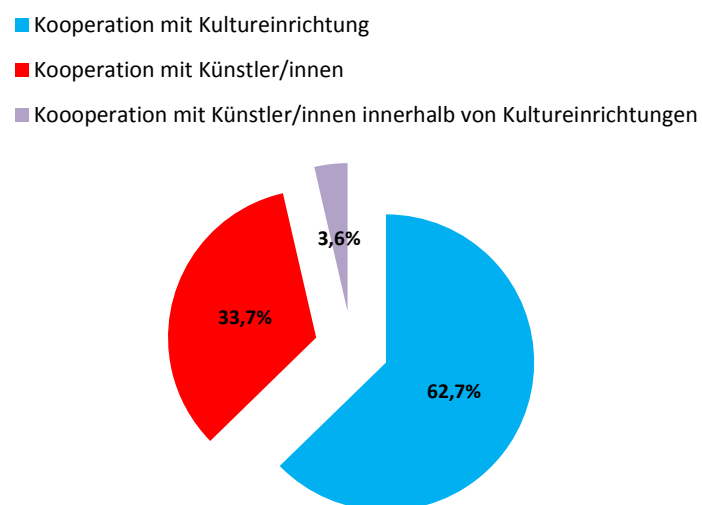
Die Kulturbbeauftragten konnten in einer Maske mit sechs offenen Antwortfeldern Kooperationen angeben und diese anschließend näher charakterisieren. Einige Kulturbbeauftragte nutzten das offene Antwortformat, um mehr als eine Kooperation innerhalb einer Maske einzutragen. Die Grafik zeigt die prozentuale Verteilung aller angegebenen Kooperationen (N= 435) auf die (N=94) Schulen.



Für einige der folgenden Analysen zu Kooperationspartnern war es erforderlich, die Angaben eines offenen Antwortformats zum Namen des Kooperationspartners in drei Kategorien zu untergliedern: Kooperation mit Kultureinrichtungen, Kooperation mit Künstler/innen und Kooperation mit Künstler/innen innerhalb von Kultureinrichtungen. Insgesamt verteilen sich die für Analysen verwertbaren Kooperationen (N=193) zu knapp zwei Drittel auf Kultureinrichtungen, ein Drittel auf Künstler/innen und vier Prozent auf Künstler/innen innerhalb von Kultureinrichtungen (vgl. Abb. 17).

Abbildung 17 Verteilung der Kooperationen auf Künstler/innen und Kultureinrichtungen

Verteilung der Kooperationen (N=193) auf Künstler/innen und Kultureinrichtungen

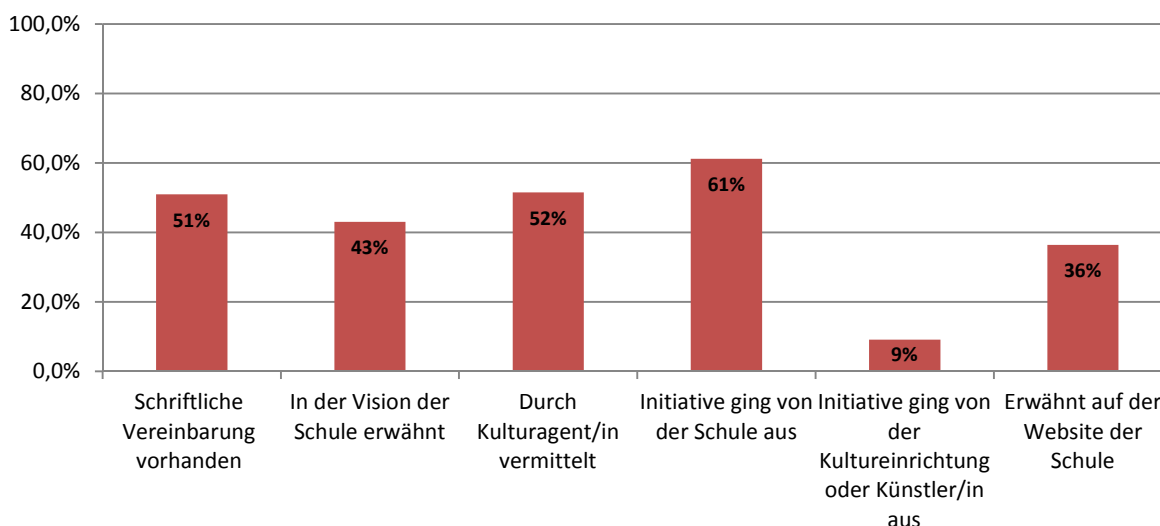


Neben der Anzahl der Kooperationen konnten die kulturbbeauftragten Lehrpersonen die institutionelle Verankerung der Kooperationen näher charakterisieren. Wie oben bereits beschrieben beziehen

sich diese Angaben auf die Anzahl der Kooperationen, für die valide Rückmeldungen aus dem Fragebogen vorliegen.

Abbildung 18 Merkmale der Kooperationen

Angaben von kulturbeauftragten Lehrkräften; die Abbildung zeigt die prozentuale Verteilung zu Merkmalen der auswertbaren Kooperationen (Nmin=162). In die Analysen wurden Kooperationen nur dann einbezogen, wenn sie einzeln in einem dafür vorgesehenen Antwortfeld standen und die Angaben dazu, von welcher Seite die Kooperation initiiert wurde, nicht eine Initiative von zwei unabhängigen Akteuren/innen gleichzeitig vorsah.



Für etwa die Hälfte der Kooperationen (50,9%) wurde eine schriftliche Vereinbarung im Zuge der Institutionalisierung geschlossen (vgl. Abb. 18); betrachtet man ausschließlich Kooperationen mit Künstlern/innen, so erhöht sich der Anteil schriftlicher Vereinbarungen auf rund 59 Prozent. Die durch den/die Kulturagent/in vermittelten Kooperationen werden insgesamt etwas häufiger mit einer schriftlichen Vereinbarung geschlossen (64,7%) als solche Kooperationen, die nicht vermittelt wurden (56,5%, vgl. Tab. 4). In dieser Analyse sind ausschließlich Kooperationen inbegriffen, die seit 2011 geschlossen wurden.

Tabelle 4 Bedingungen der Kooperationen

Die Kreuztabelle zeigt die durch schriftliche Vereinbarung gekennzeichneten Kooperationen anteilig für die durch den Kulturagent/-in vermittelten Kooperationen. Einbezogen wurden ausschließlich Kooperationen, die ab 2011 geschlossen wurden (Nmin 165).

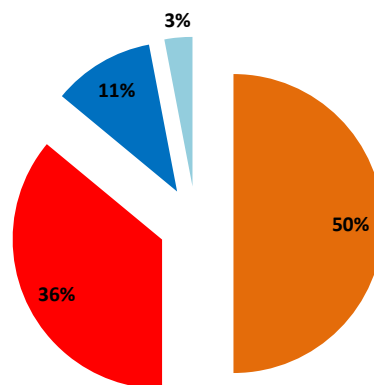
Vermittlung durch KA			
		Nicht durch Kulturagent/-in vermittelt	Durch Kulturagent/-in vermittelt
Keine schriftliche Vereinbarung	Anzahl	20	42
	Prozent	43,5%	35,3%
Schriftliche Vereinbarung vorhanden	Anzahl	26	77
	Prozent	56,5%	64,7%
Gesamt	Anzahl	46	119
	Prozent	100,0%	100,0%

Für drei von fünf der Kooperationen gilt (61%, vgl. Abb. 16), dass die Initiative dazu von der Schule ausging. Neun Prozent wurden auf Initiative der Kultureinrichtungen bzw. der Künstler/innen geschlossen. Für ein gutes Viertel der Kooperationen wurde hierzu keine Angabe gemacht. Wirft man einen näheren Blick darauf, welche Kooperationen bevorzugt auf Initiative der Künstler/innen bzw. Kultureinrichtungen zurückgehen (ausgenommen von dieser Analyse sind Fälle mit widersprüchlichen Angaben (N=29) und solche ohne Angabe zur Initiative (N=49)), so zeigt sich, dass die Kultureinrichtungen eine etwas höhere Eigeninitiative zu Kooperationen aufweisen als Künstler/innen. Gemessen an allen Kooperationen kamen 11 Prozent der Kooperationen mit Kultureinrichtungen auf deren Initiative zustande, bei den Kooperationen mit Künstler/innen sind es nur drei Prozent (vgl. Abb. 19).

Abbildung 19 Initiative zur Kooperation mit Künstler/innen und Kultureinrichtungen

Die Abbildung zeigt die Unterschiede zwischen den Kooperationen (N=108) mit Künstler/innen und Kultureinrichtungen hinsichtlich des Ergreifens der Initiative für die Kooperation. In die Analyse wurden ausschließlich Fälle einbezogen für die gilt: Kooperation entweder mit Kultureinrichtung oder Künstler/in, valide Angabe zur Initiative der Kooperation (ausgeschlossen wurden auch Fälle, die hierzu keine Angabe gemacht haben).

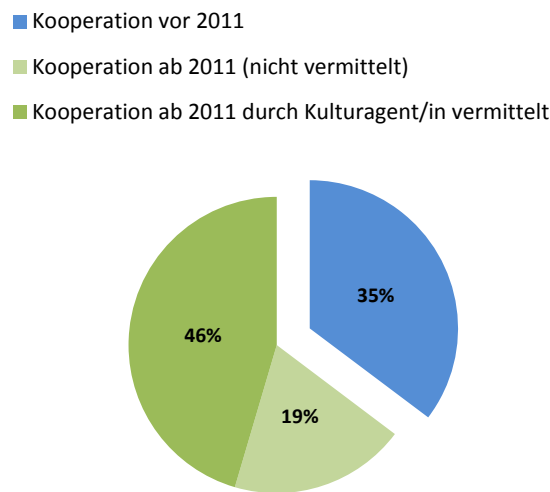
- Kooperation Kulturpartner und Initiative Schule
- Kooperation Künstler/in und Initiative Schule
- Kooperation Kulturpartner und Initiative Kulturpartner
- Kooperation Künstler/in und Initiative Künstler/in



Gut die Hälfte der Kooperationen insgesamt wurde durch den/die Kulturagenten/in vermittelt (52%). Da zur Gesamtheit der Kooperationen auch solche zählen, die schon vor Beginn des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ begonnen wurden, ist es zur Einschätzung der Bedeutung der Kulturagenten/innenarbeit wichtig, auf den Zeitraum ab 2011 zu fokussieren. Rund 65 Prozent (N=121) der verwertbaren Kooperationen (N=187) wurden seit dem Beginn der Programmlaufzeit 2011 geschlossen. Rund 70 Prozent dieser seit 2011 geschlossenen Kooperationen wurden durch die/den Kulturagenten/in vermittelt.

Abbildung 20 Kooperationen zwischen Schule und Kultureinrichtungen bzw. Künstler/innen

Die Grafik zeigt den Anteil der Kooperationen, die seit 2011 geschlossen wurden (N=121, 65%) an allen Kooperationen (N=187) und darin enthalten den Anteil derer, die durch die/den Kulturagenten/-in vermittelt wurden (N=85).



Im Vergleich der Anzahl von Angeboten der Schulen und Gesamtzahl der Kooperationen (N=435) fällt auf, dass die Anzahl der institutionalisierten Kooperationen die Anzahl der Angebote deutlich übersteigt. Dies wirft die Frage auf, unter welchen Bedingungen aus institutionalisierten Kooperationen im Schulalltag Angebote für die Schüler/innen entstehen. Die Erhebung der Angebote fokussiert allerdings auf das laufende Schuljahr, während die Kooperationen zeitlich ungebunden erhoben wurden. Somit wurden teilweise Kooperationen angegeben, die in den 1980er und 1990er Jahren entstanden sind, aus denen aber aktuell keine Angebote hervorgehen. Dies könnte auch zur Erklärung der ungleichen Verteilung von Kooperationen im Verhältnis zu den Angeboten beitragen.

3.6. Realisierte Angebote in den Schulen

Künstlerisch-kulturelle Angebote können unterschiedliche Organisationsformen aufweisen. In diesen zeigt sich, inwiefern Kunst und Kultur in schulische Strukturen implementiert werden, d.h. inwiefern sie innerhalb oder außerhalb des Unterrichts in der Klassenstruktur stattfinden und altersgruppenspezifisch oder jahrgangsübergreifend angeboten werden.

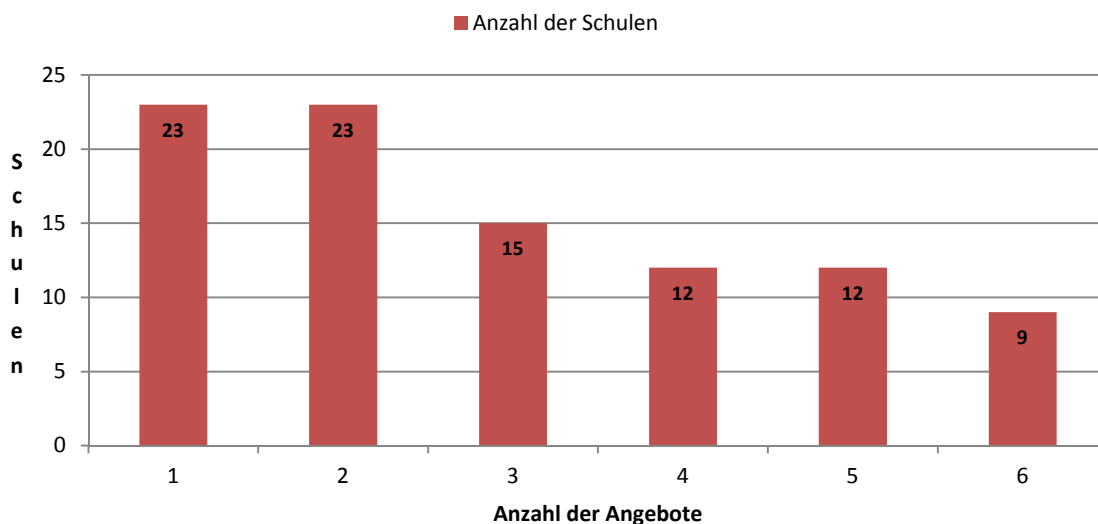
Die Schulen im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ erhalten auf Antrag finanzielle Unterstützung zur Finanzierung von Kooperationsangeboten, in denen schulische Akteure/innen mit Künstler/innen und Kultureinrichtungen zusammenarbeiten. Diese sogenannten Kunstgeldangebote sind ein wesentliches Förderinstrument des Programms. Wie in der Etablierung von Kulturagenten/Kulturagentinnen die zentrale Strukturinnovation des Programms identifiziert wird, so können die Kunstgeldangebote als zentrale Prozesskomponente betrachtet werden. Dennoch sind nicht alle Angebote der Kunst- und Kulturarbeit an den Programmschulen notwendigerweise Kunstgeldangebote.

Von 147 Kulturbbeauftragten, die zur Angebotsanzahl an ihrer Schule bzw. an ihrem eigenständigen Schulstandort im Jahr 2012 befragt wurden, antworteten 94. Im Rahmen eines offenen Antwortformats waren Eintragungen von jeweils einem Angebot in bis zu sechs Antwortfeldern vorgesehen (vgl. Abb. 21), unabhängig davon haben einige Kulturbbeauftragte mehrere Angaben in einem Antwortfeld vorgenommen. Eine qualitative Auswertung der Angebotsanzahl ergab eine Gesamtzahl von 298. Diese Anzahl wird in den folgenden Analysen nicht weiter verfolgt, da für die Eintragung mehrerer Angebote keine differenzierten Angaben über die jeweiligen Angebote möglich waren. Stattdessen wird die Anzahl der Angebote auf sechs limitiert. Somit ergeben sich 276 Angebote.

Für die neun Schulstandorte, für die im Folgenden sechs Angebote berichtet werden, kann deshalb nicht ausgeschlossen werden, dass sie tatsächlich über mehr Angebote verfügen. Von den insgesamt 94 Schulstandorten verfügen ein Viertel über vier bis fünf Angebote, 15 Schulstandorte über drei Angebote und für eine knappe Hälfte der Schulstandorte bewegt sich die Anzahl der Angebote zwischen zwei (23) und einem Angebot (23).

Abbildung 21 Anzahl der Angebote pro Schule

Die Abbildung zeigt, für wie viele Schulstandorte (N=94) jeweils wie viele Angebote berichtet werden.

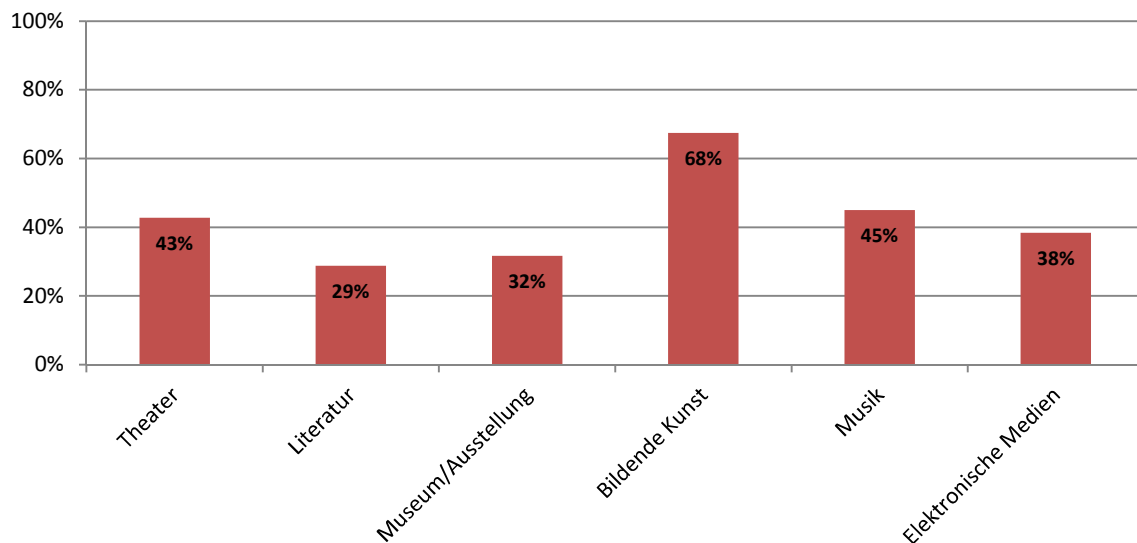


Insgesamt nehmen an 275 Angeboten, für die diese Angaben vorliegen, 21.282 Schüler/innen aus unterschiedlichen Klassenstufen teil. Der Median der Teilnehmer/innenzahl an den Angeboten liegt bei 30 Schüler/innen. Das größte Angebot wird mit 999 teilnehmenden Schüler/innen angegeben.

Die Bildende Kunst wurde mit 68 Prozent als häufigste Form der Kunst- und Kulturprojekte (N=271) von 94 kulturbbeauftragten Lehrpersonen angegeben. Am geringsten wurde die Literatur mit 29 Prozent benannt. Alle restlichen Kunst- und Kulturprojektformen liegen bei Angaben zwischen 32 bis 45 Prozent (vgl. Abb. 22).

Abbildung 22 Formen der Kunst- und Kulturangebote

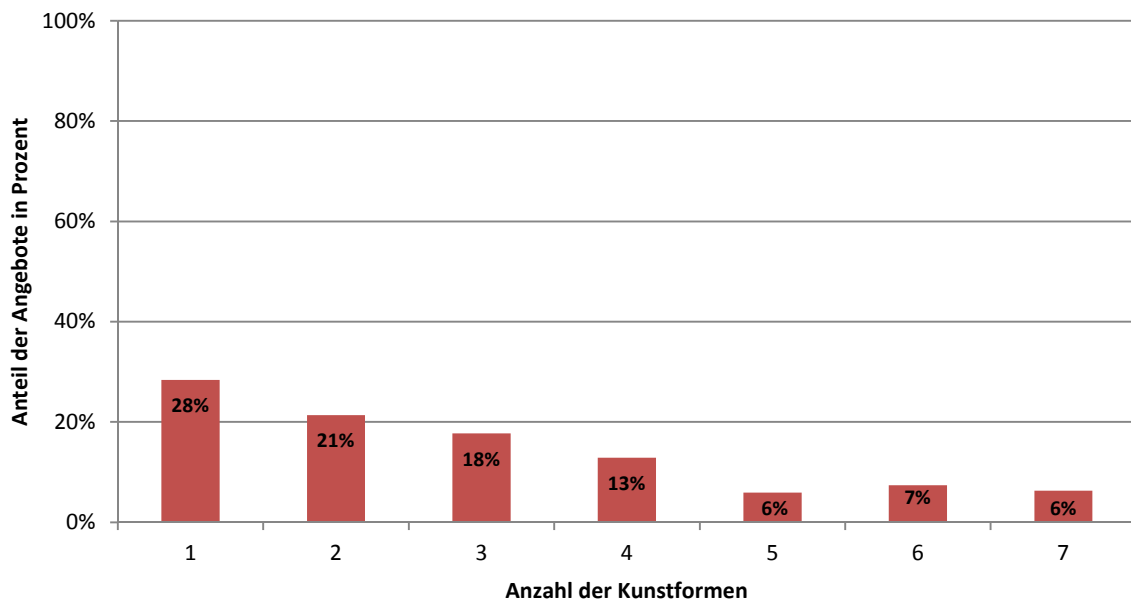
Angaben zu Kunst- und Kulturangebotsformen (N=271). Eine Mehrfachauswahl war möglich.



Betrachtet man die Angaben der kulturbeauftragten Lehrpersonen zu den genutzten Kunstformen innerhalb der Angebote, so zeigt sich, dass etwa die Hälfte aller Angebote durch ein bis zwei Kunstformen gekennzeichnet ist (vgl. Abb. 23). Wird ausschließlich eine Kunstform angegeben (N=77), so ist dies am häufigsten die Bildende Kunst (43%), deutlich weniger häufig werden Musik (13%), Elektronische Medien (12%), Theater (12%) und Tanz (10%) als alleinige Kunstform genannt. Die Kunstformen Literatur und Museum/Ausstellung machen bei einer Einzelnennung jeweils fünf Prozent der Projekte aus. Bei Nennung von zwei Kunstformen pro Angebot (N=58) zeigt sich, dass am häufigsten die Kombination von Elektronischen Medien mit Bildender Kunst gewählt wird (29%), daneben zeigen sich auch vielfach die Kombinationen Bildende Kunst mit Museum/Ausstellung (17%) und Musik mit Tanz (17%). Insgesamt werden für 6 Prozent aller Angebote alle sieben möglichen Kunstformen gewählt.

Abbildung 23 Kombinationen verschiedener Kunstformen innerhalb von Angeboten

Angaben der Kulturbbeauftragten zu hybriden Kunstformen innerhalb der einzelnen Angebote (N=271). Neben den Vorgaben Theater, Literatur, Museum/Ausstellung, Bildende Kunst, Musik, Elektronische Medien und Tanz war noch ein offenes Antwortformat möglich, dies wurde nicht in die Grafik einbezogen.



Es besteht ein breites Spektrum unterschiedlicher Zeitstrukturen bei den Angeboten. Dessen ungeachtet lassen sich Präferenzen für bestimmte Formate feststellen. So werden insgesamt sehr häufig Angebote im wöchentlichen Rhythmus genannt, die meistens für ein bis zwei Stunden angelegt sind. Daneben zeigt sich eine starke Tendenz zu Projekttagen bzw. -wochen, die zeitlich am häufigsten drei bis fünf Tage dauern, allerdings werden auch einzelne Projekttag und Projektwochen mit längerer Dauer aufgeführt. Ferner lassen sich Formate mit wechselnder zeitlicher Struktur verzeichnen, beispielsweise eine Kombination von Projekttag/-woche mit einer regelmäßigen wöchentlichen Struktur. Daneben werden die verschiedensten anderen zeitlichen Formate von den Kulturbbeauftragten genannt, so dass insgesamt festzustellen ist, dass die Angebote in den Schulen sich nicht auf bestimmte zeitliche Strukturen beschränken, sondern auch an die jeweiligen künstlerischen oder andere organisatorische Notwendigkeiten angepasst werden (können).

3.7. Angebotsübergreifende Effekte durch Kunst- und Kulturarbeit

Dass die Schulen von einer kulturellen Schulentwicklung profitieren, wurde in der Vergangenheit durch Praxisbeispiele, empirische Studien und theoretische Erörterungen grundsätzlich plausibilisiert (vgl. u.a. Cochrane & Cockett 2007; Sefton-Green & Thomson 2011; Sefton-Green/ Thomson/ Jones/ Bresler 2011). Welche spezifischen Effekte aber die Kunst- und Kulturarbeit an Schulen mit Blick auf spezifische Ergebnisindikatoren erbringt, ist noch nicht hinreichend geklärt (Winner et al. 2013). Im Rahmen des Programmmonitorings werden deshalb Effekte als wahrgenommene Effekte von Kunst- und Kulturarbeit erfasst.

Zur Bewertung standen Aussagen zu möglichen Veränderungen durch die Kulturprogrammarbeit, die sich auf den Zeitraum des letzten Jahres (2012) bezogen. Die Fragen nach den Wirkungen des Pro-

gramms wurden kulturbeauftragten Lehrpersonen, Schulleitungen und Schülervertretungen gestellt. Die Schülervertretungen erhielten dabei ein reduziertes Fragenset, das für ihren Programmeinblick spezifiziert war.

Die folgenden Abschnitte und Abbildungen gliedern die Effekte nach vier Bereichen:

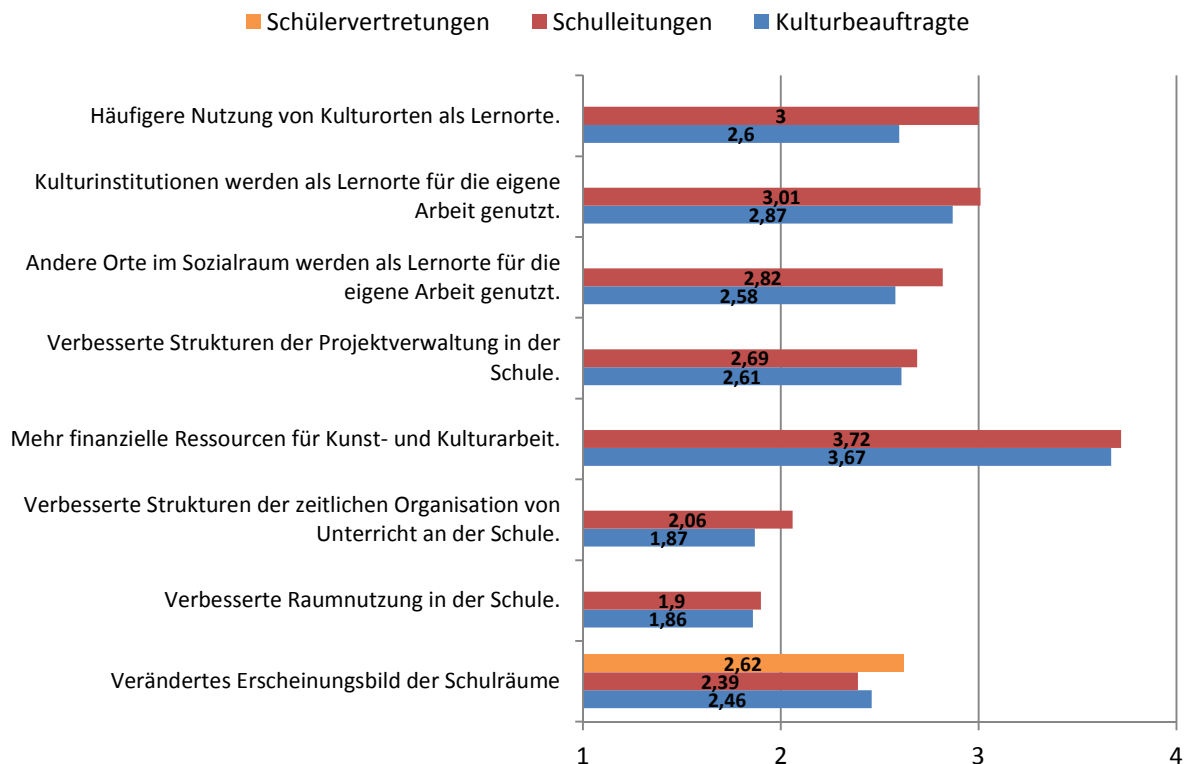
- Effekte von Kunst- und Kulturarbeit in der Organisation Schule
- Effekte von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht
- Effekte von Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrpersonen
- Effekte von Kunst- und Kulturarbeit bei Schüler/innen

3.7.1. Effekte in der Organisation Schule

Organisationale Fragen betreffen beispielsweise räumliche Kapazitäten, zeitliche oder finanzielle Ressourcen sowie eine Erweiterung des Lernraumes außerhalb der Schule. In der folgenden Grafik werden die Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen und Kulturbeauftragten dargestellt. Hinsichtlich einer Beurteilung bezogen auf ein verändertes Erscheinungsbild der Schule wurden die Schülervertretungen hinzugezogen.

Abbildung 24 Effekte von Kunst- und Kulturarbeit in der Organisation Schule

Mittelwerte von 92 (Nmin) kulturbeauftragten Lehrpersonen, 78 (Nmin) Schulleitungen und 55 (Nmin) Schülervertretungen.
Skala: 1=trifft nicht zu/2=trifft eher nicht zu/3=trifft eher zu/4=trifft zu



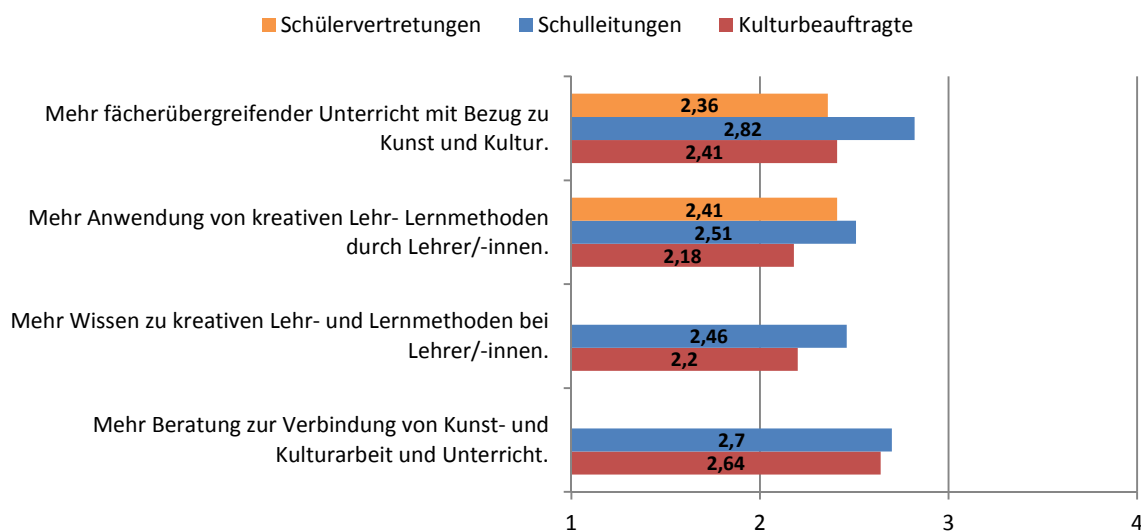
Kulturbeauftragte Lehrpersonen wie auch Schulleitungen stimmen dem Item „Mehr finanzielle Ressourcen für Kunst- und Kulturarbeit“ fast vollständig zu ($M=3,67$, $SD=0.648$). Eine insgesamt stärkere Zustimmung findet sich auch in Bezug auf die unmittelbaren operativen Ziele des Programms, die mit einer Öffnung der Schule und Projektarbeit verbunden sind. Die Mittelwerte der Schulleitungen und kulturbeauftragten Lehrpersonen zeigen nur bei einem Item „häufigere Nutzung von Kulturorten als Lernorte“ einen größeren Unterschied (ca. eine halbe Standardabweichung). Die Schulleitungen stimmen dieser Aussage deutlich stärker zu als die Kulturbeauftragten. Hinsichtlich der Frage, inwiefern sich durch das Programm das Erscheinungsbild der Schule verändert, ist noch keine eindeutige Tendenz zu erkennen; Zustimmung und Ablehnung in den einzelnen Gruppen halten sich in etwa die Waage. Bezogen auf die Raumnutzung konnten nur minimale Effekte durch Kunst- und Kulturarbeit von kulturbeauftragten Lehrpersonen ($M=1,86$, $SD=0.820$) und Schulleitungen ($M=1,90$, $SD=0.766$) wahrgenommen werden, ebenso erscheinen die Veränderungen in Bezug auf die zeitliche Organisation eher gering (vgl. auch Tabelle 23-29 im Anhang).

3.7.2. Effekte im Unterricht

Das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ hat unter anderem zum Ziel, Kunst- und Kulturarbeit in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Für veränderte Lehr- und Lernmethoden der Lehrer/-innen und einen fächerübergreifenden Unterricht ist neben einer Bereitschaft dazu (vgl. Abbildung 12: Bereitschaft und realisierte Beteiligung der Lehrkräfte bezogen auf die Gesamtlehrerschaft) dazu auch Wissen und Beratung für die Durchführung notwendig. Inwieweit sich bereits Veränderungen durch das Programm abbilden lassen, bewerten die Akteure/innen Schulleitungen, Kulturbeauftragte und teilweise auch die Schülervertretungen.

Abbildung 25 Effekte von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht

Mittelwerte von 92 (Nmin) kulturbeauftragten Lehrpersonen, 78 (Nmin) Schulleitungen und 55 (Nmin) Schülervertretungen. Skala: 4=trifft zu/3=trifft eher zu/2=trifft eher nicht zu/1=trifft nicht zu



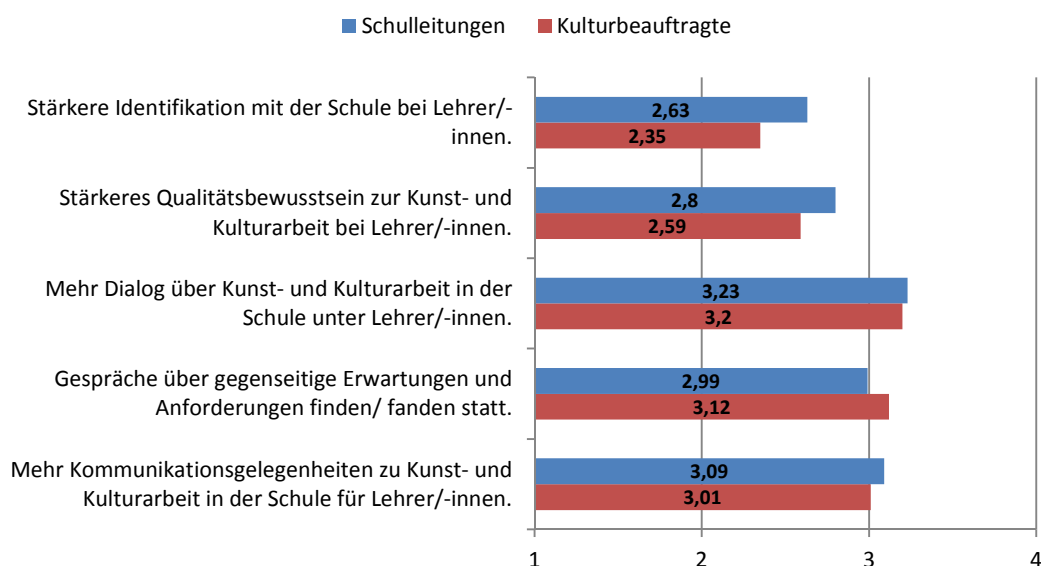
Auch hier zeigt sich eine Abfolge in der Zustimmung von den Items, die eher auf die Gestaltung von Bedingungen abzielen, zu jenen, die längerfristigen Wandel indizieren. So findet sich die stärkste Zustimmung hinsichtlich der Beratung zur Verbindung von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht, gefolgt von der Praxis fächerübergreifenden Unterrichts ($M_{SJ}=2.82$, $SD_{SJ}=0.68$; $M_{KB}=2.41$, $SD_{KB}=0.78$ und $M_{SV}=2.36$, $SD_{SV}=0.93$). Aussagen, inwieweit dieser seit Beginn des Programms eher oder nicht eher praktiziert werde, halten sich in etwa die Waage. Hinsichtlich des Wissens und der Anwendung von kreativen Lehr-Lernmethoden im Unterricht kommen insbesondere die kulturbeauftragten Lehrpersonen im Mittel zu einer skeptischen Einschätzung.

3.7.3. Effekte bei Lehrpersonen

Lehrpersonen werden als eigenständige Akteure im Rahmen des Programms betrachtet, denen nicht lediglich die Implantation von neuen Ansätzen obliegt, sondern die durch die Anpassung von neuen Ansätzen an die vorhandenen Strukturen der Einzelschule diese als pädagogische Handlungseinheit und Organisation weiter entwickeln (Fend 2009). Deshalb stellen die Identifikation von Lehrkräften mit dem Programm und der Diskurs zu Kunst- und Kulturarbeit in der Schule wichtige Bedingungen für den nachhaltigen Erfolg des Programms dar. Eine stärkere Identifikation mit der Schule kann dabei sowohl bedeutsam für den Prozess einer Veränderung durch Kunst- und Kulturarbeit in der Organisation Schule sein, als auch ein Ergebnis ihrer Mitwirkung. Schulleitungen und Kulturbeauftragte werden mittels fünf Items befragt, inwiefern sich in diesem Bereich durch das Programm Veränderungen abzeichnen (Abb. 26).

Abbildung 26 Effekte von Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrpersonen

Mittelwerte von 92 (Nmin) kulturbeauftragten Lehrpersonen und 78 (Nmin) Schulleitungen. Skala: 1=trifft nicht zu/2=trifft eher nicht zu/3=trifft eher zu/4=trifft zu



Die Befunde zeigen, dass aus Sicht der kulturbeauftragten Lehrpersonen und Schulleitungen tendenziell eine Veränderung im Dialog zwischen den Lehrpersonen über Kunst- und Kulturarbeit an den Schulen wahrgenommen wird („Mehr Dialog über Kunst- und Kulturarbeit in der Schule unter Lehrer/-innen“) ($M_{KB}=3.2$, $SD_{KB}=0.67$; $M_{SL}=3.23$, $SD_{SL}=0.55$). Auch die beiden anderen Items bezogen auf veränderte Kommunikationsstrukturen zeigen eine tendenzielle Zustimmung hinsichtlich der Einschätzung beider Akteure/innen. Etwas verhaltener sind die Einschätzungen hinsichtlich der beabsichtigten Folgen einer veränderten Kommunikationskultur an der Schule. Ein verstärktes Qualitätsbewusstsein kann durch die Schulleitungen eher bejaht werden ($M=2.8$, $SD=0.76$) als durch die kulturbeauftragten Lehrpersonen ($M=2.59$, $SD=0.85$), wenn auch nur mit einem geringen Unterschied. Ähnlich gilt dies bezogen auf eine Einschätzung der Identifikation der Lehrer/innen mit der Schule. Die Schulleitungen nehmen eine Veränderung in diesem Bereich stärker wahr ($M=2.63$, $SD=0.74$) als die Kulturbeauftragten ($M=2.35$, $SD=0.86$).

Kreative Lehr- und Lernmethoden im Unterricht – Das Lehrerverhalten aus der Sicht von Schülervertretungen

Einzelne Wahrnehmungen von Effekten in Bezug auf Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht wurden im vorangegangenen Abschnitt bereits aus der Perspektive von Schulleitungen, Kulturbeauftragten thematisiert. Unter anderem bezogen sich die Fragen auf fächerübergreifendes Lernen und Beratung, Wissen und Anwendung kreativer Lehr- und Lernmethoden. Dabei konnte festgestellt werden, dass Schüler/innen und Kulturbeauftragte eine geringere Veränderung feststellten als die Schulleitungen.

Im Folgenden werden die Wahrnehmungen der Schüler und Schülerinnen, bezogen auf die generelle Nutzung von kreativen Lehr- und Lernmethoden durch Lehrer/innen dargestellt. Insgesamt umfassen die 15 Items Inhalte wie z.B. Anregungen für eigenes Ausprobieren, Unterstützungen für die Suche nach eigenen Lösungswegen, eine Erweiterung von Lernräumen über den Klassenraum hinaus, aber auch eine Zusammenarbeit mit Künstler/innen im Unterricht. D.h. in den Items spiegelt sich kein spezifisches Verständnis von Kreativität, sondern Lehrerverhalten, das Kreativität bei Schülern ermöglicht.

Mittels einer exploratorischen Faktorenanalyse⁶ lassen sich zwei Faktoren darstellen, die in der nachfolgenden Tabelle wiedergegeben werden. Zwei Items wurden wegen mangelnder Reliabilität bei der anschließenden Skalenkonstruktion ausgeschlossen. Für jeden Faktor werden drei Beispielitems ausgewählt, die hohe Ladungen auf dem jeweiligen Faktor aufweisen.

⁶ Extraktion: Hauptachsen-Faktorenanalyse; Rotation: Varimax; weitere Faktoren konnten nur mit geringer Varianzaufklärung dargestellt werden. Der Knick (elbow) zeigt eine zweifaktorielle Lösung auf, während das Kaiserkriterium (Eigenwert) insgesamt mögliche fünf Faktoren aufzeigt.

Tabelle 5 Wahrnehmung von kreativitätsförderndem Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte

Schülervertretungen (Nmin=51) bewerteten 13 Aussagen zum Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte. Die Ergebnisse konnten faktoranalytisch auf zwei Dimensionen reduziert werden. Die Tabelle zeigt für jede Dimension drei Beispielitems, Angaben zur Reliabilität und Maße der zentralen Antworttendenz. Einleitungstext: „Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Eure Lehrer/-innen zu? Stimmt für...“ Skala: 1=keine Lehrer/2=einen kleineren Teil/3=die Hälfte der Lehrer/4=die Mehrheit der Lehrer/5=alle Lehrer.

Dimension 1: Orientierung an den kreativ-kognitiven Prozessen der Schüler/innen	Lehrer/innen sind an den Antworten von Schüler/-innen auf ihre Fragen wirklich interessiert.	Lehrer/innen regen Lern- und Arbeitsprozesse an, bei denen man am Anfang noch nicht weiß, was am Ende herauskommt.	Lehrer/innen geben Schüler/innen Zeit, selbst Fragen zu stellen.	Cronbachs Alpha=.85 Neun Items M=3.47 SD=0.72 N=58
Dimension 2: Nutzung von Bewegung und Materialien zur Förderung von Lernprozessen	Lehrer/innen nutzen die Bewegungsfähigkeit der Schüler/innen für den Unterricht (auch außerhalb vom Sportunterricht).	Lehrer/innen bauen ungewöhnliche Gegenstände in den Unterricht ein.	Lehrer/innen fordern die Kreativität der Schüler/innen im Unterricht heraus.	Cronbachs Alpha=.76 Vier Items M=2.70 SD=0.74 N=59

Die erste Dimension wird als Orientierung der Lehrer/innen an kreativ-kognitiven Prozessen der Schüler/innen benannt. Repräsentiert wird diese Dimension durch drei Items, welche Interesse und Anregungen der Lehrkräfte für kreative Prozesse im Unterricht sowie das Gewähren von Zeit zur Formulierung eigener Fragen zum Ausdruck bringen.

Die Nutzung von Bewegung und Materialien für Lernprozesse bildet die zweite Dimension. Sie wird durch Items repräsentiert, in denen sich das Herausfordern von Kreativität im Unterricht mit dem Einbringen ungewöhnlicher Gegenstände und der Nutzung der Bewegungsfähigkeit von Schüler/innen verbindet.

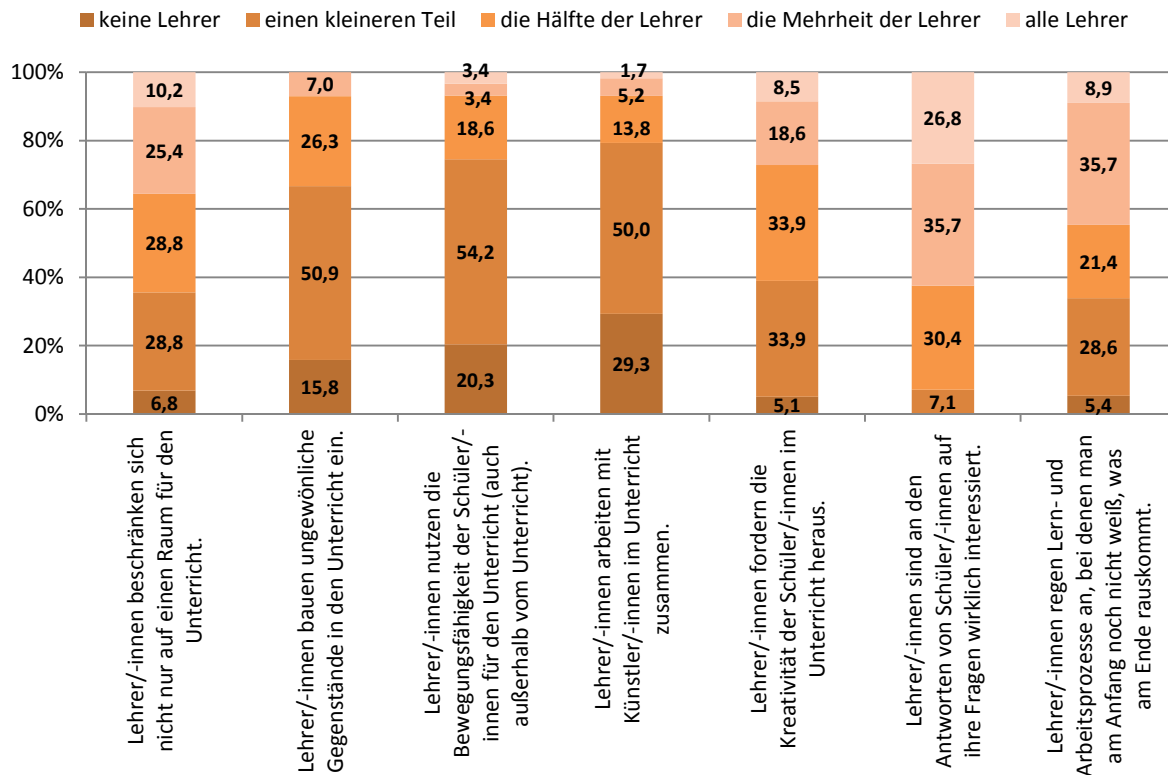
Auffällig sind hierbei die Mittelwertunterschiede der beiden Dimensionen. Während die Aussagen der ersten Dimension im Mittel für die Hälfte bis hin zur Mehrheit der Lehrer/innen als realisiert wahrgenommen wird (M=3.47, SD=0.72), so treffen die Aussagen der zweiten Dimension, aus Sicht der Schüler/innen, im Mittel für einen kleineren Teil der Lehrer/innen (M=2.70, SD=0.74) zu.

Die folgende Abbildung zeigt das Antwortverhalten der 53 (Nmin) befragten Schülervertretungen, bezogen auf die Items zur Wahrnehmungen kreativitätsfördernden Unterrichtsverhaltens der Lehrkräfte. Dabei wurde neben Beispielitems für die beiden Dimensionen auch das Item zu Zusammenarbeit mit Künstlern/innen einbezogen, das sich keiner Dimension zuordnen ließ aufgrund schwacher Ladungen in allen Dimensionen.

Abbildung 27 Wahrnehmungen von kreativitätsförderndem Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte

Prozentuale Zustimmung von Schülervertretungen (Nmin=53) zu sieben exemplarisch ausgewählten von insgesamt 15 Items. Einleitungstext: „Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Eure Lehrer/-innen zu? Stimmt für...“

Skala: 1=keine Lehrer/2=einen kleineren Teil/3=die Hälfte der Lehrer/4=die Mehrheit der Lehrer/5=alle Lehrer.



Die zur Bewertung stehenden Aussagen lösen deutliche Unterschiede im Antwortverhalten der Schüler/innen aus. Die Aussage „Lehrer/innen arbeiten mit Künstlerinnen im Unterricht zusammen“ erhält die geringste Zustimmung. Sie nimmt in gewisser Weise eine Sonderposition ein, weil sie als einzige ein kooperatives Element in der Ausgestaltung der Lernumgebung beinhaltet. Dabei kommt aus Schülersicht nicht die Planung und Vorbereitung von Unterricht in den Blick, sondern nur die tatsächlich erfolgte Zusammenarbeit. Über ein Viertel aller Antworten der Schüler/innen kann keine Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Künstler/innen feststellen (29,3%) und die Hälfte der Schüler/innen sieht die Zusammenarbeit nur für einen geringen Lehreranteil als zutreffend (50%).

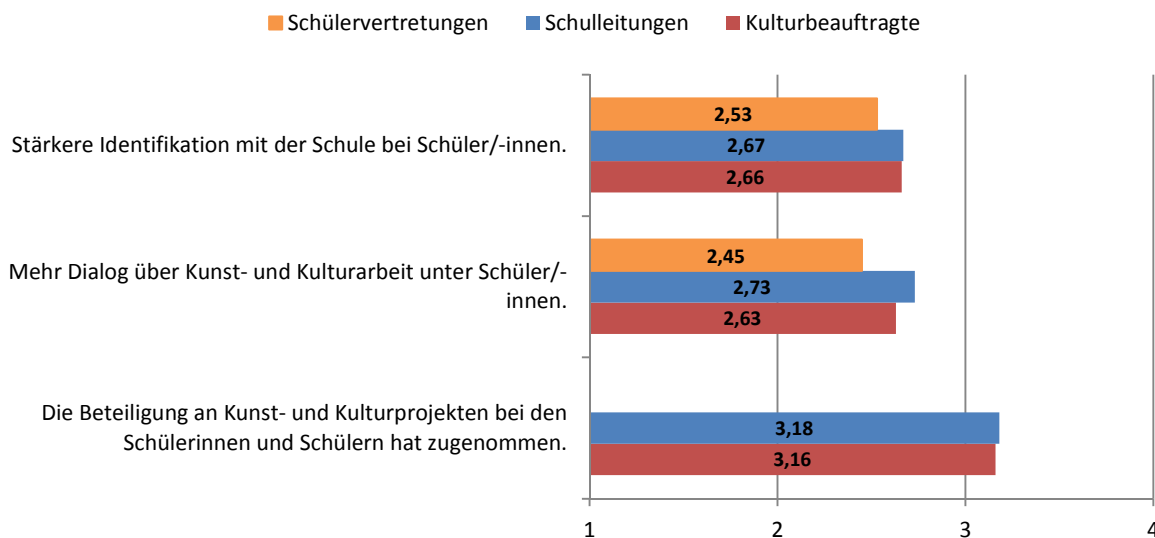
Im Übrigen besteht der deutlichste Kontrast zwischen den beiden Items „Lehrer/innen nutzen die Bewegungsfähigkeit der Schüler/innen für den Unterricht (auch außerhalb des Sportunterrichts)“ und „Lehrer/innen sind an den Antworten von Schüler/innen auf ihre Fragen wirklich interessiert“. Drei Viertel aller Schüler/innen geben an, dass keine oder nur ein geringer Teil ihrer Lehrer/innen die Bewegungsfähigkeit der Schüler/innen für den Unterricht nutzt, während Interesse an den Antworten der Schüler/innen von 63 Prozent der Befragten für alle oder die Mehrheit der Lehrer/innen als vorhanden berichtet wird.

3.7.4. Effekte bei Schüler/innen

Durch die Kunst- und Kulturarbeit in der Schule erweitert sich die Schule der Intention nach von einer ausschließlichen Bildungseinrichtung hin zu einer Kultureinrichtung. Dadurch erhalten Schüler/innen eine größere Chance, sich an ganz unterschiedlichen innerschulischen Prozessen im Kontext der kulturellen Bildung zu beteiligen. Ob eine stärkere Beteiligung durch die befragten Akteure/innen, die Schulleitungen und kulturbeauftragten Lehrpersonen im Rahmen des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ wahrgenommen wird, kann in der nachfolgenden Abbildung (28) gezeigt werden. Ob es in den Augen der Akteure/innen zu einer stärkeren Identifikation der Schüler/innen mit der Schule gekommen ist und ob sich der Dialog über gemeinsame Kunst- und Kulturarbeit erhöht hat, zeigen die befragten Schulleitungen, Kulturbeauftragten und Schülervertretungen.

Abbildung 28 Effekte von Kunst- und Kulturarbeit bei Schüler/innen

Mittelwerte von 92 (Nmin) kulturbeauftragten Lehrpersonen, 78 (Nmin) Schulleitungen und 55 (Nmin) Schülervertretungen. Skala: 4=trifft zu/3=trifft eher zu/2=trifft eher nicht zu/1=trifft nicht zu



Wiederum zeigt sich, das Item zur operativen Umsetzung des Programms erhält deutliche Zustimmung ($M_{SL}=3.18$, $SD_{SL}=0.75$ und $M_{KB}=3.16$, $SD_{KB}=0.80$). Hinsichtlich der dadurch weiterhin intendierten Effekte zeichnet sich noch kein eindeutiges Bild ab. Dies gilt sowohl für eine stärkere Identifikation mit der Schule durch die Kunst- und Kulturarbeit bei Schüler/innen ($M_{SL}=2.67$, $SD_{SL}=0.80$; $M_{KB}=2.66$, $SD_{KB}=0.89$ und $M_{SV}=2.53$, $SD_{SV}=0.87$), als auch für einen vermehrten Dialog unter Schüler/innen ($M_{SL}=2.73$, $SD_{SL}=0.80$; $M_{KB}=2.63$, $SD_{KB}=0.75$ und $M_{SV}=2.45$, $SD_{SV}=0.78$).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es in jedem der vorgestellten Bereiche der Schule und bei allen Akteuren/innen wahrgenommene Effekte durch die befragten Akteure/innen gibt. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Akteuren/innen sind gering, die höchsten Zustimmungswerte zu Veränderungen sind bei den Schulleitungen zu verzeichnen. Tendenziell zeigen sich leichte Veränderungen in fast allen Bereichen, die jedoch bislang auf der Ebene der operativen Programmimplementation verbleiben. Die wahrgenommenen Effekte deuten darauf hin, dass dies Strukturen und Vorgaben des Programms und der Schulen sind, welche noch nicht auf nachhaltige Veränderungen schulischer Pro-

zesse oder Strukturen schließen lassen. Die finanziellen Ressourcen sind beispielsweise durch das Kunstgeld gesichert, die Projektbeteiligung der Kinder und Jugendlichen stellt den Hauptteil der unmittelbaren Programmarbeit in den Schulen dar.

4. Abschluss

Mit Blick auf die Bewertung der Befunde des Programmmonitorings möchten wir an dieser Stelle auf dessen Grenzen hinweisen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt und auf Grund der Anlage dieses Teilprojekts lassen sich (noch) keine verlässlichen Angaben über Erfolge oder Misserfolge des Programms unmittelbar ableiten. Hierzu bedarf es zum einen mehrerer Erhebungswellen, die die Befunde aus dieser ersten Erhebungswelle in Beziehung zueinander zu setzen erlauben, und damit Veränderungen sichtbar machen. Zum anderen bedarf es hierzu eines vertiefenden Blickes in die Realität der Programmumsetzung in den einzelnen Schulen, den die beiden Teilprojekte – Fallstudien und Wirkungsstudien – erst ausreichend ermöglichen. Beide weiteren Teilprojekte werden dabei u.a. die Kooperationsprozesse und Effekte von Kooperation ausdifferenzieren.

Der vorliegende Bericht gibt gewissermaßen eine multiperspektivische Momentaufnahme des Programms wieder, bei der die Voraussetzungen und Prozesse in den einzelnen Schulen unter allgemeinen, übergeordneten Gesichtspunkten verglichen werden. Dadurch eröffnet der Bericht erste Hinweise auf die unterschiedlichen Sichtweisen der beteiligten (Programm-)Akteure/innen, ihr jeweiliges Selbstverständnis und die Kooperationsmöglichkeiten zwischen ihnen. So gibt der Bericht nicht nur eine erste Orientierung zur personellen und strukturellen Verankerung des Programms in den Schulen, sondern eröffnet Fragen an die weitere Entwicklung des Programms, wie sie in der vorausgestellten Zusammenfassung festgehalten wurden.

5. Literatur

- Bamford, A. (2006). The Wow Factor. Global Research compendium on the impact of the arts in education. Münster: Waxmann.
- Barber, B.; Abbott, B.; Blomfield, C; Eccles, J (2009). Secrets of their Success. Activity participation and positive youth development. In Gilman, R. et al. (Eds.). Handbook of positive Psychology in School. 273-289.
- Boese, M. (2008). The politics and policies of achieving social inclusion through culture. In: O'Brien Angela and Donelan, Kate (Eds.) Newcastle: Cambridge Scholars. 32-50.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz. 183-198.
- Brown, M.(2008). The road less traveled. Arts-based programs in youth corrections. In: O'Brien Angela and Donelan, Kate (Eds.) Newcastle: Cambridge Scholars. 51-69.
- Cahill, H. (2008). Resiting risc and rescue as the *Raison d'Être* for arts interventions. In: O'Brien, Angela & Done-
lan, Kate (Eds.), 13-31.
- Cochrane, P. & Cockett, M. (2007). Building a creative school. A dynamic approach to school development. Oakhill: Trentham Books Limited.
- Creswell, John W. (2009). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Los Angeles: Sage.
- Deakin Crick, Ruth (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. In: The Curriculum Journal 18. 135-153.
- Deakin Crick, Ruth; Yu, Guoxing (2008). Assessing learning dispositions: Is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool? In: Educational Research 50. 387-402.
- Ellis, Sue (2009). Creative Learning Assessment (CLA). A framework for developing and assessing children's creative learning. Luxembourg: Office of the European Union.
- Fiestler, Leila M.; Simpkins, Sandra D.; Bouffard, Suzanne M. (2005). Present and accounted for: Measuring attendance in out-of-school-time programs. In: New Directions for Youth Development, Jg. 105, S. 91–107.
- Heidler, Richard (2009). Erhebung, Visualisierung und mathematische Analyse sozialer Netzwerke. Discussion paper 49. Speyer (Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung).
- Mahoney, Joseph L.; Larson, Reed W.; Eccles, Jacquelynne S. (eds.) (2005). Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs. 1. Aufl. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mahoney, Joseph L.; Larson, Reed W.; Eccles, Jacquelynne S.; Lord, Heather (2005). Organized Activities as Development Contexts for Children and Adolescents. In: Mahoney, Joseph L.; Larson, Reed W.; Eccles, Jacquelynne S. (eds.): Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs. 1. Aufl. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Ass., S. 3–22.
- Miller, Beth M. (2003). Critical Hours. Afterschool Programs and Educational Success. Brookline, MA: Miller Midzik Research Associates.
- National Research Council; Committee on Learning Science in Informal Environments (2009). Learning science in informal environments. People, places, and pursuits. Washington D.C.: National Academies Press.
- O'Brien, Angela & Donelan, Kate (Eds.) (2008). The Arts and Youth at Risk. Global and Local Challenges. Cambridge Scholars Publishing.

Parker, David; Ruthra-Rajan, Naranee (2011). The challenges of developing system-wide indicators of creativity reform. The case of Creative Partnerships. In: Stefton-Green, Julian et al. (eds.). The Routledge International Handbook of Creative Learning. London, New York (Routledge). 448-458.

Radisch, Falk (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. Weinheim: Juventa-Verl. (Studien zur ganztägigen Bildung).

Sefton-Green, J., Thomson, P.; Jones, L.; Bresler, L. (2011). The Routledge International Handbook of Creative Learning. Oxon & New York: Routledge.

Sefton-Green, J.; Thomson, P. (2011). Researching Creative Learning. Methods and Issues. Oxon & New York: Routledge.

Speck, K.; Olk, T.; Böhm-Kasper, O.; Stolz, H.-J.; Wiezorek, C. (Hg.) (2011). Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa.

Stecher, L.; Klieme, E.; Radisch, F.; Fischer, M. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagsschulentwicklung. In: Prüß, F.; Kortas, S.; Schöpa, M. (Hg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung, 2), S. 185-201.

Stegbauer, Christian (²2010). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag.

Teddlie, Charles; Tashakkori, Abbas (2009). Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Los Angeles: Sage.

Weishaupt, H. et al. (2012). Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: Bertelsmann.

Winner, E.; Goldstein, T.R.; Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD Publishing.

Yin, Robert (⁴2009). Case study research. Design and Methods. Los Angeles: Sage.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Zugriffen am 15. Mai 2013.

Tabellenanhang

Tabelle 6 Ausgewählte Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Modellprogramms

			Förderlich (in %)	Eher förderlich (in %)	Eher nicht för- derlich (in %)	Nicht förderlich (in %)	Mittelwert	Standardabwe- ichung
Gegenwärtige zeitliche Organisation des Unterrichts	KB	Nmin=63	20,6	33,3	34,9	11,1	2,66	0,92
	SL	Nmin=62	21,0	45,2	30,6	3,2	2,84	0,79
Gegenwärtige Bereitschaft des Leh- rerkollegiums zur fachübergreifenden Zusammenarbeit ⁷	KB	Nmin=63	19,0	46,0	33,3	1,6	2,84	0,75
	SL	Nmin=62	24,2	67,7	8,1	-	3,16	0,55
Arbeitsansätze, die Künstler/-innen in die Schule mitbringen	KB	Nmin=63	38,1	55,6	6,3	-	3,32	0,59
	SL	Nmin=62	37,1	53,2	8,1	1,6	3,26	0,68
Aus-und Weiterbildungsstand der Fach-Lehrkräfte (Musik, Kunst, Dar- stellendes Spiel)	KB	Nmin=63	31,7	55,6	11,1	1,6	3,15	0,68
	SL	Nmin=60	46,7	46,7	3,3	3,3	3,37	0,71
Aus-und Weiterbildungsstand der allgemeinen Lehrkräfte	KB	Nmin=63	19,0	47,6	30,2	3,2	2,82	0,76
	SL	Nmin=61	13,1	63,9	23,0	-	2,9	0,6
Aus-und Weiterbildungsstand sonsti- ger pädagogischer Mitarbeiter	KB	Nmin=59	18,6	50,8	18,6	11,9	2,76	0,91
	SL	Nmin=58	19,0	58,6	12,1	10,3	2,89	0,86

⁷ Mittelwerte unterscheiden sich signifikant $p \leq 0.01$

Tabelle 7 Mitwirkung bei der Programmmentstehung

		Die Entscheidung für das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ war an der Schule gut nachvollziehbar (in %)	An der Entscheidung für das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ waren alle beteiligt (in %)	Zur Umsetzung des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ an der Schule wurden im laufenden Kalenderjahr verschiedene Vorschläge diskutiert (in %)	Die aktuellen Planungen für das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ sind nachvollziehbar (in %)	Es werden unterschiedliche Formen der Teilhabe akzeptiert (in %)
	Kulturbeauftragte	N=93 M=2,98 SD=0,93	N=93 M=2,39 SD=1,08	N=93 M=3,29 SD=0,77	N=93 M=3,53 SD=0,62	N=91 M=3,43 SD=0,64
KB	1 Trifft nicht zu	7,5	24,7	2,2	-	-
	2	21,5	33,3	12,9	6,5	7,7
	3	36,6	20,4	38,7	34,4	41,8
	4 Trifft zu	34,4	21,5	46,2	59,1	50,5
	Elternvertretung	N=55 M=3,07 SD=1,00	N=54 M=2,7 SD=0,98	N=53 M=2,75 SD=1,05	N=53 M=2,85 SD=0,99	N=53 M=2,96 SD=0,96
EV	1 Trifft nicht zu	10,9	13,0	15,1	11,3	9,4
	2	12,7	27,8	24,5	22,6	18,9
	3	34,5	35,2	30,2	35,8	37,7
	4 Trifft zu	41,8	24,1	30,2	30,2	34,0
	Schülervertretung	N=58 M=3,31 SD=0,75	N=58 M=2,22 SD=0,86	N=58 M=2,76 SD=1,05	N=57 M=2,81 SD=0,93	N=53 M=3,13 SD=0,83
SV	1 Trifft nicht zu	1,7	19,0	13,8	10,5	5,7
	2	12,1	48,3	27,6	22,8	11,3
	3	39,7	24,1	27,6	42,1	47,2
	4 Trifft zu	46,6	8,6	31,0	24,6	35,8

Tabelle 8 Zieldimensionen im Modellprogramm aus unterschiedlichen Perspektiven

	Soziale Anerkennung	Schulbezogene Par- tizipation und Ver- änderung	Persönlichkeitsent- wicklung	Kontakte zu Kunst und Kultur	Transfereffekte für schulisches Lernen	Kunstimmanente Fähigkeiten
KB	N=93 M=5.45 SD=0.71	N=93 M=4.35 SD=0.96	N=93 M=4.49 SD=0.96	N=93 M=4.50 SD=0.99	N=93 M=4.30 SD=1.04	N=92 M=5.32 SD=0.78
SL	N=79 M=5.27 SD=0.54	N=79 M=4.44 SD=0.82	N=79 M=4.39 SD=0.90	N=79 M=4.44 SD=0.75	N=79 M=4.44 SD=0.96	N=79 M=4.96 SD=0.69
SV	N=58 M=4.65 SD=0.87	N=58 M=4.27 SD=0.86	N=59 M=4.18 SD=0.92	N=58 M=4.07 SD=0.99	N=58 M=3.88 SD=0.95	N=58 M=4.61 SD=1.09
KA	N=45 M=5.29 SD=0.55	N=45 M=4.30 SD=0.62	N=45 M=5.03 SD=0.49	N=45 M=4.62 SD=0.82	N=45 M=4.54 SD=0.86	N=45 M=5.29 SD=0.61
EV	N=53 M=4.84 SD=1.04	N=53 M=3.98 SD=0.90	N=52 M=4.00 SD=1.01	N=53 M=3.95 SD=1.13	N=51 M=4.00 SD=1.15	N=53 M=4.57 SD=1.11

Tabelle 9 Ziele im Programm – Perspektive der Schulleitungen

	Dimen- men- sion		Nicht vor- rangig	2 (in %)	3 (in %)	4 (in %)	5 (in %)	Vor- rangig (in %)
Schüler/-innen werden motiviert, selbst künstlerisch aktiv zu werden	5	n= 79	-	1,3	3,8	15,2	36,7	43,0
Schüler/-innen sollen neue soziale Fähigkeiten in Kunst-und Kulturarbeit entwickeln	5	n= 79	-	-	2,5	15,2	39,2	43,0
Schüler/-innen sollen erleben, dass ihre kreative Ideen Beachtung finden	5	n= 79	-	1,3	-	6,3	48,1	44,3
Schüler/-innen sollen an der Entwicklung künstlerischer/kultureller Angebote beteiligt werden	6	n= 79	-	-	1,3	17,7	38,0	43,0
Die Teilnahme an Kunst-und Kulturprojekten soll auch in anderen Fächern die Schulleistungen verbessern	4	n= 79	2,5	2,5	3,8	31,6	35,4	24,1
Schüler/-innen erkunden mit der Schule externe Kunst-und Kulturangebote	2	n= 79	1,3	2,5	1,3	29,1	43,0	22,8
Schüler/-innen sollen erleben, dass Lehrkräfte möglichst in allen Fächern kreative Lehrmethoden nutzen.	4	n= 79	5,1	7,6	7,6	36,7	29,1	13,9
Schüler/-innen sollen die Vermarktung von Kunst und Kultur erkennen	6	n= 79	15,2	19,0	16,5	34,2	12,7	2,5
Schüler/-innen sollen sich mit ihrer Schule kritisch auseinandersetzen	6	n= 78	2,6	9,0	10,3	24,4	43,6	10,3
Schüler/-innen sollen Unterstützung bei eigenen kreativen Prozessen erhalten	5	n=78	-	-	1,3	5,1	47,4	46,2
Schüler/-innen nutzen Angebote an Kulturinstitutionen	2	n=78	-	2,6	5,1	26,9	44,9	20,5
Schüler/-innen machen selbst Vorschläge für Kunst und Kulturprojekte	6	n=78	1,3	2,6	2,6	17,9	50,0	25,6
Schüler/-innen sollen erleben, dass in der Schule Kreativität von ihnen erwartet wird	6	n=79	2,5	5,1	5,1	19,0	48,1	20,3
Schüler/-innen sollen ein neues Gemeinschaftsgefühl an der Schule durch Kunst-und Kulturarbeit erleben	5	n=78	1,3	1,3	2,6	11,5	35,9	47,4
Schüler/-innen lernen das Arbeitsumfeld von Künstler/-innen kennen	2	n=79	2,5	15,2	13,9	38,0	21,5	8,9
Schüler/-innen erleben die Inklusion von Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf durch Kunst-und Kulturarbeit	3	n=79	12,7	13,9	8,9	26,6	29,1	8,9
Schüler/-innen sollen lernen, Selbstverständliches in Frage zu stellen	3	n=79	3,8	5,1	12,7	41,8	27,8	8,9
Schüler/-innen lernen, wie Kreativität im Alltag genutzt werden kann.	-	n=78	1,3	2,6	5,1	24,4	44,9	21,8
Schüler/-innen erleben, dass Künstler/-innen und Lehrer/-innen sich in Teams gut ergänzen	6	n=79	2,5	10,1	7,6	21,5	38,0	20,3
Schüler/-lernen künstlerische Entstehungsprozesse kennen	1	n=79	-	1,3	2,5	25,3	43,0	27,8
Schüler/-innen diskutieren darüber, was Künstler/-innen mit ihrer Arbeit ausdrücken wollen	2	n=79	3,8	8,9	7,6	21,5	44,3	13,9
Schüler/-innen kommen lieber zur Schule weil es interessante Kunst-und Kulturangebote gibt	4	n=78	2,6	7,7	10,3	23,1	32,1	24,4
Schüler/-innen sollen zusätzliche künstlerische Fähigkeiten erwerben	1	n=79	1,3	-	2,5	17,7	51,9	26,6
Schüler/-innen erleben, dass verschiedene Fächer in Kunst und Kulturprojekten zusammenarbeiten	-	n=79	2,5	2,5	7,6	16,5	44,3	26,6
Schüler/-innen sollen lernen, künstlerische Qualität besser zu erkennen	3	n=78	1,3	6,4	10,3	34,6	30,8	16,7
Schüler/-innen sollen lernen, mit ergebnisoffenen Prozessen besser umzugehen	3	n=78	2,6	1,3	10,3	19,2	47,4	19,2
Schüler/-innen sollen erfahren, wie sie Kreativität für ihr eigenes Lernen nutzen können	3	n=78	1,3	-	2,6	19,2	37,2	39,7

Tabelle 10 Ziele im Programm – Perspektive der Kulturbeauftragten

	Dimen- men- sion		Nicht vor- rangig (in %)	2 (in %)	3 (in %)	4 (in %)	5 (in %)	Vor- rangig (in %)
Schüler/-innen werden motiviert, selbst künstlerisch aktiv zu werden	5	n=93	1,1	1,1	5,4	4,3	26,9	61,3
Schüler/-innen sollen neue soziale Fähigkeiten in Kunst-und Kulturarbeit entwickeln	5	n=93	1,1	2,2	-	12,9	25,8	58,1
Schüler/-innen sollen erleben, dass ihre kreative Ideen Beachtung finden	5	n=92	1,1	-	1,1	6,5	27,2	64,1
Schüler/-innen sollen an der Entwicklung künstlerischer/kultureller Angebote beteiligt werden	6	n=92	2,2	3,3	3,3	12,0	34,8	44,6
Die Teilnahme an Kunst-und Kulturprojekten soll auch in anderen Fächern die Schulleistungen verbessern	4	n=93	3,2	6,5	12,9	24,7	33,3	19,4
Schüler/-innen erkunden mit der Schule externe Kunst-und Kulturangebote	2	n=93	1,1	8,6	7,5	15,1	38,7	29,0
Schüler/-innen sollen erleben, dass Lehrkräfte möglichst in allen Fächern kreative Lehrmethoden nutzen.	4	n=93	6,5	14,0	14,0	33,3	23,7	8,6
Schüler/-innen sollen die Vermarktung von Kunst und Kultur erkennen	6	n=93	19,4	19,4	22,6	23,7	12,9	2,2
Schüler/-innen sollen sich mit ihrer Schule kritisch auseinandersetzen	6	n=93	6,5	11,8	16,1	19,4	32,3	14,0
Schüler/-innen sollen Unterstützung bei eigenen kreativen Prozessen erhalten	5	n=93	1,1	-	-	9,7	34,4	54,8
Schüler/-innen nutzen Angebote an Kulturinstitutionen	2	n=93	2,2	5,4	10,8	14,0	36,6	31,2
Schüler/-innen machen selbst Vorschläge für Kunst und Kulturprojekte	6	n=93	2,2	4,3	8,6	19,4	33,3	32,3
Schüler/-innen sollen erleben, dass in der Schule Kreativität von ihnen erwartet wird	6	n=93	3,2	3,2	5,4	28,0	29,0	31,2
Schüler/-innen sollen ein neues Gemeinschaftsgefühl an der Schule durch Kunst-und Kulturarbeit erleben	5	n=93	1,1	-	1,1	2,2	24,7	71,0
Schüler/-innen lernen das Arbeitsumfeld von Künstler/-innen kennen	2	n=93	2,2	9,7	14,0	36,6	25,8	11,8
Schüler/-innen erleben die Inklusion von Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf durch Kunst-und Kulturarbeit	3	n=92	9,8	15,2	15,2	25,0	19,6	15,2
Schüler/-innen sollen lernen, Selbstverständliches in Frage zu stellen	3	n=93	3,2	8,6	18,3	19,4	34,4	16,1
Schüler/-innen lernen, wie Kreativität im Alltag genutzt werden kann.	-	n=93	1,1	2,2	3,2	15,1	41,9	36,6
Schüler/-innen erleben, dass Künstler/-innen und Lehrer/-innen sich in Teams gut ergänzen	6	n=93	1,1	6,5	6,5	26,9	36,6	22,6
Schüler/-lernen künstlerische Entstehungsprozesse kennen	1	n=93	1,1	-	1,1	8,6	35,5	53,8
Schüler/-innen diskutieren darüber, was Künstler/-innen mit ihrer Arbeit ausdrücken wollen	2	n=92	2,2	4,3	8,7	29,3	35,9	19,6
Schüler/-innen kommen lieber zur Schule weil es interessante Kunst-und Kulturangebote gibt	4	n=93	1,1	6,5	3,2	23,7	38,7	26,9
Schüler/-innen sollen zusätzliche künstlerische Fähigkeiten erwerben	1	n=92	1,1	1,1	1,1	9,8	41,3	45,7
Schüler/-innen erleben, dass verschiedene Fächer in Kunst und Kulturprojekten zusammenarbeiten	-	n=93	1,1	3,2	5,4	24,7	40,9	24,7
Schüler/-innen sollen lernen, künstlerische Qualität besser zu erkennen	3	n=93	4,3	3,2	5,4	30,1	35,5	21,5
Schüler/-innen sollen lernen, mit ergebnisoffenen Prozessen besser umzugehen	3	n=93	2,2	3,2	3,2	24,7	37,6	29,0
Schüler/-innen sollen erfahren, wie sie Kreativität für ihr eigenes Lernen nutzen können	3	n=93	1,1	1,1	3,2	12,9	37,6	44,1

Tabelle 11 Ziele im Programm – Perspektive der Kulturagentinnen und Kulturagenten

	Dimen- men- sion		Nicht vor- rangig	2 (in %)	3 (in %)	4 (in %)	5 (in %)	Vor- rangig (in %)
Schüler/-innen werden motiviert, selbst künstlerisch aktiv zu werden	5	n= 45	-	2,2	4,4	6,7	28,9	57,8
Schüler/-innen sollen neue soziale Fähigkeiten in Kunst-und Kulturarbeit entwickeln	5	n= 45	-	2,2	2,2	28,9	33,3	33,3
Schüler/-innen sollen erleben, dass ihre kreative Ideen Beachtung finden	5	n= 45	-	2,2	2,2	6,7	24,4	64,4
Schüler/-innen sollen an der Entwicklung künstlerischer/kultureller Angebote beteiligt werden	6	n= 45	-	-	2,2	15,6	42,2	40,0
Die Teilnahme an Kunst-und Kulturprojekten soll auch in anderen Fächern die Schulleistungen verbessern	4	n= 45	4,4	4,4	20,0	26,7	28,9	15,6
Schüler/-innen erkunden mit der Schule externe Kunst-und Kulturangebote	2	n= 45	-	4,4	2,2	22,2	51,1	20,0
Schüler/-innen sollen erleben, dass Lehrkräfte möglichst in allen Fächern kreative Lehrmethoden nutzen.	4	n= 45	2,2	8,9	11,1	22,2	37,8	17,8
Schüler/-innen sollen die Vermarktung von Kunst und Kultur erkennen	6	n= 45	13,3	31,1	26,7	24,4	4,4	-
Schüler/-innen sollen sich mit ihrer Schule kritisch auseinandersetzen	6	n= 45	-	13,3	15,6	35,6	22,2	13,3
Schüler/-innen sollen Unterstützung bei eigenen kreativen Prozessen erhalten	5	n= 45	-	-	-	6,7	24,4	68,9
Schüler/-innen nutzen Angebote an Kulturinstitutionen	2	n= 45	-	4,4	13,3	20,0	26,7	35,6
Schüler/-innen machen selbst Vorschläge für Kunst und Kulturprojekte	6	n= 45	-	2,2	4,4	20,0	42,2	31,1
Schüler/-innen sollen erleben, dass in der Schule Kreativität von ihnen erwartet wird	6	n= 45	4,4	4,4	13,3	35,6	31,1	11,1
Schüler/-innen sollen ein neues Gemeinschaftsgefühl an der Schule durch Kunst-und Kulturarbeit erleben	5	n= 45	-	-	4,4	17,8	42,2	35,6
Schüler/-innen lernen das Arbeitsumfeld von Künstler/-innen kennen	2	n= 45	-	4,4	8,9	37,8	37,8	11,1
Schüler/-innen erleben die Inklusion von Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf durch Kunst-und Kulturarbeit	3	n= 45	2,2	8,9	13,3	28,9	31,1	15,6
Schüler/-innen sollen lernen, Selbstverständliches in Frage zu stellen	3	n= 45	-	-	-	17,8	40,0	42,2
Schüler/-innen lernen, wie Kreativität im Alltag genutzt werden kann.	-	n= 45	-	2,2	4,4	11,1	42,2	40,0
Schüler/-innen erleben, dass Künstler/-innen und Lehrer/-innen sich in Teams gut ergänzen	6	n= 45	-	2,2	4,4	35,6	40,0	17,8
Schüler/-lernen künstlerische Entstehungsprozesse kennen	1	n= 45	-	-	-	-	40,0	60,0
Schüler/-innen diskutieren darüber, was Künstler/-innen mit ihrer Arbeit ausdrücken wollen	2	n= 45	-	4,4	15,6	33,3	20,0	26,7
Schüler/-innen kommen lieber zur Schule weil es interessante Kunst-und Kulturangebote gibt	4	n= 45	-	2,2	4,4	17,8	35,6	40,0
Schüler/-innen sollen zusätzliche künstlerische Fähigkeiten erwerben	1	n= 45	-	-	4,4	24,4	40,0	31,1
Schüler/-innen erleben, dass verschiedene Fächer in Kunst und Kulturprojekten zusammenarbeiten	-	n= 45	-	-	8,9	11,1	46,7	33,3
Schüler/-innen sollen lernen, künstlerische Qualität besser zu erkennen	3	n= 45	-	4,4	8,9	24,4	31,1	31,1
Schüler/-innen sollen lernen, mit ergebnisoffenen Prozessen besser umzugehen	3	n= 45	-	-	4,4	4,4	28,9	62,2
Schüler/-innen sollen erfahren, wie sie Kreativität für ihr eigenes Lernen nutzen können	3	n= 45	-	-	6,7	8,9	20,0	64,4

Tabelle 12 Ziele im Programm – Perspektive der Schülervertretung

	Dimen- men- sion		Nicht vor- rangig	2 (in %)	3 (in %)	4 (in %)	5 (in %)	Vor- rangig (in %)
Schüler/-innen werden motiviert, selbst künstlerisch aktiv zu werden	5	n= 58	-	6,9	5,2	31,0	34,5	22,4
Schüler/-innen sollen neue soziale Fähigkeiten in Kunst-und Kulturarbeit entwickeln	5	n= 59	1,7	5,1	8,5	16,9	42,4	25,4
Schüler/-innen sollen erleben, dass ihre kreative Ideen Beachtung finden	5	n= 57	3,5	3,5	10,5	24,6	29,8	28,1
Schüler/-innen sollen an der Entwicklung künstlerischer/kultureller Angebote beteiligt werden	6	n= 58	1,7	5,2	5,2	13,8	29,3	44,8
Die Teilnahme an Kunst-und Kulturprojekten soll auch in anderen Fächern die Schulleistungen verbessern	4	n= 58	5,2	20,7	12,1	32,8	19,0	10,3
Schüler/-innen erkunden mit der Schule externe Kunst-und Kulturangebote	2	n= 56	3,6	10,7	12,5	23,2	28,6	21,4
Schüler/-innen sollen erleben, dass Lehrkräfte möglichst in allen Fächern kreative Lehrmethoden nutzen.	4	n= 58	3,4	6,9	10,3	41,4	29,3	8,6
Schüler/-innen sollen die Vermarktung von Kunst und Kultur erkennen	6	n= 58	12,1	20,7	12,1	31,0	15,5	8,6
Schüler/-innen sollen sich mit ihrer Schule kritisch auseinandersetzen	6	n= 58	3,4	12,1	12,1	34,5	24,1	13,8
Schüler/-innen sollen Unterstützung bei eigenen kreativen Prozessen erhalten	5	n=58	1,7	1,7	12,1	24,1	31,0	29,3
Schüler/-innen nutzen Angebote an Kulturinstitutionen	2	n=58	5,2	19,0	13,8	25,9	22,4	13,8
Schüler/-innen machen selbst Vorschläge für Kunst und Kulturprojekte	6	n=58	12,1	3,4	13,8	24,1	20,7	25,9
Schüler/-innen sollen erleben, dass in der Schule Kreativität von ihnen erwartet wird	6	n=58	3,4	8,6	12,1	24,1	27,6	24,1
Schüler/-innen sollen ein neues Gemeinschaftsgefühl an der Schule durch Kunst-und Kulturarbeit erleben	5	n=58	-	6,9	12,1	15,5	34,5	31,0
Schüler/-innen lernen das Arbeitsumfeld von Künstler/-innen kennen	2	n=57	5,3	10,5	14,0	28,1	24,6	17,5
Schüler/-innen erleben die Inklusion von Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf durch Kunst-und Kulturarbeit	3	n=57	12,3	19,3	14,0	29,8	17,5	7,0
Schüler/-innen sollen lernen, Selbstverständliches in Frage zu stellen	3	n=58	6,9	8,6	13,8	24,1	17,2	29,3
Schüler/-innen lernen, wie Kreativität im Alltag genutzt werden kann.	-	n=57	-	12,3	5,3	19,3	35,1	28,1
Schüler/-innen erleben, dass Künstler/-innen und Lehrer/-innen sich in Teams gut ergänzen	6	n=59	5,1	5,1	6,8	22,0	28,8	32,2
Schüler/-lernen künstlerische Entstehungsprozesse kennen	1	n=58	1,7	6,9	6,9	25,9	37,9	20,7
Schüler/-innen diskutieren darüber, was Künstler/-innen mit ihrer Arbeit ausdrücken wollen	2	n=57	3,5	17,5	15,8	12,3	29,8	21,1
Schüler/-innen kommen lieber zur Schule weil es interessante Kunst-und Kulturangebote gibt	4	n=58	13,8	12,1	8,6	29,3	17,2	19,0
Schüler/-innen sollen zusätzliche künstlerische Fähigkeiten erwerben	1	n=58	1,7	10,3	3,4	15,5	39,7	29,3
Schüler/-innen erleben, dass verschiedene Fächer in Kunst und Kulturprojekten zusammenarbeiten	-	n=57	1,8	12,3	10,5	28,1	31,6	15,8
Schüler/-innen sollen lernen, künstlerische Qualität besser zu erkennen	3	n=58	1,7	5,2	13,8	27,6	36,2	15,5
Schüler/-innen sollen lernen, mit ergebnisoffenen Prozessen besser umzugehen	3	n=57	3,5	7,0	14,0	24,6	35,1	15,8
Schüler/-innen sollen erfahren, wie sie Kreativität für ihr eigenes Lernen nutzen können	3	n=56	1,8	3,6	10,7	25,0	33,9	25,0

Tabelle 13 Ziele im Programm – Perspektive der Elternvertretung

	Dimen- men- sion		Nicht vor- rangig	2 (in %)	3 (in %)	4 (in %)	5 (in %)	Vor- rangig (in %)
Schüler/-innen werden motiviert, selbst künstlerisch aktiv zu werden	5	n= 53	3,8	1,9	1,9	15,1	35,8	41,5
Schüler/-innen sollen neue soziale Fähigkeiten in Kunst-und Kulturarbeit entwickeln	5	n=53	1,9	1,9	7,5	13,2	43,4	32,1
Schüler/-innen sollen erleben, dass ihre kreative Ideen Beachtung finden	5	n=52	3,8	1,9	3,8	17,3	40,4	32,7
Schüler/-innen sollen an der Entwicklung künstlerischer/kultureller Angebote beteiligt werden	6	n=53	1,9	-	7,5	20,8	34,0	35,8
Die Teilnahme an Kunst-und Kulturprojekten soll auch in anderen Fächern die Schulleistungen verbessern	4	n= 51	3,9	5,9	13,7	31,4	23,5	21,6
Schüler/-innen erkunden mit der Schule externe Kunst-und Kulturangebote	2	n= 52	5,8	9,6	13,5	25,0	23,1	23,1
Schüler/-innen sollen erleben, dass Lehrkräfte möglichst in allen Fächern kreative Lehrmethoden nutzen.	4	n= 52	9,6	13,5	15,4	30,8	17,3	13,5
Schüler/-innen sollen die Vermarktung von Kunst und Kultur erkennen	6	n= 52	23,1	23,1	19,2	19,2	13,5	1,9
Schüler/-innen sollen sich mit ihrer Schule kritisch auseinandersetzen	6	n= 52	5,8	23,1	13,5	30,8	9,6	17,3
Schüler/-innen sollen Unterstützung bei eigenen kreativen Prozessen erhalten	5	n= 52	1,9	7,7	3,8	19,2	40,4	26,9
Schüler/-innen nutzen Angebote an Kulturinstitutionen	2	n= 52	5,8	15,4	21,2	25,0	21,2	11,5
Schüler/-innen machen selbst Vorschläge für Kunst und Kulturprojekte	6	n=52	3,8	7,7	9,6	38,5	23,1	17,3
Schüler/-innen sollen erleben, dass in der Schule Kreativität von ihnen erwartet wird	6	n= 51	5,9	2,0	19,6	41,2	21,6	9,8
Schüler/-innen sollen ein neues Gemeinschaftsgefühl an der Schule durch Kunst-und Kulturarbeit erleben	5	n= 52	1,9	5,8	7,7	21,2	28,8	34,6
Schüler/-innen lernen das Arbeitsumfeld von Künstler/-innen kennen	2	n= 53	7,5	11,3	18,9	30,2	22,6	9,4
Schüler/-innen erleben die Inklusion von Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf durch Kunst-und Kulturarbeit	3	n= 52	13,5	19,2	17,3	23,1	13,5	13,5
Schüler/-innen sollen lernen, Selbstverständliches in Frage zu stellen	3	n= 52	11,5	7,7	21,2	25,0	21,2	13,5
Schüler/-innen lernen, wie Kreativität im Alltag genutzt werden kann.	-	n= 52	1,9	5,8	7,7	30,8	30,8	23,1
Schüler/-innen erleben, dass Künstler/-innen und Lehrer/-innen sich in Teams gut ergänzen	6	n= 52	5,8	9,6	9,6	21,2	34,6	19,2
Schüler/-lernen künstlerische Entstehungsprozesse kennen	1	n= 53	-	5,7	13,2	15,1	35,8	30,2
Schüler/-innen diskutieren darüber, was Künstler/-innen mit ihrer Arbeit ausdrücken wollen	2	n= 53	3,8	13,2	9,4	35,8	20,8	17,0
Schüler/-innen kommen lieber zur Schule weil es interessante Kunst-und Kulturangebote gibt	4	n= 53	3,8	20,8	13,2	22,6	24,5	15,1
Schüler/-innen sollen zusätzliche künstlerische Fähigkeiten erwerben	1	n= 53	3,8	7,5	9,4	26,4	28,3	24,5
Schüler/-innen erleben, dass verschiedene Fächer in Kunst und Kulturprojekten zusammenarbeiten	-	n= 51	2,0	7,8	7,8	31,4	29,4	21,6
Schüler/-innen sollen lernen, künstlerische Qualität besser zu erkennen	3	n= 51	5,9	15,7	15,7	23,5	27,5	11,8
Schüler/-innen sollen lernen, mit ergebnisoffenen Prozessen besser umzugehen	3	n= 51	2,0	17,6	9,8	25,5	33,3	11,8
Schüler/-innen sollen erfahren, wie sie Kreativität für ihr eigenes Lernen nutzen können	3	n= 50	2,0	-	10,0	18,0	42,0	28,0

Tabelle 14 Austauschhäufigkeit im Programm Perspektive der Schulleitungen

Schulleitung

		nie	1-2mal pro Jahr	3-4mal pro Jahr	5-6mal pro Jahr	öfter
Einbeziehung der Lehrerschaft	N=81	1,2	13,6	33,3	19,8	32,1
Einbeziehung der Elternschaft	N=81	3,7	58,0	30,9	6,2	1,2
Einbeziehung der Schülerschaft	N=81	6,2	33,3	33,3	13,6	13,6
Einbeziehung des Kulturagenten/Kulturagentin	N=81	1,2	2,5	8,6	9,9	77,8

Tabelle 15 Austauschhäufigkeit im Programm Perspektive der Schülervertretung

Schüler

		nie	1-2mal pro Jahr	3-4mal pro Jahr	5-6mal pro Jahr	öfter
Einbeziehung der Schulleitung	N=53	34,0	32,1	17,0	5,7	11,3
Einbeziehung der Lehrerschaft	N=53	17,0	26,4	26,4	13,2	17,0
Einbeziehung der Elternschaft	N=54	57,4	27,8	14,8	-	-
Einbeziehung des Kulturagenten/Kulturagentin	N=53	20,8	34,0	9,4	9,4	26,4

Tabelle 16 Austauschhäufigkeit im Programm Perspektive Elternvertretung

Eltern

		nie	1-2mal pro Jahr	3-4mal pro Jahr	5-6mal pro Jahr	öfter
Einbeziehung der Lehrerschaft	N=51	13,7	47,1	29,4	3,9	5,9
Einbeziehung der Schülerschaft	N=51	23,5	39,2	21,6	7,8	7,8
Einbeziehung des Kulturagenten/Kulturagentin	N=48	31,3	43,8	12,5	4,2	8,3

Tabelle 17 Rollenbild der Kulturagenten/innen Teil 1

	Berater/-in in erzieheri- schen Fra- gen (in %)	Weiterbild- ner/-in (in %)	Schulent- wickler/-in (in %)	Assistent/-in der Schule für künstleri- sche/ kultu- relle Zusatz- angebote (in %)	Berater/-in für Weiter- bildungen (in %)	Kurator/-in für künstleri- sche Projek- te an der Schule (in %)	Themenfin- der/-in in der Schule (in %)	Katalysator/- in für die Veränderung von Schule durch Kunst und Kultur (in %)	Beobachter/- in des Schul- lebens (in %)
Schulleitungen	N=62 M=1,69 SD=0,99	N=62 M=2,53 SD=1,36	N=62 M=2,66 SD=1,93	N=62 M=3,61 SD=1,58	N=62 M=3,35 SD=1,54	N=61 M=3,97 SD=1,41	N=62 M=4,42 SD=1,36	N=62 M=3,85 SD=1,50	N=62 M=4,50 SD=1,32
1 Trifft nicht zu	58,1	32,3	25,8	14,5	16,1	4,9	3,2	12,9	3,2
2	22,6	21,0	24,2	12,9	16,1	11,5	9,7	6,5	6,5
3	12,9	16,1	22,6	14,5	17,7	19,7	6,5	11,3	9,7
4	4,8	22,6	14,5	22,6	22,6	26,2	27,4	32,3	22,6
5	1,6	8,1	11,3	25,8	21,0	21,3	29,0	25,8	33,9
6 Trifft zu	-	-	1,6	9,7	6,5	16,4	24,2	11,3	24,2
Kulturbeauf- tragte Lehrper- sonen	N=62 M=1,50 SD=0,90	N=61 M=2,31 SD=1,37	N=60 M=2,47 SD=1,31	N=62 M=3,15 SD=1,71	N=62 M=3,32 SD=1,61	N=61 M=4,08 SD=1,62	N=62 M=3,95 SD=1,6	N=62 M=4,05 SD=1,29	N=62 M=4,31 SD=1,57
1 Trifft nicht zu	71,0	39,3	30,0	22,6	12,9	11,5	9,7	6,5	4,8
2	14,5	19,7	25,0	19,4	25,8	8,2	16,1	4,8	14,5
3	8,1	21,3	21,7	17,7	17,7	9,8	4,8	17,7	9,7
4	6,5	13,1	16,7	12,9	14,5	23,0	25,8	27,4	16,1
5	-	3,3	5,0	16,1	17,7	26,2	25,8	35,5	25,8
6 Trifft zu	-	3,3	1,7	11,3	11,3	21,3	17,7	8,1	29,0
Kulturagent/- innen	N=62 M=1,48 SD=0,97	N=62 M=2,03 SD=1,43	N=62 M=3,16 SD=1,77	N=62 M=2,60 SD=1,56	N=62 M=2,97 SD=1,73	N=62 M=4,34 SD=1,54	N=62 M=4,63 SD=1,45	N=62 M=4,42 SD=1,64	N=62 M=4,73 SD=1,30
1 Trifft nicht zu	74,2	50,0	27,4	33,9	32,2	1,6	4,8	9,7	3,2
2	11,3	27,4	8,1	21,0	12,9	16,1	8,1	6,5	4,8
3	9,7	6,5	27,4	16,1	12,9	12,9	4,8	6,5	4,8
4	1,6	4,8	9,7	16,1	16,1	19,4	17,7	22,6	24,2
5	3,2	8,1	12,9	6,5	19,4	16,1	30,6	19,4	29,0
6 Trifft zu	-	3,2	14,5	6,5	6,5	33,9	33,9	35,5	33,9

Tabelle 18 Rollenbild der Kulturagenten/innen Teil 2

	Moderator/-in für den Dia- log zu Kunst und Kultur in der Schule	Berater/-in zur Qualität in der Um- setzung von Kunst- und Kulturprojek- ten	Manager/-in in der Um- setzung von künstleri- schen Pro- jekten an der Schule	Coach in der Umsetzung einzelner Projekte an der Schule	Manager/-in künstlerisch- kultureller Außenbezie- hungen	Coach bei Finanz- und Verwaltungs- fragen	Coach bei der Erstel- lung des Kulturfahr- plans	Kontaktver- mittler/-in zu Kunst- und Kulturein- richtungen	Kontaktver- mittler/-in zu Künstlern/ Künstlerin- nen
Schulleitungen	N=62 M=4,02 SD=1,50	N=62 M=4,19 SD=1,47	N=62 M=4,39 SD=1,41	N=62 M=4,77 SD=1,22	N=62 M=4,92 SD=1,27	N=62 M=5,05 SD=1,17	N=62 M=5,21 SD=0,99	N=62 M=5,42 SD=1,03	N=62 M=5,5 SD=0,92
1 Trifft nicht zu	9,7	6,5	3,2	-	-	-	-	1,6	-
2	8,1	9,7	11,3	9,7	9,7	4,8	3,2	-	-
3	14,5	12,9	6,5	4,8	4,8	8,1	3,2	6,5	8,1
4	19,4	17,7	27,4	14,5	11,3	11,3	11,3	4,8	4,8
5	35,5	35,5	25,8	40,3	32,3	29,0	33,9	21,0	16,1
6 Trifft zu	12,9	17,7	25,8	30,6	41,9	46,8	48,4	66,1	71,0
Kulturbeauf- tragte Lehrper- sonen	N=62 M=4,31 SD=1,43	N=62 M=4,31 SD=1,37	N=62 M=4,55 SD=1,43	N=62 M=4,76 SD=1,26	N=62 M=5,11 SD=1,29	N=62 M=5,27 SD=1,19	N=62 M=5,39 SD=1,03	N=62 M=5,44 SD=1,02	N=61 M=5,48 SD=1,07
1 Trifft nicht zu	6,5	1,6	4,8	1,6	1,6	3,2	1,6	-	1,6
2	3,2	14,5	4,8	3,2	3,2	1,6	-	3,2	1,6
3	17,7	8,1	12,9	12,9	9,7	1,6	4,8	3,2	3,3
4	22,6	24,2	17,7	19,4	12,9	12,9	9,7	9,7	8,2
5	25,8	30,6	27,4	25,8	12,9	19,4	19,4	14,5	11,5
6 Trifft zu	24,2	21,0	32,3	37,1	59,7	61,3	64,5	69,4	73,8
Kulturagent/- innen	N=62 M=4,77 SD=1,43	N=62 M=5,32 SD=0,99	N=62 M=4,97 SD=1,28	N=62 M=5,26 SD=1,06	N=62 M=5,35 SD=0,99	N=62 M=5,16 SD=1,30	N=62 M=5,68 SD=0,70	N=62 M=5,47 SD=0,90	N=62 M=5,53 SD=0,90
1 Trifft nicht zu	6,5	1,6	3,2	-	-	1,6	-	-	-
2	3,2	1,6	3,2	4,8	3,2	4,8	1,6	1,6	3,2
3	1,6	1,6	6,5	4,8	1,6	8,1	-	1,6	1,6
4	25,8	6,5	11,3	1,6	12,9	6,5	3,2	12,9	3,2
5	21,0	35,5	32,3	37,1	21,0	19,4	19,4	16,1	22,6
6 Trifft zu	41,9	53,2	43,5	51,6	61,3	59,7	75,8	67,7	69,4

Tabelle 19 Elternrolle Perspektive der Elternvertretung Teil 1

	Eltern kommen zu Vorführungen des eigenen Kindes von Kunst- und Kulturprojek- ten (in %)	Eltern unterstüt- zen ihre Kinder, besonders wenn diese freiwillig an Aktivitäten im Programm „Kul- turagenten für kreative Schulen“ teilnehmen. (in %)	Eltern helfen bei Aktivitäten in der Schule, die zum Programm „Kul- turagenten für kreative Schulen“ gehören. (in %)	Eltern zeigen Interesse an der Öffentlichkeitsar- beit zu Kunst- und Kulturprojekten ihrer Schule. (in %)	Eltern kommen zu Vorführungen an der Schule, auch wenn kein eigenes Kind teilnimmt. (in %)	Eltern stehen als Begleitpersonen für Theater- oder Museumsbesuche zur Verfügung. (in %)	Eltern tragen durch kreative Ideen zur mögli- chen Verände- rung der Schule bei. (in %)	Eltern machen andere Eltern der Schule auf das Programm „Kul- turagenten für kreative Schulen“ aufmerksam. (in %)
	N=53 M=5,58 SD=1,03	N=54 M=4,93 SD=1,37	N=54 M=4,89 SD=1,3	N=53 M=4,79 SD=1,36	N=54 M=4,76 SD=1,61	N=54 M=4,67 SD=1,29	N=53 M=4,45 SD=1,35	N=54 M=3,98 SD=1,58
1 Nicht vorrangig	1,9	5,6	3,7	5,7	11,1	3,7	3,8	14,8
2	1,9	3,7	3,7	3,8	-	5,6	7,5	3,7
3	1,9	1,9	3,7	3,8	9,3	3,7	7,5	7,4
4	3,8	13,0	18,5	13,2	3,7	22,2	26,4	33,3
5	11,3	33,3	29,6	39,6	33,3	37,0	30,2	24,1
6 Vorrangig	79,2	42,6	40,7	34,0	42,6	27,8	24,5	16,7

Tabelle 20 Elternrolle Perspektive der Elternvertretung Teil 2

	Eltern führen regelmäßig Ge- spräche mit ihren Kindern über Ereignisse im Programm „Kultu- ragenten für kreative Schulen“. (in %)	Eltern setzen sich für mehr staatli- che Unterstützung von Kunst- und Kulturarbeit an Schulen ein. (in %)	Eltern vertreten die Interessen der „Kulturagenten für kreative schu- len“ gegenüber der Schulverwal- tung. (in %)	Eltern setzen sich dafür ein, dass es künftig an allen Schulen mehr Kunst- und Kul- turarbeit gibt. (in %)	Eltern erfragen in der Schule wie sich die Schule im Programm „Kultu- ragenten für kreative Schulen“ verändert. (in %)	Eltern lassen sich beraten, wie sie Kreativität ihrer Kinder auch zu Hause fördern können. (in %)	Eltern engagieren sich im Stadt- /Kreis-/oder Landeselternbei- rat für Kunst- und Kulturarbeit. (in %)	Eltern sammeln Spenden für Kunst- und Kul- turarbeit an der Schule. (in %)
	N=54 M=3,96 SD=1,64	N=54 M=3,83 SD=1,72	N=54 M=3,74 SD=1,65	N=54 M=3,67 SD=1,67	N=54 M=3,67 SD=1,58	N=54 M=3,65 SD=1,57	N=54 M=3,5 SD=1,46	N=54 M=3,17 SD=1,46
1 Nicht vorrangig	13,0	18,5	16,7	14,8	16,7	14,8	13,0	14,8
2	11,1	3,7	5,6	14,8	7,4	13,0	13,0	22,2
3	7,4	14,8	18,5	9,3	11,1	9,3	16,7	20,4
4	18,5	20,4	20,4	27,8	33,3	25,9	35,2	22,2
5	35,2	24,1	24,1	16,7	20,4	29,6	13,0	14,8
6 Vorrangig	14,8	18,5	14,8	16,7	11,1	7,4	9,3	5,6

Tabelle 21 Wahrnehmung der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler/innen Teil 1

	Lehrer/-innen beschränken sich nicht nur auf einen Raum für den Unterricht (in %)	Lehrer/-innen fordern die Kreativität von Schüler/-innen im Unterricht heraus (in %)	Lehrer/-innen sind an den Ideen der Schüler/-innen interessiert (in %)	Lehrer/-innen lassen genügend Zeit, damit Schüler/-innen Dinge selber ausprobieren können (in %)	Lehrer/-innen bauen ungewöhnliche Gegenstände in den Unterricht ein (in %)	Lehrer/-innen regen Schüler/-innen an eigene Formen der Veranschaulichung zu finden (in %)	Lehrer/-innen geben Schüler/-innen Zeit selber Fragen zu stellen (in %)	Lehrer/-innen unterstützen Schüler/-innen eigene Lösungswege zu suchen (in %)
	N=59 M=3,03 SD=1,11	N=59 M=2,92 SD=1,04	N=59 M=3,44 SD=1,15	N=58 M=3,09 SD=1,0	N=57 M=2,25 SD=0,81	N=58 M=3,0 SD=1,16	N=57 M=3,98 SD=1,17	N=58 M=3,9 SD=1,0
keine Lehrer	6,8	5,1	5,1	5,2	15,8	10,3	3,5	1,7
einen kleineren Teil	28,8	33,9	16,9	25,9	50,9	22,4	14,0	10,3
die Hälfte der Lehrer	28,8	33,9	27,1	27,6	26,3	36,2	5,3	13,8
die Mehrheit der Lehrer	25,4	18,6	30,5	37,9	7,0	19,0	35,1	44,8
alle Lehrer	10,2	8,5	20,3	3,4	-	12,1	42,1	29,3

Tabelle 22 Wahrnehmung der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler/innen Teil 2

	Lehrer/-innen nutzen die Bewegungsfähigkeit der Schüler/-innen für den Unterricht (in %)	Lehrer/-innen arbeiten mit Künstler/-innen im Unterricht zusammen (in %)	Lehrer/-innen sind an den Antworten der Schüler/-innen auf ihre Fragen auch wirklich interessiert (in %)	Lehrer/-innen regen Lern- und Arbeitsprozesse an, bei denen man am Anfang noch nicht weiß, was am Ende dabei rauskommt (in %)	Lehrer/-innen ermöglichen es den Schüler/-innen den eigenen Arbeitsprozess selbst zu planen, zu strukturieren und ihre eigenen Fehler zu machen (in %)	Lehrer/-innen nutzen Probleme als Chance um etwas besser zu verstehen (in %)	Lehrer/-innen regen an, dass Schüler/-innen sich untereinander Rückmeldung geben (in %)
	N=59 M=2,15 SD=0,91	N=58 M=2,0 SD=0,9	N=56 M=3,82 SD=0,92	N=56 M=3,14 SD=1,1	N=58 M=3,5 SD=1,03	N=57 M=3,18 SD=1,09	N=58 M=3,64 SD=1,12
keine Lehrer	20,3	29,3	-	5,4	1,7	7,0	1,7
einen kleineren Teil	54,2	50,0	7,1	28,6	19,0	21,1	19,0
die Hälfte der Lehrer	18,6	13,8	30,4	21,4	22,4	28,1	19,0
die Mehrheit der Lehrer	3,4	5,2	35,7	35,7	41,4	35,1	34,5
alle Lehrer	3,4	1,7	26,8	8,9	15,5	8,8	25,9

Tabelle 23 Veränderungen in der Schule aus Perspektive der Schulleitungen Teil 1

	Andere Schulen werden auch als Lernorte für die eigene Arbeit genutzt.	Verbesserte Raumnutzung in der Schule.	Kontakte von Schüler/-innen mit anderen "kreativen Schulen" finden regelmäßig statt.	Partner aus Schulen werden zur Qualitätssicherung der eigenen Arbeit genutzt.	Verbesserte Strukturen der zeitlichen Organisation von Unterricht an der Schule.	Verändertes Erscheinungsbild der Schulräume.	Stärkere Identifikation mit der Schule bei Eltern.	Mehr Wissen zu kreativen Lehr- und Lernmethoden bei Lehrer/-innen.	Mehr Anwendung von kreativen Lehr-Lernmethoden durch Lehrer/-innen.
	N=79 M=1.84 SD=0.74	N=78 M=1.90 SD=0.77	N=79 M=1.99 SD=0.78	N=78 M=2.04 SD=0.73	N=79 M=2.06 SD=0.84	N=79 M=2.39 SD=0.791	N=79 M=2.41 SD=0.78	N=79 M=2.46 SD=0.75	N=79 M=2.51 SD=0.73
1 trifft nicht zu	35,4	30,8	27,8	21,8	24,1	12,7	10,1	8,9	7,6
2 trifft eher nicht zu	46,8	52,6	48,1	55,1	53,2	41,8	46,8	43,0	40,5
3 trifft eher zu	16,5	12,8	21,5	20,5	15,2	39,2	35,4	41,8	45,6
4 trifft zu	1,3	3,8	2,5	2,6	7,6	6,3	7,6	6,3	6,3

Tabelle 24 Veränderungen in der Schule aus Perspektive der Schulleitungen Teil 2

	Kontakte von Lehrer/-innen mit (einer) anderen "kreativen Schule" finden regelmäßig statt.	Stärkere Identifikation mit der Schule bei Lehrer/-innen.	Stärkere Identifikation mit der Schule bei Schüler/-innen.	Verbesserte Strukturen der Projektverwaltung in der Schule.	Mehr Beratung zur Verbindung von Kunst- und Kulturarbeit und Unterricht.	Mehr Dialog über Kunst- und Kulturarbeit unter Schüler/-innen.	Stärkeres Qualitätsbewusstsein zur Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrer/-innen.	Andere Orte im Sozialraum werden als Lernorte für die eigene Arbeit genutzt.
	N=79 M=2.58 SD=0.89	N=78 M=2.63 SD=0.74	N=79 M=2.67 SD=0.80	N=78 M=2.69 SD=0.84	N=79 M=2.70 SD=0.85	N=78 M=2.73 SD=0.80	N=79 M=2.80 SD=0.76	N=78 M=2.82 SD=0.82
1 trifft nicht zu	11,4	7,7	7,6	7,7	7,6	5,1	6,3	9,0
2 trifft eher nicht zu	34,2	29,5	30,4	32,1	32,9	33,3	21,5	16,7
3 trifft eher zu	39,2	55,1	49,4	43,6	41,8	44,9	58,2	57,7
4 trifft zu	15,2	7,7	12,7	16,7	17,7	16,7	13,9	16,7

Tabelle 25 Veränderungen in der Schule aus Perspektive der Schulleitungen Teil 3

	Mehr fächer- übergreifender Unterricht mit Bezug zu Kunst und Kultur.	Durch das Programm sind wir als Schule attraktiver für Eltern gewor- den.	Gespräche über gegenseitige Erwartungen und Anforde- rungen finden/ fanden statt.	Häufigere Nutzung von Kulturorten als Lernorte.	Kulturinstitutio- nen werden als Lernorte für die eigene Arbeit genutzt.	Mehr Kommu- nikationsgele- genheiten zu Kunst- und Kulturarbeit in der Schule für Lehrer/-innen.	Die Beteiligung an Kunst- und Kulturprojek- ten bei den Schülerinnen und Schülern hat zugenom- men.	Mehr Dialog über Kunst- und Kulturar- beit in der Schule unter Lehrer/-innen.	Mehr finanziel- le Ressourcen für Kunst- und Kulturarbeit.
	N=79 M=2.82 SD=0.68	N=79 M=2.89 SD=0.91	N=79 M=2.99 SD=0.71	N=79 M=3.00 SD=0.85	N=79 M=3.01 SD=0.81	N=79 M=3.09 SD=0.72	N=79 M=3.18 SD=0.75	N=79 M=3.23 SD=0.55	N=79 M=3.72 SD=0.55
1 trifft nicht zu	2,5	7,6	2,5	7,6	6,3	2,5	3,8	-	1,3
2 trifft eher nicht zu	25,3	24,1	17,7	12,7	12,7	13,9	8,9	6,3	1,3
3 trifft eher zu	59,5	40,5	58,2	51,9	54,4	55,7	53,2	64,6	21,5
4 trifft zu	12,7	27,8	21,5	27,8	26,6	27,8	34,2	29,1	75,9

Tabelle 26 Veränderungen an der Schule aus Perspektive der Schüler/innen Teil 1

	Mehr fächerübergreifender Unterricht mit Bezug zu Kunst/ Kultur.	Mehr Anwendung von kreati- ven Lehr-/ Lernmethoden durch Lehrer/-innen.	Mehr Dialog über Kunst- und Kulturarbeit in der Schule unter Schüler/innen.	Stärkere Identifikation mit der Schule bei Schüler/- innen.	Verändertes Erscheinungsbild der Schulräume.
	N=55 M=2.36 SD=0.93	N=56 M=2.41 SD=0.87	N=56 M=2.45 SD=0.78	N=57 M=2.53 SD=0.87	N=58 M=2.62 SD=0.99
1 trifft nicht zu	18,2	17,9	10,7	10,5	15,5
2 trifft eher nicht zu	40,0	30,4	41,1	40,4	27,6
3 trifft eher zu	29,1	44,6	41,1	35,1	36,2
4 trifft zu	12,7	7,1	7,1	14,0	20,7

Tabelle 27 Veränderungen an der Schule aus Perspektive der Schüler/innen Teil 2

	Andere Schulen werden auch als Lernorte für die eigene Arbeit genutzt.	Verbesserte Raumnutzung in der Schule.	Kontakte von Schüler/-innen mit anderen "kreativen Schulen" finden regelmäßig statt.	Partner aus Schulen werden zur Qualitätssicherung der eigenen Arbeit genutzt.	Verbesserte Strukturen der zeitlichen Organisation von Unterricht an der Schule.	Verändertes Erscheinungsbild der Schulräume.	Stärkere Identifikation mit der Schule bei Eltern.	Mehr Wissen zu kreativen Lehr- und Lernmethoden bei Lehrer/-innen.	Mehr Anwendung von kreativen Lehr-Lernmethoden durch Lehrer/-innen.
	N=94 M=1.44 SD=0.60	N=93 M=1.86 SD=0.83	N=94 M=1.69 SD=0.73	N=94 M=2.00 SD=0.93	N=94 M=1.87 SD=0.82	N=94 M=2.46 SD=0.86	N=93 M=2.16 SD=0.84	N=94 M=2.20 SD=0.77	N=93 M=2.18 SD=0.78
1 trifft nicht zu	61,7	38,7	45,7	36,2	37,2	14,9	23,7	19,1	18,3
2 trifft eher nicht zu	33,0	39,8	40,4	34,0	41,5	34,0	40,9	43,6	49,5
3 trifft eher zu	5,3	18,3	12,8	23,4	18,1	41,5	31,2	35,1	28,0
4 trifft zu	-	3,2	1,1	6,4	3,2	9,6	4,3	2,1	4,3

Tabelle 28 Veränderungen in der Schule aus der Perspektive der kulturbeauftragten Lehrpersonen Teil 1

	Kontakte von Lehrer/-innen mit (einer) anderen "kreativen Schule" finden regelmäßig statt.	Stärkere Identifikation mit der Schule bei Lehrer/-innen.	Stärkere Identifikation mit der Schule bei Schüler/-innen.	Verbesserte Strukturen der Projektverwaltung in der Schule.	Mehr Beratung zur Verbindung von Kunst- und Kulturarbeit und Unterricht.	Mehr Dialog über Kunst- und Kulturarbeit unter Schüler/-innen.	Stärkeres Qualitätsbewusstsein zur Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrer/-innen.	Andere Orte im Sozialraum werden als Lernorte für die eigene Arbeit genutzt.	Mehr fächerübergreifender Unterricht mit Bezug zu Kunst und Kultur.
	N=94 M=2.45 SD=1.01	N=94 M=2.35 SD=0.86	N=91 M=2.66 SD=0.89	N=94 M=2.61 SD=0.83	N=94 M=2.64 SD=0.72	N=93 M=2.63 SD=0.75	N=94 M=2.59 SD=0.85	N=93 M=2.58 SD=0.96	N=94 M=2.41 SD=0.78
1 trifft nicht zu	22,3	17,0	12,1	11,7	5,3	5,4	11,7	12,9	12,8
2 trifft eher nicht zu	26,6	39,4	25,3	26,6	34,0	36,6	29,8	36,6	38,3
3 trifft eher zu	35,1	35,1	47,3	51,1	52,1	47,3	46,8	30,1	43,6
4 trifft zu	16,0	8,5	15,4	10,6	8,5	10,8	11,7	20,4	5,3

Tabelle 29 Veränderungen in der Schule aus der Perspektive der kulturbeauftragten Lehrpersonen Teil 2

	Durch das Programm sind wir als Schule attraktiver für Eltern geworden.	Gespräche über gegenseitige Erwartungen und Anforderungen finden/ fanden statt.	Häufigere Nutzung von Kulturorten als Lernorte.	Kulturinstitutionen werden als Lernorte für die eigene Arbeit genutzt.	Mehr Kommunikationsgelegenheiten zu Kunst- und Kulturarbeit in der Schule für Lehrer/-innen.	Die Beteiligung an Kunst- und Kulturprojekten bei den Schülerinnen und Schülern hat zugenommen.	Mehr Dialog über Kunst- und Kulturarbeit in der Schule unter Lehrer/-innen.	Mehr finanzielle Ressourcen für Kunst- und Kulturarbeit.
	N=91 M=2.87 SD=0.86	N=94 M=3.12 SD=0.76	N=93 M=2.60 SD=0.93	N=94 M=2.87 SD=0.88	N=94 M=3.01 SD=0.81	N=93 M=3.16 SD=0.80	N=94 M=3.20 SD=0.67	N=92 M=3.67 SD=0.65
1 trifft nicht zu	8,8	3,2	14,0	5,3	3,2	4,3	2,1	2,2
2 trifft eher nicht zu	17,6	13,8	29,0	29,8	22,3	11,8	7,4	3,3
3 trifft eher zu	51,6	51,1	39,8	37,2	44,7	47,3	58,5	19,6
4 trifft zu	22,0	31,9	17,2	27,7	29,8	36,6	31,9	75,0

Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF) und dem
Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5.)

Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union. 1998. 211 S. ISBN 3-923638-19-1.

Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. 1998. 167 S. ISBN 3-923638-20-5.

Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): ArbeitsPlatz-Untersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. 1999. 272 S. ISBN 3-923638-21-3.

Band 5

Hermann Avenarius / Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1.

Band 6

Peter Döbrich / Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess –. Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000. 156 S. ISBN 3-923638-24-8.

Band 7

Peter Döbrich (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember 1999. 2002. 68 S. ISBN 3-923638-25-6.

Band 8

Harry Neß / Peter Döbrich (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. September 2001. 2003. 162 S. ISBN 3-923638-26-4.

Band 9

Peter Döbrich / Bernd Frommelt (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. 2004. 78 S. ISBN 3-923638-27-2.

Band 10

Brigitte Steinert / Marius Gerecht / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU) / Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). 2003. 170 S. ISBN 3-923638-28-0.

Band 11

Martina Diedrich / Hermann Josef Abs / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. 2004. 189 S. ISBN 3-923638-29-9.

Band 12

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Erika Vögele / Eckhard Klieme: Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2. überarb. Auflage. 2005. 125 S. ISBN 3-923638-30-2.

Band 13

Katrin Rakoczy / Alex Buff / Frank Lipowsky: Teil 1: Befragungsinstrumente. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2005. 297 S. ISBN 3-923638-31-0.

Band 14

Frank Lipowsky / Barbara Drollinger-Vetter / Johannes Hartig / Eckhard Klieme: Teil 2: Leistungstests. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 114 S. ISBN-10: 3-923638-32-9; ISBN 13: 978-3-923638-32-1.

Band 15

Isabelle Hugener / Christine Pauli / Kurt Reusser: Teil 3: Videoanalysen. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 270 S. ISBN-10: 3-923638-33-7; ISBN-13: 978-3-923638-33-8.

Band 16

Marius Gerecht: Schulqualität und Schulevaluation – Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. 2006. 167 S. ISBN-10: 3-923638-34-5, ISBN-13: 978-3-923638-34-5.

Band 17

Marius Gerecht / Brigitte Steinert / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). 2. überarb. Auflage. 2007. 122 S. ISBN-10: 3-923638-35-3, ISBN-13: 978-3-923638-35-2.

Band 18

Peter Döbrich / Marius Gerecht / Jutta Laukart / Herbert Schnell: Skalen zur Qualität der Schulaufsicht: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – Entwicklungsbilanzen im Schulumt (EBIS). 2007. 70 S. ISBN-10: 3-923638-36-1, ISBN-13: 978-3-923638-36-9.

Band 19

Hermann Josef Abs / Nina Roczen / Eckhard Klieme: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. 2007. 86 S. ISBN: 978-3-923638-37-6.

Band 20

Hermann Josef Abs / Martina Diedrich / Helge Sickmann / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. 2007. 124 S. ISBN: 978-3-923638-38-3.

Band 21

Peter Döbrich / Herbert Schnell (Hrsg.): QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR) – Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation. 2008. 95 S. ISBN: 978-3-923638-39-0.

Band 22

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Anne Gerlach-Jahn / Eckhard Klieme: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-40-6.

Band 23/1

Frank Lipowsky / Gabriele Faust / Karina Greb (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 1. Karina Greb / Sebastian Poloczek / Frank Lipowsky / Gabriele Faust: PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer, Eltern (Messzeitpunkt 1). 2009. 184 S. ISBN 978-3-923638-41-3.

Band 23/2

Frank Lipowsky / Gabriele Faust / Karina Karst (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) – Teil 2. Karina Karst / Emely Mösko / Frank Lipowsky / Gabriele Faust: PERLE-Instrumente: Schüler, Eltern (Messzeitpunkte 2 & 3). 2011. 160 S. ISBN 978-3-923638-49-9.

Band 24

Holger Quellenberg: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) — ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-42-0.

Band 25/1

Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Ernst Rösner: Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. 2009. 257 S. ISBN 978-3-923638-43-7.

Band 26

Bernd Frommelt / Marc Rittberger (Hrsg.): GFPP & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. Zusammenstellung und Redaktion: Peter Döbrich und Ulrich Schäfer. 2010. 272 S. ISBN 978-3-923638-44-4.

Band 27

Torsten Dietze: Zum Übergang auf weiterführende Schulen – Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern. 2010. 129 S. ISBN 978-3-923638-46-8.

Band 28

Monika Buhl / Harm Kuper / Andrea Goldenbaum / Jana Höhler / Daniela Lindner / Stefan Müller-Mathis: Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen. 2011. 32 S. ISBN 978-3-923638-47-5.

Band 29

Klaus Hahne / Ulrich Schäfer: Das Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland. Eine Bibliographie für die Jahre 1956 bis 2010. 2011. 220 S. ISBN 978-3-923638-48-2.

Band 30

Ulrike Weyland / Eveline Wittmann: Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. 2011. 70 S. ISBN 978-3-923638-50-5.

Band 31/1

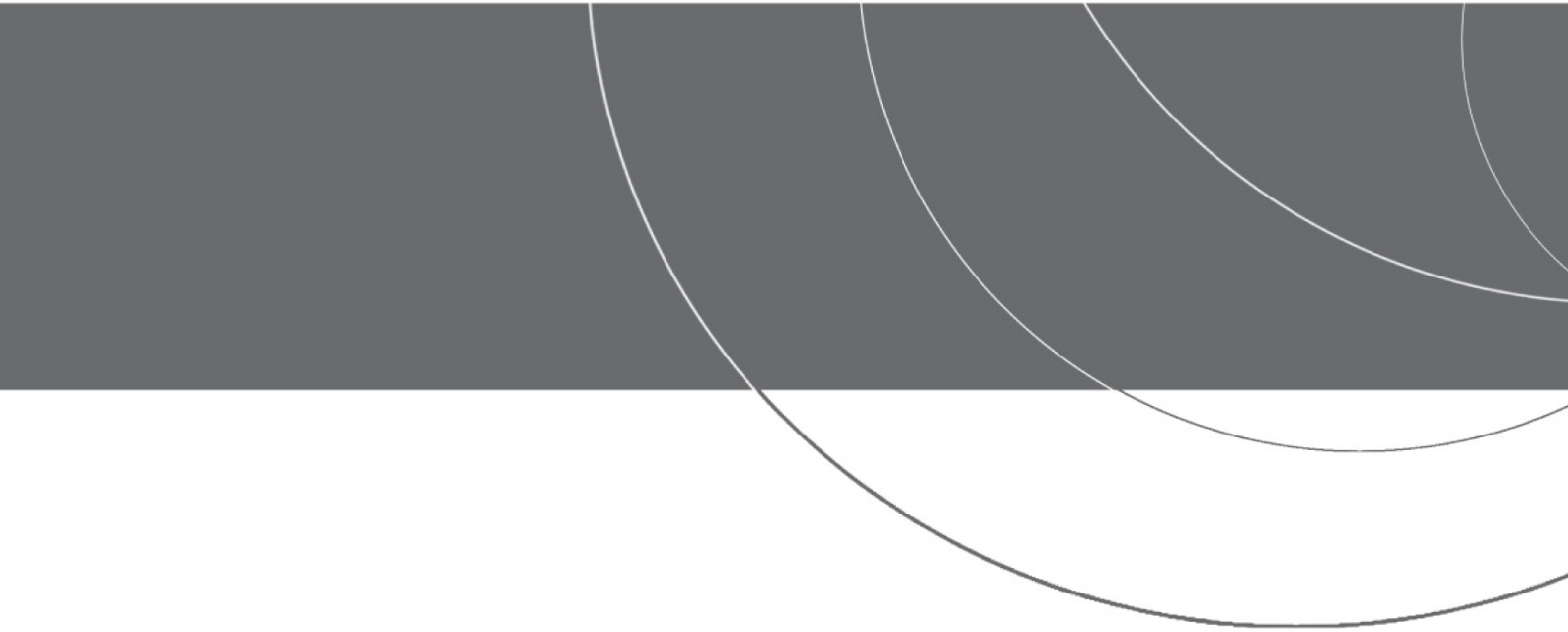
Peter Döbrich / Hartmut Storch: Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studien-SEMinaren oder: Lehrerausbildung ohne Bilanzierung?. 2012. 162 S. ISBN 978-3-923638-51-2.

Band 32

Hermann Josef Abs / Ludwig Stecher / Julia Hohmann / Katrin Knoll / Katharina Golsch: Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. 2013. 87 S. ISBN 978-3-923638-53-6.

Die Reihe wird fortgesetzt.

Alle Publikationen stehen Online als Volltext zur Verfügung unter: <http://www.pedocs.de>



Stiftung
Mercator