
Zu Förderprogrammen Kultureller Bildung forschen

Theoretische Grundlagen

Tobias Fink

Zusammenfassung

Förderprogramme der Kulturellen Bildung waren bisher kein Gegenstand vergleichender kulturpolitischer Forschung. In diesem Beitrag wird das Forschungsfeld Förderprogramme in der Kulturellen Bildung konturiert und eine Systematik für die Untersuchung von Programmen entwickelt. Diese Systematik erlaubt es, das Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* so zu beschreiben, dass die Komplexität des Programmes deutlich wird. Es wird sich zeigen, dass mit dem Programm mehrere Zielsetzungen verfolgt werden, die miteinander in Widerspruch stehen können und daher die durchführenden Akteure vor Ort zu Entscheidungen gezwungen werden, welche Ziele hauptsächlich verfolgt werden. Aus Sicht einer theoriebasierten Evaluationsforschung, die insbesondere die Passgenauigkeit von Zielen und eingesetzten Instrumenten in den Blick nimmt, liegt in dieser Vielfältigkeit ein zentrales Problem. Dass die Perspektive auf rationale Programmgestaltung auch bei anderen Programmen an ihre Grenzen kommt, zeigt der Einbezug des Programmes *Kultur macht stark* in die Betrachtung, das ebenfalls aus einer rein sachbezogenen Perspektive schwer verständlich ist. Aus der Perspektive politischer Steuerung ist diese Vielfalt hingegen durchaus rational bzw. notwendig, um unterschiedliche Akteure zur Programmteilnahme zu motivieren. Die unterschiedlichen Perspektiven auf Förderprogramme Kultureller Bildung legen nahe, die folgenden Forschungsthemen zu unterscheiden und getrennt zu bearbeiten: (1) Politische Rahmenbedingungen in Bund/Land/Kommunen bzw. international vergleichend, (2) Die Untersuchung von Policy-Prozessen, in denen Förderprogramme entstehen, (3) Vergleich von Programmdesigns, (4) Implementation von Programmen.

1 Förderprogramme in der Kulturellen Bildung in Deutschland: Kein Thema!

Kulturagenten für kreative Schulen, Kultur und Schule, Schule: Kultur!, KulturSchule, Kulturforscher!, Kultur macht stark, Jedem Kind seine Kunst, Kinder zum Olymp!, Jedem Kind ein Instrument!, Projektfonds Kulturelle Bildung, Kunstschulen 2020, Wir machen die Musik, Kunst und Spiele – die Liste ließe sich noch um einige Programme verlängern, wenn man den Versuch unternehmen würde, die Förderprogramme der letzten 15 Jahre aufzuzählen, die in Deutschland zur Förderung Kultureller Bildung durchgeführt werden und wurden. Angesichts der Tatsache, dass nicht wenige dieser Programme mit dem Anspruch antreten, Modellcharakter zu haben, erscheint es zunächst erstaunlich, dass es bisher kaum Bemühungen gibt, diese Programme miteinander zu vergleichen, aus den Erfahrungen zu lernen und daraus Schlüsse für die Entwicklung neuer Programme zu ziehen. Verständlich wird dies erst, wenn man die Gründe für diese fehlende Auseinandersetzung analysiert:

Freiheit der Künste

Die Künste und auch die Kulturpolitik sind Bereiche, in denen viele Jahre Evaluationen mit dem Verweis auf die künstlerische Freiheit und die grundsätzliche Unbewertbarkeit von Kunst abgelehnt wurden. Wie Reinhard Stockmann zeigt, verändert sich dies aber langsam, da die öffentliche Kulturförderung sich zunehmend legitimieren muss und angefragt wird, die Sinnhaftigkeit ihrer Förderformen nachzuweisen (vgl. Stockmann 2013). Für Teile der Kulturellen Bildung, nämlich den Bereich, der aus der Kinder- und Jugendhilfe kommt, hat der Prozess der Auseinandersetzung mit Evaluation, Qualitätssicherung und Wirksamkeit schon deutlich früher begonnen. Im Rahmen der Initiative *Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe* des damaligen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in den 1990er Jahren führte die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) ein umfangreiches dreijähriges Evaluations- und Qualitätssicherungsprojekt durch, aus dem mehrere Publikationen hervorgegangen sind (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 1998). Der Fokus der damaligen Arbeit lag aber nicht auf der Frage, welche Wirkungen Modellprogramme zur Förderung Kultureller Bildung entfalten, sondern ob und wie man Wirkungen konkreter Projekte der Kinder- und Jugendarbeit beobachten, messen und beschreiben kann.

Förderer aus unterschiedlichen Bereichen

Ein weiterer Grund für die fehlende vergleichende Perspektive auf Förderprogramme in der Kulturellen Bildung ist die Heterogenität der Förderer. Eine Analyse der aktuellen Fördermittelgeber im Bereich der Kulturellen Bildung zeigt, dass es sich um sehr unterschiedliche Förderer handelt, die verschiedenen Zielen und Handlungslogiken verbunden sind: Es gibt im Bereich der Kulturellen Bildung öffentliche Förderer, insbesondere Ministerien und öffentlich finanzierte Stiftungen, aber auch privat-gemeinnützige Stiftungen. Diese Geldgeber gehören zudem unterschiedlichen Handlungsfeldern an: Sie kommen aus der *Kultur/den Künsten*, dem Bereich *Bildung/Schule* oder der *Jugendhilfe/außerschulische Bildung*. Die gegenseitige Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Förderprogrammen aus einem anderen Bereich oder einer anderen politischen Handlungsebene findet kaum statt.

Komplexität der Programme

Bei Förderprogrammen zur Kulturellen Bildung handelt es sich i. d. R. um ziemlich komplexe Programme. Dies begründet sich erneut dadurch, dass Kulturelle Bildung mit den Politik- und Handlungsfeldern Kultur, Bildung und Soziales verbunden ist, die wiederum von Bund, Ländern und Kommunen auf unterschiedlichen Rechtsgrundlagen und in unterschiedlicher Zuständigkeit gestaltet werden. Die Politikwissenschaftlerin Renate Mayntz, die sich viele Jahre mit politischer Steuerung beschäftigt hat, formuliert diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Es handelt sich [...] um ein Problem, das einerseits die Zuständigkeitsbereiche vieler Akteure tangiert, für das jedoch zugleich kein einzelner Steuerungsakteur, keine besondere politische oder administrative Instanz oder gesellschaftliche Organisation zentral zuständig wäre. In der Fachsprache: Es handelt sich um eines jener Probleme, die aus dem politisch-administrativen Zuständigkeitsraster herausfallen, die quer zum System sektoraler wie zum System nach Ebenen differenzierter Zuständigkeiten liegen. Dies ist ein besonders hartnäckiger Problemtyp. Derartige Probleme werfen, das ist ein Gemeinplatz in der Theorie politischer Steuerung, massive Koordinationsprobleme auf, d. h. sie stellen sehr schwierige Kooperationsanforderungen.“
(Mayntz 2001, S. 37f)

Die von Mayntz formulierte Kooperationsanforderung bezieht sich dabei nicht nur auf die durchführenden Akteure, sondern auch auf die mit der Programmgestaltung betrauten Akteure. Auch hier gibt es eine hohe Kooperationsanforderung zwischen Akteuren unterschiedlicher politischer Ebenen und unterschiedlichen politischen Handlungsfeldern. Ein Programm zur Förderung Kultureller Bildung auf den Weg zu bringen, noch dazu im Kontext von Schule, ist mit vielfachen Ab-

stimmungsprozessen verbunden und für sich schon – auch ohne genaue Analyse anderer Programme – eine aufwändige Angelegenheit.

Fehlende wissenschaftliche Bearbeitung

Und selbst wenn Programmgestalter willens wären, sich auch mit anderen Förderprogrammen und deren Ergebnissen auseinanderzusetzen, würde ihnen schlicht die Grundlage für diese Auseinandersetzung fehlen. Der Bereich der Kulturellen Bildung stellt zwar ein großes Praxisfeld mit eigenen Organisationen und gut organisierten Verbänden dar, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung hingegen ist ein relativ neues Gebiet, das zudem keine eindeutige Heimat in einer Wissenschaftsdisziplin hat. Kulturpolitische Forschung in der Kulturellen Bildung, die hier notwendig wäre, ist bisher in Deutschland, aber auch international, kaum entwickelt. Bisherige Evaluationen zu Förderprogrammen in der Kulturellen Bildung sind wenig hilfreich, da sie in fast allen Fällen ausschließlich auf Wirkungen bei den TeilnehmerInnen fokussieren und die Rahmenbedingungen der Programme nicht einbezogen werden (zur ausführlicheren Beschreibung vorliegender Evaluationen und deren Einschränkungen, siehe die online verfügbaren Texte von Hennefeld o. J. und Fink o. J.). Es gibt bisher nur eine Studie, die mit einem systematischen Vergleich von Förderpraktiken in der Kulturellen Bildung in Deutschland beginnt. Michael Wimmer, Tanja Nagel und Anke Schad haben in ihrer Studie *Förderung von Modellprojekten Kultureller Bildung* (Wimmer et al. 2014) Modellprogramme der Bundesbeauftragten für Kultur und Medien (BKM) sowie der Bundesländer Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen untersucht. Ihr Verdienst ist es, dass sie versuchen, eine systematische und vergleichende Perspektive auf die Förderpraxis zu entwickeln. Folgerichtig beginnen sie ihren Bericht mit der Beschreibung des rechtlich-politischen Rahmens des Bundes bzw. der einzelnen Bundesländer, die erheblich voneinander abweichen und damit Form und Struktur der konkreten Förderpraxis vorbestimmen. Zudem zeigen Wimmer et al., dass sich die Bundesländer bzw. die BKM zudem in ihren Förderzielen und der Gestaltung der Entwicklung von Förderprogrammen (top-down vs. bottom-up) unterscheiden und so sehr unterschiedliche Fördermodelle entwickelt wurden. In einem abschließenden Fazit werden die verschiedenen Fördermodelle hinsichtlich der Dimensionen „Modellhaftigkeit, Zuständigkeiten, Verfahren, Zielformulierung, Qualitätsentwicklung, Strukturbildung und Nachhaltigkeit und Kooperation und Zielgruppen“ (Wimmer 2014, S. 86–107) aufgefächert und interessante Erkenntnisse formuliert: Der Anspruch der „Modellhaftigkeit“ z. B., der in fast allen Fällen erfordert, dass die Projekte innovativ und übertragbar sein sollen, läuft leer, da es in keinem Land und auch bei der BKM keine Möglichkeiten zur Finanzierung der Implementierung sich bewährender Modelle gibt. Die vorliegende Studie zeigt

so den Ertrag einer vergleichenden Perspektive, auch wenn sie nur einen kleinen Ausschnitt aktueller Förderprogramme in die Untersuchung einbezieht und noch keine laborierte Systematik des Vergleiches entwickeln konnte.

Wie Teunis IJdens in seinem Artikel „Comparative Policy Research in Arts Education“ im *Yearbook für Research in Arts Education* (IJdens 2015) zeigt, gilt dieses Desiderat nicht nur für Deutschland. Auch international ist die Beschäftigung mit *arts education policy* ein sich gerade erst entwickelndes Feld. IJdens benennt als zentrale internationale Forschungsfragen:

1. Why are arts education policy systems similar or different?
2. Why are specific arts education policies and programs developed, designed and implemented differently or in similar ways
3. What is the impact of different or similar arts education policy systems and policy programs? (IJdens 2015, S. 441)

Auf diese Fragen lässt sich nur antworten, wenn man zunächst für die einzelnen Länder, die man miteinander vergleichen will, substantielle Analysen vorgenommen hat.

2 Theoriebasierte Evaluationen

Eine Begleitforschung zu einem Programm der Kulturellen Bildung sollte sich aus mehreren Gründen nicht allein auf das konkrete Programm beziehen, sondern andere Programme miteinbeziehen: Zum einen, um das Programm in seiner Besonderheit zu verstehen, die richtigen Forschungsfragen stellen und Ergebnisse der Forschung in Bezug zu anderen Programmen setzen zu können. Zum anderen aber auch, um einen Beitrag zu leisten, die vergleichende Perspektive theoretisch und methodisch zu entwickeln und politischen Entscheidern und Gestaltern von Programmen vergleichende Erkenntnisse zur Verfügung stellen zu können. Ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit Förderprogrammen in der Kulturellen Bildung und verschiedenen Theorien politischer Steuerung und Evaluationsforschung ist der Vorschlag, zwei Programmebenen grundsätzlich voneinander zu unterscheiden: Die Ebene der *Rahmenbedingungen und des Programmverfahrens* (Förderer, Gebiet, politische und rechtliche Rahmenbedingungen, Finanzierungsmodell, Laufzeit, Vergabeverfahren, Verwaltungsverfahren) und die *Ebene des Programmdesigns* (Zielsetzungen, Zielgruppe, Instrumente, Implementationsakteure, Wirkungsmodell, Outputs, Outcomes, Impacts). Diese beiden Ebenen sind zwar eng miteinander verknüpft, da die politischen Rahmenbedingungen und

Programmverfahren großen Einfluss auf die Gestaltung eines Programmdesigns haben. Eine Unterscheidung der Ebenen ist aber sinnvoll, weil so verdeutlicht werden kann, dass Programme nicht nur in ihrem Programmdesign, sondern auch in den diesem Programmdesign zugrundeliegenden Rahmenbedingungen untersucht und verstanden werden sollten, da die jeweilige Gestalt des Programmes ebenso stark durch die Rahmenbedingungen bestimmt ist, wie durch inhaltliche Erfordernisse. Franz-Xaver Kaufmann und Bernd Rosewitz formulierten den Anspruch, alle relevanten Ebenen in die Programmentwicklung einzubeziehen folgendermaßen:

„Rationale Programmentwicklung ist nur möglich, wenn gleichzeitig Problemdefinitionen (bzw. Zielsetzungen), Instrumente sowie die organisatorischen und prozeduralen Mittel des administrativen Systems im Hinblick auf die zu erzielenden Wirkungen abgestimmt sind.“ (Kaufmann und Rosewitz 1983, S. 39)

Die nun folgende Beschreibung der genannten Dimensionen und ihrer Ausgestaltung im Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* zeigt, wie komplex das Programm aufgebaut ist und welche Aspekte berücksichtigt werden müssen, um eine Einordnung des Programmes möglich zu machen.

2.1 Politische Rahmenbedingungen und Programmverfahren

Sieht man sich aktuelle Programme zur Kulturellen Bildung an, wird deutlich, dass es zwei große Gruppen von Förderern gibt: Ministerien und Stiftungen. Innerhalb dieser beiden großen Gruppen kann unterschieden werden, ob es sich um Bundesbehörden (wie das BMBF oder die BKM) und Landesministerien (wie etwa das Ministerium für Wissenschaft und Kultur in Niedersachsen) handelt oder um öffentlich finanzierte Stiftungen (wie etwa die Kulturstiftung des Bundes) und privat finanzierte Stiftungen (wie z. B. die Stiftung Mercator). Ein Einbezug der Förderer in den Vergleich von Programmen ist notwendig, weil für die jeweiligen Förderer unterschiedliche rechtliche und politische Rahmenbedingungen gelten. Besonders interessant wird es, wenn Programme von mehreren Förderern gemeinsam aufgelegt werden: So wurde das Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* hauptsächlich von der Kulturstiftung des Bundes und damit einer öffentlichen Stiftung und der privaten Stiftung Mercator finanziert, allerdings in Zusammenarbeit und mit einer Ko-Finanzierung durch die Kultusministerien der fünf beteiligten Bundesländer. Sowohl die Stiftungen als auch die Länder können mit ihrem Engagement jeweils unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, was in der Folge zu unterschiedlichen Bewertungen von Erfolgen und Misserfolgen führen kann.

Die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland unterscheidet drei *Gebietskörperschaften*: Bund, Länder und Kommunen. Im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung sind die Kommunen für „alle Angelegenheit der örtlichen Gemeinschaft“ (GG Art. 28 Abs. 2) zuständig und damit auch im Grundsatz für die Bereiche, die im Kontext Kultureller Bildung relevant sind: Kultur, Bildung, Soziales. Ob dies auch eine Pflicht der Kommunen zur Kulturförderung umfasst, wird seit einigen Jahren kontrovers diskutiert (Hellermann 2012). Bisher aber gilt Kulturförderung als *freiwillige Leistung* – außer in Sachsen, in dem die Kommunen durch das Kulturraumgesetz zur Kulturförderung verpflichtet sind. Zudem sind es die einzelnen Bundesländer, die im Bereich von Kultur und Bildung gesetzgeberische Kompetenz haben, der Bund kann hier nur in eng gesteckten Grenzen aktiv werden. Interessant ist die Frage, auf welche Gebiete sich Förderprogramme beziehen, insbesondere auch deshalb, weil die reglementierenden Faktoren, die für öffentliche Förderer gelten, nicht für privat-gemeinnützige Stiftungen gelten, die wiederum aber in ihren Stiftungszwecken oft an bestimmte Gebiete gebunden sind. Im Falle des Programmes *Kulturagenten für kreative Schulen* sind alle drei Gebietskörperschaften relevant: Die Kulturstiftung des Bundes ist ein bundesweit agierender Förderer, dessen Förderung bundesweite Relevanz haben muss, die beteiligten Länderministerien sind für ihre jeweiligen Bundesländer zuständig und die kommunale Ebene ist involviert, da der Hauptteil der beteiligten Schulen und viele Kulturpartner sich in kommunaler Trägerschaft befinden. Zudem ist mit der Stiftung Mercator eine bundesweit und auch international tätige gemeinnützige Körperschaft beteiligt.

Das Programm findet in *fünf Bundesländern* statt – in den beiden Stadtstaaten Berlin und Hamburg und den drei Flächenländern Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen, deren rechtliche und politische Rahmenbedingungen in den Bereichen *Bildung* und *Kultur* unterschiedlich sind. Welche Entscheidungskompetenzen bei einzelnen Schulen liegen, ist z. B. in den einzelnen Bundesländern sehr verschieden: Dies hat u. a. zur Folge, dass es zwischen den Bundesländern große Unterschiede gibt, ob die Schulen selbst über die Entlastungsstunden für LehrerInnen entscheiden können, die am Kulturagentenprogramm beteiligt sind. Zudem ist das Programm an Schulen in sehr verschiedenen Kommunen angesiedelt: Von Großstädten über Mittelstädte und Kleinstädte bis zum peripheren ländlichen Raum. Diese Verteilung ist deshalb bedeutsam, weil die *kulturelle Infrastruktur* in den benannten Kommumentypen – also die vorhandenen Kultureinrichtungen und die Zahl an KünstlerInnen in näherer Umgebung – sehr unterschiedlich ist. Die Dichte der kulturellen Infrastruktur hat aber Auswirkungen auf die Formen und die Umsetzungen von Kooperationen.

Die *finanzielle Ausstattung* des Programmes ist – verglichen mit vielen anderen Programmen – gut. So werden über die Laufzeit von vier Jahren mit dem Programm Personalstellen – die der KulturagentInnen und MitarbeiterInnen in der Geschäftsstelle und in den Landesbüros – finanziert sowie relativ umfangreiche Mittel für Projekte zur Verfügung gestellt (160.000 € pro Schulnetzwerk). Im Programm lassen sich zudem mehrere *Vergabeverfahren* unterscheiden: Neben der Auswahl der beteiligten Schulen wurden auch 46 KulturagentInnen ausgewählt und das Kunstgeld wird in einem eigenen Beantragungsverfahren vergeben. Die *Verwaltung* des Programmes ist ebenfalls komplex: Es wurde eine neue Organisation – die *Forum K&B* in der Rechtsform einer gemeinnützigen GmbH – geschaffen, welche die Geschäftsstellenfunktionen im Programm übernimmt, u. a. ist sie der formale Arbeitgeber der KulturagentInnen. Zudem gibt es fünf Landesbüros: die *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.*, die *conecco UG – Management städtischer Kultur*, die *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung* und die *Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden-Württemberg e. V.*, die die Arbeit der KulturagentInnen vor Ort begleiten. Die *Kunstgeld* genannten Projektmittel müssen bei der *Forum K&B* beantragt und abgerechnet werden und die KulturagentInnen schreiben halbjährliche Berichte über ihre Arbeit. Zudem waren die teilnehmenden Schulen verpflichtet, zu Beginn des Programmes einen sogenannten *Kulturfahrplan* zu erstellen und diesen über die Programmlaufzeit fortzuschreiben.

Tabelle 1 ermöglicht es in tabellarischer Form, das Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* auf einen Blick darzustellen und bietet sich zudem an, den Vergleich zu anderen Förderprogrammen zu systematisieren:

Tab. 1 Politische Rahmenbedingungen und Programmverfahren von *Kulturagenten für kreative Schulen*

Kulturagenten für kreative Schulen	
Förderer/Geldgeber	Öffentliche Stiftung, private Stiftung, Landesministerien (Kultus)
Reichweite	5 Bundesländer
Politische Ebenen	Bund, Land, Kommune
Politische Handlungsfelder	Kultur/Künste, Schule, Jugend/Soziales
Finanzielle Ausstattung	hoch
Laufzeit	4 Jahre
Implementationsakteure	Schulen, Forum K&B, Landesbüros, Kultureinrichtungen, KünstlerInnen
Vergabeverfahren	Bewerbung von Schulen, Auswahl neuen Personals, Vergabe von Projektmitteln

Die hier vorgestellte Systematik erlaubt es, auch andere Programme so zu beschreiben und dadurch einen Vergleich zu ermöglichen. Das Programm *Kultur macht stark* z. B. würde sich folgendermaßen beschreiben lassen:

Tab. 2 Politische Rahmenbedingungen und Programmverfahren von *Kultur macht stark*

Kultur macht stark	
Förderer/Geldgeber	Bundesministerium (BMBF)
Reichweite	Bundesrepublik Deutschland
Politische Ebenen	Bund
Politische Handlungsfelder	Jugend/Soziales, Schule, Kultur/Künste
Finanzielle Ausstattung	sehr hoch
Laufzeit	4 Jahre
Implementationsakteure	35 Verbände
Vergabeverfahren	Bewerbung von Verbänden mit Konzepten, Auswahl der Verbände, die wiederum eigene Programme mit eigenen Vergabeverfahren ausgeschrieben haben

Wie sich später zeigen wird, sind die politischen Rahmenbedingungen entscheidend, um zu verstehen, weshalb die jeweiligen Programme ihre Zielsetzungen mit bestimmten Instrumenten verfolgen.

2.2 Programmdesign

Programme lassen sich aber nicht nur differenziert nach den politischen Rahmenbedingungen und Programmverfahren unterscheiden, sondern auch hinsichtlich ihres *Programmdesigns*. Das Programmdesign gibt Antwort auf die Frage, welche Ziele mit welchen Instrumenten erreicht werden sollen. Zur Analyse dieser Dimensionen ist es hilfreich, sich eines theoretischen Modells zu bedienen, das im Kontext der *Theory-driven evaluation*, die insbesondere vom US-amerikanischen Evaluationsforscher Huey T. Chen entwickelt wurde, entstanden ist. Chen grenzt sich mit seinem Konzept von *Black-box-evaluations* und *Method-driven-evaluations* ab und richtet seinen Fokus auf die Frage, welche *Programmtheorie* den jeweiligen Programmen zugrunde liegt (Chen 2012, ausführlich in Chen 1990). *Black-box-evaluations* beschreibt er als Evaluationen, die zwar versuchen, Wirkungen von Programmen zu beobachten und zu bestimmen, aber nichts darüber aussagen können, weshalb

bzw. auf Grundlage welches Mechanismus‘ diese Wirkungen zustande gekommen sind. Die Method-driven-evaluations fokussieren für Chen hingegen zu stark auf bestimmte Bedingungen der verwendeten Methode und werden so oft den komplexen Untersuchungsgegenständen nicht gerecht. In seiner Theory-driven-evaluation steht die Unterscheidung eines *Change Model* und eines *Action Model* im Zentrum: Das Change Model beinhaltet für Chen die Darstellung des Zusammenhanges zwischen den Zielsetzungen eines Programmes, den angewendeten Instrumenten oder Interventionen, den anvisierten Wirkungen und dem zugrundeliegenden Wirkungsmodell. Seine These ist, dass allen Programmen – ob explizit oder implizit – ein Wirkungsmodell zugrunde liegt, das den Zusammenhang von Zielsetzung und eingesetzten Instrumenten plausibel macht bzw. plausibel machen sollte. Neben diesem Change Model lässt sich dann auch ein Action Model beschreiben, in dem die Instrumente des Programmes einschließlich der umsetzenden Organisationen, des Finanzrahmens und weitere Bedingungen beschrieben werden können. Um die in einem Programm anvisierten Wirkungen differenzierter beschreiben zu können, ist es zudem hilfreich, die Begriffe *Output*, *Outcome* und *Impact* einzuführen. Unter Output wird das tatsächlich Durchgeführte oder Hergestellte verstanden, also z. B. die mit den SchülerInnen durchgeführten Projekte. Unter Outcome wird die Wirkung verstanden, die bei der Zielgruppe erreicht werden soll bzw. erreicht wurde. Impacts schließlich weisen über die konkrete Zielgruppe hinaus und betreffen Veränderungen, die in einem größeren Zusammenhang angestoßen werden, also z. B. institutionelle Veränderungen in Schule, die durch Projekte initiiert werden. Zudem ist es sinnvoll, sich zu vergegenwärtigen, dass Programme auch *nicht-intendierte Folgen* haben können (vgl. z. B. Beywl 2009). Ein Change Model für ein Programm umfasst also die folgenden Elemente:

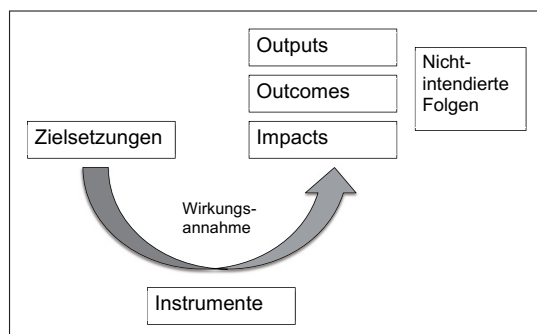


Abb. 1

Change Model
(eigene Darstellung)

Die nun folgende Analyse des Programmes *Kulturagenten für kreative Schulen* zeigt, dass es nicht möglich ist, *ein* schlüssiges Change Model für das Programm zu beschreiben. Es beginnt mit den Zielsetzungen des Programmes, die bei genauer Betrachtung in vier Ziele unterschieden werden müssen (die folgenden Zitate stammen aus der Selbstbeschreibung des Programmes):

Die erste Gruppe von Zielen nimmt die beteiligten SchülerInnen in den Blick. Sie sollen durch das Programm, „neugierig auf Kunst werden“, „Kenntnisse über Kunst und Kultur vermittelt bekommen“, „eine Bildung und Stärkung ihrer Persönlichkeit erfahren“ und zu „Akteuren einer kulturinteressierten Öffentlichkeit werden“. Um diese Ziele – auch über die Programmlaufzeit hinaus – zu erreichen, setzt das Programm auf ein weiteres Ziel: die Kooperation von Schulen und Kultureinrichtungen bzw. KünstlerInnen. Diese Kooperationen sollen sich dadurch auszeichnen, dass „gemeinsame kulturelle Angebote“ entwickelt, „langfristige Strukturen der Zusammenarbeit“ aufgebaut werden und die „Qualität der Angebote“ gesichert wird. Zudem hat das Programm aber auch das Ziel, Schulen so zu verändern, dass kulturelle Bildungsangebote in der Schule einen hohen Stellenwert bekommen, „ein umfassendes und fächerübergreifendes Angebot der Kulturellen Bildung“ entwickelt wird und „Schulen selbst als kreative Orte empfunden werden“. Aber auch für die Kultureinrichtungen wird Veränderung angestrebt, es wird das Ziel formuliert, dass „die in den Institutionen tätigen Vermittler die Qualität künstlerischer Angebote sichern und die dafür erforderlichen Strukturen schaffen“.

Das Programm bestimmt als *Zielgruppe alle Kinder und Jugendlichen*, also auch die, die über ihr Elternhaus wenig Kontakt zu den Kultureinrichtungen bzw. zu KünstlerInnen bekommen. Um diese Zielgruppe auch tatsächlich zu erreichen, wird der Zugang über die Schule gewählt, weil hier alle Kinder und Jugendlichen potenziell zu erreichen sind.

Wichtigstes *Instrument* des Programmes sind die 46 KulturagentInnen, die eigens für die Umsetzung des Programmes für einen Zeitraum von vier Jahren angestellt wurden und die jeweils drei Schulen eines sogenannten *Schulnetzwerkes* zugeordnet sind. Sie können als zentrale Implementationsträger vor Ort verstanden werden, die unabhängig von den anderen beteiligten institutionellen Akteuren – Schulen, Kultureinrichtungen, KünstlerInnen – arbeiten. Unabhängig bedeutet hier, dass die KulturagentInnen keiner der beteiligten Organisationen direkt angehören (Schule und Kultureinrichtungen) und damit auch niemandem in diesen Organisationen weisungsgebunden sind. Die KulturagentInnen sind dabei aber dennoch nicht als Einzelakteure zu verstehen, da es eine *Programm-Umwelt* gibt, auf deren Ressourcen und Strukturen sie zurückgreifen können: Es gibt eine Implementationsorganisation, die *Forum K&B* in Berlin, die als Arbeitgeber, Organisator des Gesamtprogrammes und Veranstalter zentraler Fortbildungsangebote für die KulturagentInnen fun-

giert. Zudem gibt es in allen fünf beteiligten Bundesländern ein *Landesbüro*, das die Arbeit der Ländertteams organisiert und dezentrale Fortbildungen organisiert. Diese Form von Implementation mit einer eigenen Implementationsorganisation mit über 50 MitarbeiterInnen (Verwaltung und Kulturagenten) unterscheidet das Programm von allen anderen Förderprogrammen in der Kulturellen Bildung in Deutschland. Die KulturagentInnen sind zudem nicht das einzige Instrument: Das den jeweiligen Schulnetzwerken zur Verfügung stehende *Kunstgeld* in Höhe von 160.000 € (für drei Schulen und über einen Zeitraum von vier Jahren) ermöglicht die Finanzierung von Projekten. Die Schulen wurden zudem verpflichtet, einen sogenannten *Kulturbeauftragten* zu benennen, der als Ansprechpartner in der Schule für die KulturagentInnen sowie die Kulturpartner gedacht ist. Zudem mussten die Schulen einen *Kulturfahrplan* entwickeln, in dem die Ziele für die Programmlaufzeit beschrieben sind.

Aus dieser Beschreibung ergibt sich ein erstes Zwischenergebnis: Das Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* ist – im Vergleich zu anderen Programmen, die in erster Linie Geld an schon bestehende Institutionen vergeben – ein sehr komplexes Programm, das eine eigene Implementationsorganisation geschaffen hat und mit KulturagentInnen arbeitet, die von den Zielinstitutionen unabhängig agieren können, über weitere Instrumente (*Kunstgeld*, *Kulturbeauftragte*, *Kulturfahrplan*) verfügen und von einer Programm-Umwelt unterstützt werden. Zudem wird vor Ort unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen (bildungspolitisch, kulturpolitisch, kommunal und schulspezifisch) gearbeitet. Für alle vier Zielsetzungen des Programmes lassen sich nun Change Modelle entwickeln, die unterschiedlichen Wirkungsannahmen folgend, verschiedene Outputs bzw. Outcomes und Impacts wünschenswert machen:

Change Model I: Möglichst viele SchülerInnen bilden

Setzt man die auf die einzelne SchülerInnen bezogenen Ziele (Wissen, Kenntnisse, Neugier, Persönlichkeitsstärkung) als Hauptzielsetzung des Programmes, lässt sich ein Wirkungsmodell entwickeln, das davon ausgeht, dass diese Ziele durch gute Angebote für möglichst alle SchülerInnen der beteiligten Schulen zu erreichen sind. Um die Qualität der Projekte zu gewährleisten, gibt es die KulturagentInnen, die mit ihrer Expertise in der Lage sind, künstlerisch hochwertige und pädagogisch gelungene Projekte zu organisieren. Um dies zu tun, verfügen sie neben ihrer Expertise über das *Kunstgeld*, das genutzt werden kann, um insbesondere Personal zur Durchführung der Angebote bezahlen zu können. Zudem steht mit dem *Kulturbeauftragten* ein zentraler Ansprechpartner in der Schule zur Verfügung. Der Output in diesem Wirkungsmodell sind die tatsächlich durchgeführten Projekte, der Outcome die bei den SchülerInnen anvisierten Wirkungen. Mögliche Impacts

wären, dass die beteiligten SchülerInnen sich tatsächlich nachhaltig und langfristig für die Künste interessieren und Strukturen in der Schule entstehen, die auch nach dem Programm gute Angebote sichern. Die Zusammenarbeit mit Kultureinrichtungen und die Zielsetzung, dass Kultureinrichtungen durch das Programm ihr Publikum für morgen erreichen, stehen hier nicht unbedingt im Fokus. Die zentrale Zielsetzung, möglichst vielen SchülerInnen der beteiligten Schulen gute Projekte zu ermöglichen, macht eine Zusammenarbeit mit Kultureinrichtungen in diesem Change Model nur dann sinnvoll, wenn die Zusammenarbeit ohne viel zusätzlichen Aufwand zu guten Projekten beiträgt. Ganz ähnlich verhält es sich mit der Frage, welche Bedeutung der Aufbau von Strukturen an den jeweiligen Schulen hat. Ist diese Arbeit mühsam und wenig ertragreich, fehlt Zeit, die zur Durchführung von konkreten Projekten für die SchülerInnen verwendet werden könnte. Im Zweifel ist es innerhalb dieses Change Models sinnvoll, weniger an Strukturen zu arbeiten, als möglichst viele konkrete Projekte umzusetzen.

Change Model II: Strukturen an Schule aufbauen, die langfristig gute kulturelle Bildungsangebote gewährleisten

Der vollständige Name des Programmes *Kulturagenten für kreative Schulen* lässt aber auch ein anderes Change Model als das Wichtigste erscheinen. Das Ziel, möglichst viele SchülerInnen zu erreichen, wird nicht in erster Linie durch gute Projekte für möglichst viele SchülerInnen während der Programmlaufzeit erreicht, sondern dadurch, dass in den beteiligten Schulen Strukturen aufgebaut werden, die über die Programmlaufzeit hinaus kulturelle Bildungsangebote für alle SchülerInnen möglich machen. Da organisationale Veränderungen andere Aktivitäten notwendig machen, verschiebt sich innerhalb dieses Wirkungsmodells der Fokus: Von der Organisation und Durchführung von Projekten für möglichst viele SchülerInnen auf den Aufbau von Strukturen in den beteiligten Schulen. Das Kunstgeld verliert in diesem Modell an Bedeutung und der Kulturfahrplan und der Kulturbeauftragte werden als Instrumente zur Organisationsveränderung sehr wichtig. Als Outputs in diesem Wirkungsmodell wären nicht nur die durchgeführten Projekte für die SchülerInnen, sondern auch die durchgeführten Treffen von Akteuren der Schulen – eventuell unter Einbezug von Kulturbeauftragten, KulturagentInnen, SchulleiterInnen, SchülerInnen, Lehrkräften, Eltern, weiteren pädagogischen MitarbeiterInnen – zu denken. Auch künstlerische Workshops für LehrerInnen wären hier ein wichtiger Output. Als Outcome wären dann nicht nur die möglichen Wirkungen bei den SchülerInnen interessant, sondern auch die Frage, ob und welche Strukturen in Schule tatsächlich aufgebaut werden konnten. Z. B. regelmäßige Treffen einer *Kulturgruppe*, der VertreterInnen aller wichtigen Stakeholdergruppen in der Schule angehören und die definierte Aufgaben übertragen bekommen hat

(etwa Fortschreibung des Kulturfahrplanes, Planung von Projekten, Darstellung des Kulturprofils nach außen, Kontakt zu Kulturpartnern). Als Impact in diesem Wirkungsmodell könnte man sich dann vorstellen, dass die erfolgreiche Kulturarbeit der Schule auch andere Schulen anregt, ebenfalls ein Kulturprofil zu entwickeln. Auch in diesem Modell ist die Zusammenarbeit mit Kultureinrichtungen nicht zwingend notwendig, sondern wird dann stattfinden, wenn es entweder zu guten Projekten beiträgt oder dem Aufbau von Strukturen an der Schule dienlich ist.

Change Model III: Zusammenarbeit zwischen Schule und Kultureinrichtungen aufbauen, um langfristig gute kulturelle Bildungsangebote zu gewährleisten

Ein drittes Change Model richtet den Fokus auf die Zusammenarbeit von Schulen und Kultureinrichtungen. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass langfristig betrachtet gute kulturelle Bildungsangebote für alle SchülerInnen am besten durch eine intensive Zusammenarbeit von Schulen und Kultureinrichtungen gewährleistet werden können. Dieses Change Model gewinnt seine Plausibilität aus der Tatsache, dass es Schulen und Kultureinrichtungen – insbesondere die öffentlich geförderten Kultureinrichtungen wie Theater, Museen, Konzerthäuser – gibt, die auf Bildung bzw. auf die Künste spezialisiert sind und für Bildungs- bzw. Kulturarbeit mit spezifischer Infrastruktur und Personal ausgestattet sind. Outputs in diesem Change Model wären Projekte, die unter Beteiligung von Schulen und Kultureinrichtungen durchgeführt werden sowie alle Treffen, die der Planung und dem Aufbau von Zusammenarbeit dienen. Als Outcomes wären dann wiederum nicht nur die möglichen Wirkungen bei den SchülerInnen interessant, sondern die Strukturen, in denen die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen auch in Zukunft durchgeführt werden kann, also z. B. Kooperationsverträge oder gemeinsame institutionalisierte Planungstreffen. Ein weiterer Outcome könnte sein, dass die Kultureinrichtungen tatsächlich mehr junges Publikum erreichen. Ein Impact in diesem Change Model wäre, dass die SchülerInnen auch nach den Projekten die beteiligten Kultureinrichtungen nutzen. Ebenfalls ein Impact wäre, dass durch Projekte mit Schulen die Bedeutung von Vermittlung in den beteiligten Kultureinrichtungen steigt und die Bereitschaft von Schule, intensiv mit Kultureinrichtungen zusammenzuarbeiten, wächst. Innerhalb dieses Change Modells verändert sich die Aufgabe der KulturagentInnen: Es geht nicht mehr in erster Linie darum, gute Projekte für möglichst viele SchülerInnen zu organisieren oder die Strukturen von Schule zu verändern, sondern darum, Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen zu entwickeln.

Change Model IV: Strukturen an Kultureinrichtungen aufbauen, die langfristig gute Vermittlungs- bzw. Bildungsangebote gewährleisten

Um die auf die SchülerInnen bezogenen Ziele langfristig zu erreichen, bedarf es der Expertise von großen Kultureinrichtungen in den Bereichen Kunst und Kulturvermittlung. Diese Einrichtungen haben über ihre öffentliche Förderung auch einen Bildungs- und Vermittlungsauftrag. Ziel ist es also, die dafür notwendigen Strukturen bei den Kultureinrichtungen aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln. Outputs in diesem Change Model wären daher die Neukonzeption von Vermittlungsangeboten oder der Einbezug von Vermittlungsfragen in die Programmgestaltung (Spielplan, Ausstellungs- und Veranstaltungsprogramm). Als Outcomes und Impacts könnten Funktionsstellen für Kulturvermittlung betrachtet werden und ein verändertes Selbstverständnis der Kultureinrichtungen, in denen Vermittlungs-/Bildungsarbeit einen sehr hohen Stellenwert gewonnen hat. Schulen sind innerhalb dieses Change Models nur als *Schülerlieferanten* relevant, sie tragen nicht selbst zur Qualität der Angebote bei. Tabelle 3 fasst die verschiedenen Change Modelle (CM) zusammen:

Tab. 3 Zusammenfassung der Change Modelle

Zusammenfassung der Change Modelle	
Zielsetzung	CM 1 Bei möglichst allen SchülerInnen die auf sie bezogenen Ziele erreichen (Wissen, Kenntnisse, Neugier, Persönlichkeitsstärkung)
	CM 2 Strukturen an Schule aufbauen, die langfristig gute künstlerische Angebote für alle SchülerInnen sichern
	CM 3 Zusammenarbeit zwischen Schule und Kultureinrichtungen aufbauen, die langfristig gute künstlerische Angebote für alle SchülerInnen sichern.
	CM 4 Strukturen an Kultureinrichtungen aufbauen, die langfristig gute Vermittlungs-/Bildungsangebote sichern
Wirkungsannahme	CM 1 Möglichst gute künstlerische Projekte für möglichst viele SchülerInnen durchführen.
	CM 2 Um nachhaltig wirken zu können und die Projektziele, die auf die SchülerInnen bezogen sind, auch über das Programm hinaus zu erreichen, müssen Strukturen an den Schulen entstehen.
	CM 3 Wirklich gute künstlerische Projekte entstehen durch Zusammenarbeit von Schule und großen Kultureinrichtungen. Da beide Organisationen auf Dauer angelegt sind, gewährleistet dies auch höchste Kontinuität.
	CM 4 Künstlerische und vermittelnde Expertise gibt es bei großen öffentlich geförderten Kultureinrichtungen, daher müssen dort die entsprechenden Strukturen für gute Vermittlungsarbeit vorhanden sein bzw. gefördert werden.

Passende Instrumente	CM 1	Kunstgeld für die Durchführung von guten Projekten. Kulturagenten für Planung, Durchführung, Verwaltung der Projekte
	CM 2	Kulturfahrplan als Planungsinstrument. Kulturbeauftragte als Funktionsstellen in Schule. Kulturagenten als Change Agents in Schulen
	CM 3	Kunstgeld ermöglicht die Durchführung von gemeinsamen Projekten. Kulturagenten fungieren als VermittlerInnen, Koordinatoren, Mediatoren
	CM 4	Keines der Instrumente zielt auf den Aufbau von Strukturen in Kultureinrichtungen.
Outputs	CM 1	Gute Projekte
	CM 2	Treffen von Kulturgruppen in Schulen, Kulturfahrpläne, Arbeitstreffen von Stakeholdern.
	CM 3	Gemeinsam entwickelte Projekte, Arbeitstreffen von Vertretern der Schule und den Kultureinrichtungen
	CM 4	Neue Vermittlungsangebote der Kultureinrichtungen
Outcomes/ Impacts	CM 1	Wirkungen bei den SchülerInnen, nachhaltiges Interesse für die Künste.
	CM 2	Feste Kulturgruppen in Schulen, Nutzung von Planungsinstrumenten, Einrichtung von Dauer-Funktionsstellen, dauerhaftes Kulturprofil der Schulen.
	CM 3	Etablierte Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultur-einrichtungen. Dauerhaft in den Organisation verankerte Kooperationsstrukturen.
	CM 4	Funktionsstellen für Vermittlung, verändertes Selbstverständnis der Kultureinrichtungen als Bildungseinrichtungen.

Die vier hier beschriebenen Change Modelle stehen in einem Spannungsverhältnis, da die jeweiligen Ziele und Wirkungsannahmen nicht widerspruchsfrei zueinander stehen. Zudem sind die Instrumente des Programmes nicht für alle Programmziele gleichermaßen geeignet: In ihrer jetzigen Form zielen sie vor allem auf die Entwicklung von Strukturen an Schule und die Ermöglichung von interessanten Projekten für SchülerInnen. Die Zusammenarbeit von Schulen und Kultureinrichtungen wird durch die eingesetzten Instrumente weniger befördert und Strukturen von Kultureinrichtungen werden kaum beeinflusst (siehe hierzu auch die empirischen Ergebnisse in den Beiträgen *Die Instrumente des Programmes* und *Kulturagenten* in diesem Band). Darüber hinaus reichen die vorhandenen Personalressourcen im Programm nicht aus, alle Ziele gleichermaßen zu verfolgen, insbesondere die KulturagentInnen sind gezwungen, zu entscheiden, welche der genannten Ziele sie intensiver verfolgen (siehe hierzu den Beitrag *Kulturagenten* in diesem Band). Ein

weiteres zentrales Problem besteht darin, dass durch die Anlage des Programmes große Unterschiede in der Umsetzung vor Ort entstehen und es ungeklärt bleibt, welche der Ziele entscheidend sind, wenn der Erfolg des Programmes beurteilt werden soll.

Aus Sicht der theoriebasierten Evaluation ist das Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* in der durchgeführten Form nicht widerspruchsfrei konzipiert und damit in seinen Erfolgen schwer einzuschätzen. Eine Zielklärung und Überprüfung der Passgenauigkeit der Instrumente wäre schon in der Konzeptionsphase notwendig gewesen. In der Beschäftigung mit anderen Programmen wird aber deutlich, dass dieses Problem keineswegs nur auf dieses Programm zutrifft, sondern im Grundsatz auch in anderen Programmen zu beobachten ist.

Ein zweites Beispiel: Kultur macht stark

Wenn man das Modell der rationalen Programmentwicklung, das sich an einem schlüssigen Change Modell orientiert, auf das Programm *Kultur macht stark* anwendet, zeigt sich, dass auch dieses Programm – aktuell das umfangreichste Förderprogramm der Kulturellen Bildung in Deutschland – kein schlüssiges Change Modell vorzuweisen hat. Auf der Website des Programmes findet sich folgende Formulierung, die das Problem beschreibt, für das das Programm eine Lösung anbieten möchte:

„Der Zugang zu guter Bildung ist ein entscheidender Schlüsselfaktor: für die individuelle Entwicklung eines Menschen, für den Zusammenhalt und die Innovationskraft unserer Gesellschaft und für die Stellung unseres Landes im globalen Wettbewerb. Deshalb ist die Gewährleistung guter Bildung für alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft – eine der großen Herausforderungen, vor denen wir heute stehen. In Deutschland wachsen fast dreißig Prozent aller Kinder unter 18 Jahren in mindestens einer sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolage auf, die ihre Bildungschancen schmälert. Diesen Jugendlichen wird der Übergang ins Erwerbsleben nur mit erheblichen Schwierigkeiten gelingen.“¹

Es geht also um die „fast dreißig Prozent“ der Kinder und Jugendlichen, die „bildungsbenachteiligt“ sind und denen daher der „Übergang ins Erwerbsleben“ nur mit „erheblichen Schwierigkeiten“ gelingen wird. Von Interesse ist dieses Problem, weil es nicht nur um die „individuelle Entwicklung“ des Einzelnen geht, sondern auch um den „Zusammenhalt der Gesellschaft“ und die „ökonomische

1 <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/kulturelle-bildung-schafft-chancen.php> (zuletzt geprüft am 26.08.2016).

Kraft Deutschlands“. Wie aber soll den „bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen“ geholfen werden?

„Um auch bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen ein gutes Rüstzeug mit auf ihren Bildungsweg zu geben, wird das Bundesministerium für Bildung und Forschung ab 2013 deutschlandweit lokale Bündnisse für Bildung unterstützen. In diesen Bildungsbündnissen schließen sich vor Ort unterschiedliche zivilgesellschaftliche Akteure zusammen (z. B. Chöre, Musikgruppen, Sportvereine, Stiftungen, Bibliotheken, Theater- und Jugendgruppen), um bildungsbenachteiligte Kinder durch außerschulische Angebote zu unterstützen – insbesondere im Bereich der kulturellen Bildung.“²

Diese *Lösung* des geschilderten Problems der Bildungsbenachteiligung ist überraschend: Zivilgesellschaftliche Vereine sollen durch außerschulische Bildungsangebote Bildungsbenachteiligungen ausgleichen? Sieht man sich aktuelle Publikationen zu diesem Thema an (Brake 2012, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Quenzel 2010) wird einhellig die Meinung vertreten, dass die zentrale Instanz zum Abbau von Bildungsungleichheiten – bzw. zentrales Problem in der Reproduktion von Bildungsungleichheiten – die Schule ist. Hier werden die Bildungszertifikate vergeben, die den Übertritt in weitere Bildungseinrichtungen oder die Ausbildung bzw. das Berufsleben steuern. Zudem erreichen Schulen in Deutschland aufgrund der Schulpflicht alle Kinder und Jugendlichen. Die folgende Antwort gibt das Programm auf die Frage, warum außerschulische Angebote der Kulturellen Bildung das Problem der Bildungsbenachteiligung lösen sollen:

„Die Erfahrung zeigt: Außerschulische und außerunterrichtliche Angebote leisten einen besonders wertvollen und nachhaltigen Beitrag zur Bildung und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. (...) Angebote der kulturellen Bildung können dazu einen herausragenden Beitrag leisten. Kreativität, Teamgeist, Anstrengung und die beglückende Erfahrung, „Ich kann etwas!“ liegen bei Kunst und Musik, Theater und Tanz besonders nah beieinander. Kulturelle Bildung spricht Kinder und Jugendliche auf ganz unterschiedlichen Ebenen an: Sie lernen hier, ein Werk selbst zu gestalten, eine Aufgabe zum Erfolg zu führen und auch Rückschläge zu verkraften. Sie lernen zuzuhören und genau hinzuschauen. Und sie lernen, eine eigene Sprache zu entwickeln. Das sind Fähigkeiten und Grundhaltungen, die über den musisch-kulturellen Bereich hinaus von enormer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen und für ein „gelingendes Leben“ als Individuum und in der Gemeinschaft

2 <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/kulturelle-bildung-schafft-chancen.php> (zuletzt geprüft am 26.08.2016).

sind. Auch Angebote aus dem Bereich Sport und Bewegung können eine ähnlich prägende Wirkung für die Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen entfalten.⁴³

Das Rekurrenieren auf *Erfahrung* erscheint angesichts der Dimensionen des Programmes ein wenig dürftig und die aufgeführten Lernziele „Sie lernen hier, ein Werk selbst zu gestalten, eine Aufgabe zum Erfolg zu führen und auch Rückschläge zu verkraften. Sie lernen zuzuhören und genau hinzuschauen. Und sie lernen, eine eigene Sprache zu entwickeln“, scheinen in gleichem Maße ihrem Anspruch nach auch auf Schule und viele Formen des Lernens zuzutreffen. Aber geht es wenigstens um die besonderen Potentiale der Künste? Auch hier klärt der letzte Satz, dass das „auch Angebote aus dem Bereich Sport und Bewegung“ leisten können. Das Programm bleibt also eine schlüssige Begründung, warum nun gerade die Förderung außerschulischer kultureller Bildungsangebote (einschließlich des Sports) Bildungsungerechtigkeit abbauen soll, schuldig. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass die formulierten Zielsetzungen vage bleiben:

„Die Ziele des Programmes zusammengefasst:

- bildungsbenachteiligte Familien erreichen
- Bildungschancen eröffnen
- gesellschaftliches Engagement stärken: eine neue soziale Bewegung für gute Bildung anstoßen, dadurch ehrenamtliches und bürgerliches Engagement stärken und die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für die Zukunft der jungen Generation schärfen,
- lokale Zusammenarbeit verbessern: die tragfähige Vernetzung unterschiedlicher Bildungsakteure auf lokaler Ebene fördern.⁴⁴

Es wird nicht geklärt, was „Familien erreichen“ bedeutet, welche „Bildungschancen“ gemeint sind, was eine „neue soziale Bewegung für gute Bildung“ sein soll und weshalb die „Vernetzung von Bildungsakteuren“ der Schlüssel zum Erfolg sein soll. Und schließlich, wie Benedikt Sturzenhecker in einer luziden Kritik am Programm deutlich macht, werden weder die Gefahren für die Träger der außerschulischen Bildung noch das Problem des Labelings bestimmter Zielgruppen reflektiert:

„Zusammenfassend: Das Konzept ‚Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung‘ des BMBF birgt erhebliche Risiken für die Programmpartner und die Praxis Kultureller Bildung. Es funktionalisiert sie als Ergänzung schulischer Ausbildung, statt außerschulisch gestaltbare, ästhetische Selbstbildungschancen abzusichern. Folgt Kulturelle

3 <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/kulturelle-bildung-schafft-chancen.php> (zuletzt geprüft am 26.08.2016).

4 <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/kulturelle-bildung-schafft-chancen.php> (zuletzt geprüft am 25.08.2016).

Bildung mit ihren Trägervereinen diesen Orientierungen, würden die Vereine zu Betrieben für die Erbringung staatlich bestimmter Dienstleistungen und Ziele werden, statt ihr zivilgesellschaftliches Potential demokratischer Vereinsstruktur für demokratische Artikulation und lokale Mitbestimmung zu entfalten. Kulturelle Bildungsträger wären mitverantwortlich für lokal ungleiche Bildungs- und Lebensverhältnisse, statt auf der Basis materieller Grundsicherung zur eigensinnigen Lebenskunst anregen zu können. Kulturelle Bildung wird aufgefordert, sich daran zu beteiligen, ihre AdressatInnen zu Objekten von diskriminierenden und paternalistisch-kontrollierenden Sozialraumkonzepten zu machen, statt deren Erfahrungsmöglichkeiten als verantwortliche Subjekte Kultureller Selbstbildung und selbstbestimmte BürgerInnen kommunaler, demokratischer Mitentscheidung auszuweiten.“ (Sturzenhecker o. J.)

Die Zielsetzungen des Programmes sind also vage und die mit dem Programm verbundenen Gefahren werden nicht reflektiert. Und auch die Implementationsstruktur bzw. die eingesetzten Instrumente erscheinen bei näherer Betrachtung als sehr problematisch. In einer ersten Ausschreibungsrunde konnten sich Verbände und Initiativen um eine Förderung bemühen, um mit diesen Fördermitteln eigene Programme zu entwickeln. Unter den 35 Verbänden bzw. Initiativen, die durch *Kultur macht stark* finanziert werden, finden sich Verbände, die einzelnen künstlerischen Sparten, der Kulturellen Bildung, der Weiterbildung und der Jugendarbeit zuzurechnen sind. Es sind zehn künstlerische Sparten-Verbände vertreten, darunter z. B. der Bundesverband der Bildenden Künstler, der Deutsche Bühnenverein und der Deutsche Museumsbund. Darüber hinaus sind es vierzehn Verbände der Kulturellen Bildung, darunter die Bundesarbeitsgemeinschaft der Kulturellen Kinder und Jugendbildung, der Bundesverband Tanz in Schulen, der Verband Deutscher Musikschulen, vier Verbände der Weiterbildung, z. B. der Deutsche Volkshochschulverband, aber auch die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke, drei Jugendverbände, darunter die deutsche Sportjugend und schließlich noch eine interessante Gruppe weiterer Akteure, zu denen der Paritätische Wohlfahrtsverband, der Bundesverband der Schulfördervereine, der Borromäusverein (der Verein der katholischen Büchereien) und die Türkische Gemeinde in Deutschland zählen. Aus Sicht einer qualitätsbewussten Kulturellen Bildung, die in der Kombination pädagogischer und fachlicher Kompetenz und einer starken Lebensweltorientierung zentrale Kriterien für gute kulturelle Bildungsarbeit sieht, erscheint es sehr fragwürdig, dass die genannten Verbände bzw. die ihnen angeschlossenen Mitglieder über die notwendige Expertise verfügen, um für die TeilnehmerInnen Bildungsangebote zu entwickeln und durchzuführen, die tatsächlich zur Steigerung ihrer Bildungschancen führen.

Auch die konkreten Förderbedingungen werfen einige Fragen auf: Die Maßnahmen müssen immer in Kooperation von drei Bündnispartnern durchgeführt werden, die Projekte müssen außerunterrichtlich durchgeführt werden, es ist nicht

möglich hauptamtliches Personal zu finanzieren und es werden keine Verwaltungskosten übernommen. Die Zielsetzungen des Programmes bleiben also vage, die Wirkungsannahme ist nicht plausibel, die mit dem Programm verbundenen Gefahren werden nicht gesehen und die eingesetzten Instrumente beinhalten massive Umsetzungsschwierigkeiten, die zudem keinen Aufbau nachhaltiger Strukturen der Zusammenarbeit ermöglichen. Aus Sicht der theoriebasierten Evaluation ist die Ausgestaltung des Programmes kaum zu erklären: Es lässt sich kein stimmiges Action Model bzw. Change Model entwerfen, das begründet, weshalb das Programm diese Form gefunden hat. Angesichts der hohen Fördersumme von 230 Millionen Euro erscheint es aber auch nicht plausibel, die Gründe für diese Programmausgestaltung in handwerklichen Fehlern allein zu sehen, es bedarf einer anderen theoretischen Rahmung, um die Genese von Programmen zu verstehen.

3 Perspektivwechsel: Von der theoriebasierten Evaluation zu Fragen politischer Steuerung

Wie gerade gezeigt wurde, werden Förderprogramme in der Kulturellen Bildung offensichtlich in vielen Fällen nicht nach den Prinzipien einer Theory-driven evaluation entwickelt. Der Programmentwicklung scheinen also nicht nur sachbasierte Überlegungen zugrunde zu liegen. Wie und mit welchen Gründen wird aber über die jeweilige Programmgestaltung entschieden? Um auf diese Frage eine Antwort zu geben, kann die Auseinandersetzung mit Theorien der politischen Steuerung weiterhelfen, die deutlich machen, dass der politische Prozess, der zu Entscheidungen führt, als ein Verfahren zu beschreiben ist, an dem viele Akteure mit unterschiedlichen Interessen beteiligt sind:

„Politik – oder genauer ‚Policy Making‘ – vollzieht sich als ein in charakteristische Phasen zu zerlegender Prozeß, an dem eine Vielzahl von Akteuren (und zwar typischerweise in unterschiedlichen Phasen verschiedene Akteure!) beteiligt sind. Diese Akteure haben unterschiedliche Interessen und Einflußmöglichkeiten, die sie aber unter charakteristischen institutionellen Restriktionen (‚Verfahren‘) zur Geltung bringen müssen, so daß das Spiel der Kräfte zu einem charakteristischen Abschluß – typischerweise zu einer Entscheidung – gelangt.“ (Kaufmann / Rosewitz 1983, S. 32)

Komplexe Programme wie *Kulturagenten für kreative Schulen* oder *Kultur macht stark*, bei deren Entstehung sehr unterschiedliche Politikbereiche und Politikebenen beteiligt sind, entstehen nur, wenn es den beteiligten Akteuren gelingt, ihre unterschiedlichen Interessen so zu verhandeln, dass eine positive Entscheidung

über das jeweilige Programm möglich wird. Die reale Programmgestaltung bzw. die Beschreibung der Ziele und Instrumente eines Programmes sind häufig Ergebnis von Kompromissbildung und daher vieldeutig und unpräzise. Auch im Kontext der Evaluationsforschung wurde dies erkannt. Susanne Giel beschreibt diesen Sachverhalt folgendermaßen:

„Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass mit einem Programmkonzept auch die Programmtheorie bereits klar und eindeutig expliziert sei. Wie bereits in der kritischen Auseinandersetzung mit zielorientierten Evaluationen dargelegt, handelt es sich bei Programm- und Projektkonzepten um strategische Instrumente, die vielfältige Aufgaben erfüllen und nicht in erster Linie präzise und unmissverständlich widerspiegeln, mit welchen Strategien ein Programm spezifische Resultate erreichen will.“ (Giel 2013, S. 158)

Programmbeschreibungen sind nach dieser Lesart nicht als Konzepte zu verstehen, in denen formuliert wird, mit welchen Strategien ein Programm spezifische Resultate erreichen kann, sondern als Texte, die versuchen, das Programm möglichst plausibel und anschlussfähig zu machen. Ein Programm ist also weniger durch eine Analyse der Ziele und Instrumente zu verstehen, als vielmehr durch eine Analyse der Rahmenbedingungen bzw. der Interessen der programmgestaltenden Organisationen. Es gilt nämlich:

„Politik hat eben nicht nur mit der Verfolgung von Sachzielen, sondern auch mit dem Kampf um Macht zu tun.“ (Kaufmann / Rosewitz 1983, S. 36)

Von dieser Perspektive ausgehend, wird die beschriebene Programmvielheit des Programmes *Kulturagenten für kreative Schulen* viel verständlicher. Es sind mehrere Förderer beteiligt, die unterschiedliche Ziele im Blick haben: Die Kulturstiftung des Bundes ist ihrer Satzung entsprechend darauf ausgerichtet, „Kunst und Kultur im Rahmen der Zuständigkeit des Bundes“ zu fördern und dazu ein „eigenständiges Förderprofil“ zu entwickeln.⁵ Die Zuständigkeit des Bundes für Kunst und Kultur wird dabei durch das Grundgesetz der Bundesrepublik geregelt und stark beschränkt. Die Zuständigkeit für Kultur liegt grundsätzlich bei den Ländern und Kommunen, der Bund kann als Förderer nur aktiv werden, wenn es um die gesamtstaatliche Bedeutung von Kultur geht. Auf dieser Grundlage wird das Ziel des Programmes, Kooperationsmodelle zwischen großen öffentlichen geförderten Kultureinrichtungen und Schulen zu entwickeln, für die Kulturstiftung des Bundes

5 <http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/stiftung/satzung/> (zuletzt geprüft am 26.08.2016).

ein legitimes Ziel. Auch die Veränderung von Kultureinrichtungen, die ein junges und diverses Publikum erreichen sollen, ist als Teil der politischen Agenda der Kulturstiftung des Bundes verständlich.

Der zweite große Förderer des Programmes, die Stiftung Mercator, hingegen ist eine private, unabhängige Stiftung, die Kulturelle Bildung zu einem ihrer Themenschwerpunkte gemacht hat. Sie formuliert dabei ein klares Ziel: „Bis 2015 soll kulturelle Bildung als fester Bestandteil des formellen Bildungssystems in allen Bundesländern verankert sein“.⁶ Für die Stiftung Mercator geht es also weniger um Kultureinrichtungen als vielmehr darum, politische Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Kulturelle Bildung „fester Bestandteil“ aller Schulen wird. Die Stiftung Mercator zielt dabei auf die Ebene der Steuerung von Schulsystemen und hat das Ziel, dass bis 2025 Kulturelle Bildung in die Orientierungs- und Referenzrahmen für Schulqualität in allen Bundesländern aufgenommen ist.⁷ Vor diesem Hintergrund werden die auf die Schulen bezogenen Ziele des Programmes und die Notwendigkeit, die Kultusministerien der Länder einzubeziehen, verständlich.

Das Programm *Kultur macht stark* wird ebenfalls besser nachvollziehbar, wenn die Perspektive auf die politischen Rahmenbedingungen und die Zielsetzungen und Möglichkeiten der Förderer verschoben wird. Die größte Irritation, dass gerade die außerschulische Bildung angerufen wird, für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen, obwohl alle fachlichen Ergebnisse klar zeigen, dass der entscheidende Schlüssel zum Abbau dieser Ungerechtigkeiten in der Schule liegt, erklärt sich nicht inhaltlich, sondern politisch. Einem Bundesministerium ist es nicht möglich, die Bildungspolitik und insbesondere die Schulpolitik der Länder zu gestalten und ein Programm aufzulegen, das sich direkt an einzelne Schulen wendet. Hildegard Bockhorst zeigt in ihrem Überblicksartikel *Überblick für die Bundesebene: Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten und Förderschwerpunkte von Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik* (Bockhorst 2012), dass die rechtlichen Rahmenbedingungen dem Bund vor allem in Kontext der Jugendpolitik Handlungsspielräume eröffnen – im Bereich von Bildung und Kultur findet hingegen vor allem eine Modellförderung statt:

„Auch wenn allein das ‚Kinder- und Jugendhilfegesetz‘ (KJHG) die Kulturelle Bildung als sozial- und jugendpolitische Gewährleistungsaufgabe ausweist und es für den Bund im Kultur- und Bildungsbereich vergleichbar hierzu keine gesetzliche Grundlage gibt, erkennen sowohl die Bundeskultur- als auch die Bundesbildungspolitik die gesellschaftliche Bedeutung der Kulturellen Bildung zunehmend an und engagieren

6 <http://www.stiftung-mercator.de/de/unsere-themen/kulturelle-bildung/uebersicht/> (zuletzt geprüft am 26.08.2016).

7 <http://www.stiftung-mercator.de/de/unsere-themen/kulturelle-bildung/strategie/> (zuletzt geprüft am 26.08.2016).

sich im Rahmen ihrer Anregungskompetenz über Modellprojekte, Wettbewerbe und besondere Fördervorhaben“ (Bockhorst 2012, S.350)

Für Förderungen im Kontext des KJHG wiederum gilt der wichtige Grundsatz, dass die öffentliche Hand aufgerufen ist, mit Trägern der freien Jugendhilfe zusammenzuarbeiten, bevor eigene Maßnahmen aufgebaut und durchgeführt werden. Die Vergabe der Fördermittel an Verbände, die wiederum das Geld an beantragende Organisationen verteilen, entspricht diesem Grundsatz und ermöglicht eine *Bundesförderung* von Projekten auf lokaler Ebene. Die Bedeutung der Schule für den Ausgleich von Bildungsungerechtigkeit gelangt durch die Hintertür auch wieder in die Programmkonzeption, in dem vor Ort lokale Bündnisse aus drei Partnern gebildet werden sollen. Hier sind Schulen ausdrücklich als mögliche Kooperationspartner benannt, allerdings nicht als Antragssteller und alle Angebote müssen *außerunterrichtlich* sein. Diese Abgrenzung von schulischen Angeboten ist für das BMBF so wichtig, dass eine eigene Definition von *außerunterrichtlich* erarbeitet wurde. Die Abgrenzung förderfähiger lokaler Maßnahmen vom schulischen Unterricht wird folgendermaßen definiert:

- „Die Maßnahme ist nicht Bestandteil der (vom jeweiligen Land) festgelegten Stundentafel des Regelunterrichts.
- Sie ist nicht im Kerncurriculum bzw. Lehrplan des jeweiligen Landes vorgeschrieben.
- Sie fließt nicht in die Notengebung ein.
- Die Schülerinnen und Schüler (bzw. ihre Erziehungsberechtigten) können sich frei für oder gegen die Teilnahme am dem konkreten Angebot entscheiden.
- Das Angebot ist neu und zusätzlich, d. h. es existierte in dieser Form vor der Förderung nicht.“⁸

Diese Regelung, die für die lokalen Bündnispartner eine starke Eingrenzung ihrer Aktivitäten bedeutet, ist wiederum nicht inhaltlich motiviert – es wird keine Begründung genannt, warum es einen Unterschied machen soll, ob Angebote als Teil von Schule durchgeführt werden oder nicht. Auch hier geht es um die gesetzlichen Rahmenbedingungen, unter denen ein Bundesministerium fördern darf. Dies wird in der Bundeshaushaltsordnung geregelt, die in § 23 bestimmt:

„Ausgaben und Verpflichtungsermächtigungen für Leistungen an Stellen außerhalb der Bundesverwaltung zur Erfüllung bestimmter Zwecke (Zuwendungen) dürfen nur veranschlagt werden, wenn der Bund an der Erfüllung durch solche Stellen ein

8 http://www.foerderung.buendnisse-fuer-bildung.de/anlagen/massnahmebeschreibung/16/Definition_au%C3%99erunterrichtlich.pdf (zuletzt geprüft am 25.08.2016).

erhebliches Interesse hat, das ohne die Zuwendungen nicht oder nicht im notwendigen Umfang befriedigt werden“⁹

Auch hier wird also deutlich, dass die konkrete Ausgestaltung von Programmen nur bedingt mit rationalen und auf die eigentliche Zielsetzung bezogenen Gründen zusammenhängt, sondern vielmehr Resultat politischer Rahmenbedingungen bzw. Aushandlungsprozesse ist.

4 Forschungsebenen

Eine wissenschaftliche Analyse von Förderprogrammen sollte nicht allein die konkreten Programmkonzeptionen und ihre (Aus-)wirkungen in den Blick nehmen. Sinnvoll ist eine Unterscheidung von vier Forschungsebenen, die idealerweise in konkreten Forschungsvorhaben miteinander verbunden werden:

1. *Politische Rahmenbedingungen in Bund/Land/Kommunen bzw. international vergleichend:* Politische Rahmenbedingungen haben entscheidenden Einfluss auf Ausgestaltung und Durchführung von Förderprogrammen. Im Bereich der Kulturellen Bildung greifen vielfältige und sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen, da die Politikfelder *Kunst/Künste*, *Schule* und *Soziales/Jugend* sowie die Politikebenen *Kommune*, *Land*, *Bund* beteiligt sind bzw. beteiligt sein können.
2. *Die Untersuchung von Policy-Prozessen, in denen Förderprogramme entstehen:* Ein bisher überhaupt nicht bearbeitetes Forschungsgebiet im Zusammenhang mit Kultureller Bildung ist die Analyse von Policy-Prozessen, in denen Kulturelle Bildung gestaltet wird. Da Programmdesigns Ergebnis des politisch und administrativ Möglichen und nicht nur des sachlich und fachlich Notwendigen sind, wäre eine Analyse dieser Prozesse von großem Interesse.
3. *Vergleich von Programmdesigns:* Der Vergleich von Programmdesigns – also der formulierten Zielsetzungen und der eingesetzten Instrumente – wurde bisher ebenfalls nicht durchgeführt, obgleich allein in Deutschland in den letzten Jahren zahlreiche Förderprogramme aufgelegt wurden. Die theoriebasierte Evaluation bietet gute Ansätze, um diese Vergleiche systematisch durchzuführen.
4. *Implementation von Programmen:* Von der Ebene des Programmdesigns ebenfalls zu unterscheiden, ist die Ebene der Umsetzung von Programmen: Mit welchen

9 <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bho/gesamt.pdf> (zuletzt geprüft am 24.08.2016).

Erfolgen bzw. Schwierigkeiten werden konkrete Programme implementiert. Welche *outputs*, *outcomes*, *impacts* und *nicht-intendierte Folgen* zeigen sich? Hier wären auch Metastudien interessant, in denen versucht wird, die Ergebnisse bisheriger Evaluationen, die sich häufig auf die Implementation einzelner Programme konzentrieren, auszuwerten und zu systematisieren. Bisher liegen diese Metastudien noch nicht vor (vorliegende Ansätze sind in Fink o. J. beschrieben).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld, Frankfurt am Main: Bertelsmann; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Beywl, Wolfgang (Hg.) (2009): Das ABC der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar – deutsch/englisch – der wirkungsorientierten Evaluation. Univation – Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates. 2., vollst. bearb. u. erg. Aufl. Köln: Univation – Inst. für Evaluation Dr. Beywl und Associates.
- Bockhorst, Hildegard (2012): Überblick für die Bundesebene: Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten und Förderschwerpunkte von Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias und Franziska Isabelle Schönfeld (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/ueberblick-bundesebene-rahmenbedingungen-zustaendigkeiten-foerderschwerpunkte-jugend-kultur>. Zugegriffen am 21. September 2015.
- Brake, Anna; Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.) (1998): Qualitätssicherung durch Evaluation. Remscheid: BKJ (Schriftenreihe der BKJ).
- Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren (2013): Soziokulturelle Zentren in Zahlen. Auswertung der Statikumfrage der Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e. V., 2011/2012, verfügbar unter: http://www.soziokultur.de/bsz/sites/default/files/filem_21.03.2014./flipviewer/Statistik2013_WEB/flipviewerxpress.html. Zugegriffen am 21. März 2015.
- Chen, Huey T. (2012): Theory-driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement. In: Rainer Strobl (Hg.): Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–40.
- Chen, Huey-T. (1990): Theory-driven evaluations. Newbury Park, Calif, London: Sage.
- DBS Deutsche Bibliotheksstatistik (2013): Öffentliche Bibliotheken. Gesamtstatistik 2012, verfügbar unter: www.hbz-nrw.de/dokumentcenter/produkte/dbs/aktuell/m_21.03.2014.auswertungen/oeb_bund_12.pdf. Zugegriffen am 21. März 2015.
- Deutscher Bühnenverein – Bundesverband dt. Theater (Hg.) (2012): Theaterstatistik 2011/2012. Die wichtigsten Wirtschaftsdaten der Theater, Orchester und Festspiele. Köln.

- Fink, Tobias (o. J.): Evaluationen im Feld der Kulturellen Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias und Franziska Isabelle Schönfeld (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung (Online-Version). Online verfügbar unter <http://www.kubi-online.de>. Zugegriffen am 31. März 2015.
- Giel, Susanne (2013): Theoriebasierte Evaluation. Konzepte und methodische Umsetzungen. Diss.--Freie Universität Berlin, 2012. Münster: Waxmann.
- Fink, Tobias: Evaluationen im Feld der Kulturellen Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung (Online-Version). <http://www.kubi-online.de>. Zugegriffen am 16. September 2016.
- Hellermann, Johannes (2012): Verfassungs- und kommunal(haushalts)rechtliche Grundlagen der Kulturförderung und Kulturtätigkeit in Nordrhein-Westfalen. Bielefeld. <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-836.pdf>. Zugegriffen am 16. September 2016.
- Hennefeld, Vera (o. J.): Zum Einsatz sozialwissenschaftlicher Datenerhebungsmethoden im Rahmen der Evaluation Kultureller Bildung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias und Franziska Isabelle Schönfeld (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung (Online-Version). <http://www.kubi-online.de>. Zugegriffen am 16. September 2016.
- IJdens, Teunis (2015): Comparative Policy Research in Arts Education. In: Shifra Schonmann (Hg.): International Yearbook for Research in Arts Education 3/2015. 1. Aufl. Münster: Waxmann, S. 439–445.
- Institut für Museumsforschung (2012): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2012, Heft 67, verfügbar unter: www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Materialien/Heft67.pdf. Zugegriffen am 16. September 2016.
- Kaufmann, Franz-Xaver; Rosewitz, Bernd (1983): Typisierung und Klassifikation politischer Maßnahmen. In: Renate Mayntz (Hg.): Implementation politischer Programme. 2. Ansätze zur Theoriebildung. Opladen: Westdt. Verlag.
- Mayntz, Renate (2001): Politische Steuerung. In: Kirsten Mensch (Hg.): Politische Steuerung der Stadtentwicklung. Das Programm „Die soziale Stadt“ in der Diskussion. Darmstadt: Schader-Stiftung (Gesellschaftswissenschaften – Praxis), S. 37–43.
- Quenzel, Gudrun (Hg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (o. J.): Statistische Angaben zu Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchulararten.html;jsessionid=-7DECB081B5B041FCD66ADC4BE0D08FB5.cae3. Zugegriffen am 16. September 2016.
- Stockmann, Reinhard (2013): Zur Methodik von Evaluationen in der Kultur und Kulturpolitik. In: Vera Hennefeld und Reinhard Stockmann (Hg.): Evaluation in Kultur und Kulturpolitik. Eine Bestandsaufnahme. Waxmann Verlag, S. 53–86.
- Sturzenhecker, Benedikt (2014): „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ – Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias und Franziska Isabelle Schönfeld (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung (Online-Version).
- Verband deutscher Musikschulen (o. J.): Zahlen und Fakten, verfügbar unter: www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/traeger-der-musikschulen/index.html. Zugegriffen am 16. September 2016.

Wimmer, Michael; Schad, Anke; Nagel, Tanja (2014): Förderung von Modellprojekten kultureller Bildung. Hg. v. Educult. Wien. http://www.mwk.niedersachsen.de/download/91507/Studie_des_Instituts_EDUCULT_Denken_und_Handeln_im_Kulturbereich_zur_Foerderung_von_Modellprojekten_kultureller_Bildung_.pdf. Zugegriffen am 16. September 2016.



<http://www.springer.com/978-3-658-15008-2>

Kulturagenten als Kooperationsstifter?
Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen
Schule und Kultur

Fink, T.; Götzky, D.; Renz, Th.

2017, VI, 211 S. 46 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15008-2