

## QUALITÄT KULTURELLER BILDUNG IN KINDERTAGESSTÄTTEN UND IN KOOPERATIONEN MIT KINDERTAGESSTÄTTEN >> *Expertise*

Im Auftrag der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)  
im Arbeitsbereich „Kooperationen und Bildungslandschaften“  
[www.bkj.de](http://www.bkj.de)

**vorgelegt von**

Prof. Dr. Michael Obermaier und Prof. Dr. Thorsten Köhler  
Katholische-Hochschule NRW, Köln

**Köln, Oktober 2018**

## INHALT >>

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>3</b>
1.1 Fragestellung der Expertise .....	4
1.2 Aufbau der Expertise .....	5
1.3 Methodisches Design .....	5
<b>2. Theoretischer Bezugsrahmen</b> .....	<b>7</b>
2.1 Rahmenbedingungen Kultureller Bildung .....	7
2.2 Das Verständnis Kultureller Bildung im frühkindlichen Alter der BKJ .....	9
2.3 Qualitätsdimensionen als theoretischer Bezugsrahmen .....	12
2.4 Konkretisierung der Qualitätsdimensionen .....	13
<b>3. Ergebnisse</b> .....	<b>17</b>
3.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Telefoninterviews .....	17
3.2 Interpretation vor dem Hintergrund des Leitfadens Prävention .....	23
<b>4. Konzeptionelle Überlegungen und Empfehlungen</b> .....	<b>24</b>
4.1 Fachliche Empfehlungen für Kindertagesstätten und ihre Kooperationspartner .....	24
4.2 Strukturelle Empfehlungen für Kommunen und Träger kultureller Angebote .....	25
4.3 [Bildungs-]Politische Empfehlungen .....	26
<b>5. Literatur</b> .....	<b>27</b>
<b>6. Autorenverzeichnis</b> .....	<b>32</b>
<b>7. Überblick der analysierten Projekte</b> .....	<b>33</b>

## 1. EINLEITUNG

Spätestens seit der Jahrtausendwende hat sich das Bild des aktiven Kindes, das sich von Geburt an seine soziokulturelle Umwelt in ko-konstruktiven Prozessen erschließt und diese mitgestaltet, fest in Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis etabliert. Gleichzeitig hat dies zu einer enormen Aufwertung von Kultureller Bildung von Anfang an geführt. In Folge dessen ist nicht nur das Recht auf Kulturelle Bildung im öffentlichen Bewusstsein (vgl. Schneider 2010) und die Zahl der wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Kulturelle Bildung enorm gestiegen, wie dies eindrücklich die von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) verantwortete Schriftenreihe „Kulturelle Bildung“ im kopaed Verlag mit derzeit über 60 einschlägigen Fachpublikationen belegt. Vielmehr, deutlich in der 2007 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten „Empfehlung zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung“ formuliert, rückt ab 2007 neben der Institution Schule nun auch der vorschulische Bereich in den kulturpolitischen Blick und stellt die unterschiedlichen Akteure im Feld der frühkindlichen Bildung vor die große Herausforderung, sich zu sog. lokalen Bildungslandschaften zusammen zu schließen, um so Bildungszugänge auch für die Jüngsten unserer Gesellschaft zu sichern. Dabei rückt die kulturelle Kinder- und Jugendbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe verstärkt in den Fokus und damit auch die Kindertagesstätten, da gerade hierin enorme Potenziale liegen, lokale Bildungslandschaften zu etablieren und somit Bildungsgerechtigkeit und Teilhabechancen für junge Menschen zu gewährleisten.

Lokale Bildungslandschaften verstanden als „langfristig angelegte, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2010: 3), zielen – im konkreten Fall der Kulturellen Bildung in Kindertagesstätten als ein Baustein eines umfassenderen Netzwerkes – auf die Vernetzung von Kindertagesstätten mit Einrichtungen der Jugend- oder Sozialarbeit, mit Kultur- und Kunstinstitutionen, mit Einrichtungen der politischen und Umweltbildung. „Diese unterschiedlichen Akteure“, so der Auftrag der BKJ (2018), „gilt es nicht nur zu vernetzen, sondern in einen gemeinsamen Konzeptdiskurs zu bringen, der die Potenziale und Strukturbedingungen der Kulturellen Bildung aktiv einbindet“ und sie so zu einem sinnvollen Gesamtkonzept zusammenfügt. In diesem Zusammenhang ist es ein längst fälliger Schritt, auch die Kindertagesstätten als einen integralen Bestandteil von Bildungslandschaften zu begreifen und entsprechende Strukturen zu entwickeln.

Zur Schaffung eines tragfähigen und nachhaltig wirkenden Gesamtkonzeptes für Bildungslandschaften und deren Zugänge, so die klare Forderung der damaligen Präsidentin der Kultusministerkonferenz Annegret Kramp-Karrenbauer (2008: 1f.), sind nicht nur alle verantwortlichen Akteure im Feld der Elementarpädagogik einzubinden, „auch geht es nicht nur um gesellschaftliche Teilhabe, sondern auch um Anspruch und Qualität.“ Insofern wäre eine „länderübergreifende Schaffung einheitlicher Standards und Qualitätsmaßstäbe [...] wünschens- und erstrebenswert. Auch auf diesem Gebiet der Bildung möchte eigentlich jeder nur das Beste für alle.“

Trotz dieser begrüßenswerten Absicht, frühkindliche Kulturelle Bildung strukturell und fachlich fundiert zu sichern, dürfen die damit verbundenen Schwierigkeiten nicht übersehen werden: „In Arbeitsfeldern Kultureller Bildung sind Qualitätsstandards relativ schwierig zu definieren, denn es liegt nahe, dass in der Regel auf keine universell gültigen Vorgaben oder Normen zurückgegriffen werden kann. [...] Es sind vielfach selbstgewählte quantitative oder qualitative Zielvorgaben [...] In anderen Fachdisziplinen sieht dies anders aus, denn hier geht es oftmals um wissenschaftliche Qualitätsstandards“ (Liebald 2012: 955f.; vgl. Stange 2013).

Obschon der intensiv geführte kindheitspädagogische Diskurs um die Qualität kindlicher Bildung mittlerweile tragfähige Theorien, multidimensionale Zugänge und evidenzbasierte Methoden zur Entwicklung und Sicherung von Qualität hervorgebracht hat (vgl. Obermaier 2018a; Obermaier/Müller-Neuendorf 2018b; Viernickel et al. 2018; Tietze et al. 2013), so stellt die Schaffung bildungspolitisch getragener und länderübergreifender

Qualitätsstandards nicht nur für den Teilbereich ‚Kulturelle Bildung in Kindertagesstätten und in Kooperationen mit Kindertagesstätten‘ eine immer noch zu leistende Herausforderung dar. So stellt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018: 23) in ihrer Aktuellen Studie einen grundsätzlichen Entwicklungsbedarf fest: „Für den Bereich der frühen Bildung können [...] die entwickelten Bildungs- und Erziehungspläne der Länder als Versuch verstanden werden, sich über Qualitätsmaßstäbe zu verständigen. Anders als im Schulbereich gibt es allerdings keine bundesweit einheitlichen Zieldimensionen und ihr Erreichen wird empirisch nicht überprüft.“

Insofern intendiert die vorliegende und von der BKJ in Auftrag gegebene Expertise einen Beitrag zur Schließung dieser noch offenen Lücke zwischen gelebter kultureller Praxis, bildungspolitischen Forderungen und strukturellen sowie fachlichen Erfordernissen zu leisten.

## 1.1 FRAGESTELLUNG DER EXPERTISE

Ein aktueller Entwicklungsschwerpunkt der BKJ ist die ‚Kulturelle Bildung in Kindertagesstätten und in Kooperationen mit Kindertagesstätten‘. Sichtbar wird dieser Entwicklungsschwerpunkt beispielsweise am MIXED UP Bundeswettbewerb für kulturelle Bildungs Kooperationen oder an dem seit 2017 für erfolgreiche Kita-Kooperationen ausgelobten Preis. Zudem findet im September 2018 ein von der BKJ veranstalteter Fachtag zum Thema „Kulturelle Bildungspartnerschaften mit Kindertageseinrichtungen“ statt. Diese Aktivitäten bilden im Verbund mit der hier vorliegenden Expertise einen Ansatz, um Kulturelle Bildung in und mit Kindertagesstätten zu erweitern und das Thema für die Mitglieder der BKJ und deren Partner fachlich zu untersetzen.

Insofern zielt die vorliegende Expertise einerseits darauf, aus erfolgreichen Kooperationsmodellen zur Kulturellen Bildung in Kindertagesstätten Wissen zu folgenden Fragen zu generieren:

- Auf welchen rechtlichen, strukturellen und konzeptionellen Grundlagen wird Kulturelle Bildung in Kindertagesstätten angeboten (z. B. Bildungspläne, Qualifizierung, Kooperationsprogramme)?
- Was zeichnet Kooperationen zwischen Trägern Kultureller Bildung und Kindertagesstätten aus?
- Welche Konzeptionen werden den Kooperationsprojekten zugrunde gelegt und wie werden diese entwickelt?
- Welche Rahmenbedingungen werden in den Kindertagesstätten und bei den Trägern Kultureller Bildung dafür geschaffen?
- Welche Umfeld- und Rahmenbedingungen sind darüber hinaus wichtig?

Die Expertise bietet andererseits zudem eine erste Grundlage für einen theoretischen und konzeptionellen Anschluss an die Diskussion um Bildung und Qualität in der Kindheitspädagogik sowie an das Präventionsgesetz und formuliert Empfehlungen zum Thema Kulturelle Bildung in Kindertagesstätten und in Kooperationen mit Kindertagesstätten, die folgende drei Dimensionen perspektivieren:

1. Fachliche Dimension: Bedarfe eruieren, Transfer ermöglichen, Qualitätsentwicklung fördern
2. Strukturell Dimension: (flächendeckende) Implementierung unterstützen, Netzwerke entwickeln, Kooperationen und Bildungslandschaften unter Einbezug der BKJ Mitglieder stärken
3. Politische Dimension: Bedeutung von Kultureller Bildung im Kindesalter hervorheben, auf verbesserte Rahmenbedingungen hinwirken und auf Forschungsbedarfe hinweisen

Die Vorgehensweise zur Beantwortung der oben aufgeführten Fragen wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

## 1.2 AUFBAU DER EXPERTISE

Aufbauend auf der Einführung in den bildungspolitischen Kontext, in die Fragestellung, die Zielsetzung und das methodische Design der Expertise in Kapitel 1 werden im mit „Theoretischer Bezugsrahmen“ überschriebenen Kapitel 2 zunächst die Rahmenbedingungen Kultureller Bildung im Elementarbereich aufgezeigt, eine bildungstheoretische Einordnung vorgenommen und auf forschungsmethodologische Herausforderungen im Bereich Kultureller Bildung hingewiesen (2.1). Daran anschließend (2.2) wird das Verständnis Kultureller Bildung im frühkindlichen Alter entlang des Positionspapiers zur Kindlichen Bildung (2016) der BKJ entfaltet, mit dem aktuellen Qualitätsdiskurs in der Kindheitspädagogik verschränkt (2.3) und nachfolgend (2.4) auf sechs Qualitätsdimensionen bezogen sowie anhand der hier zugrundeliegenden Fragestellungen konkretisiert. Kapitel 3 ist der Präsentation der Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse und Telefoninterviews gewidmet (3.1), die im Weiteren (3.2) interpretiert werden. Die bisherigen Ergebnisse bündelt Kapitel 4, indem Überlegungen und Empfehlungen auf fachlicher (4.1), struktureller (4.2) und (bildungs-)politischer Ebene (4.3) formuliert werden.

## 1.3 METHODISCHES DESIGN

Die Expertise ist qualitativ angelegt und analysiert vor dem in Kapitel 2 entfalteten theoretischen Hintergrund zehn herausragende Projekte aus den Sparten Musik, Theater, Museum und Bildende Kunst, Medien sowie ein Sozialraum- und ein kommunales Netzwerkprojekt, welche sich am MIXED UP Bundeswettbewerb für kulturelle Bildungspartnerschaften beteiligten. Auf Grundlage der vorhandenen Referenzdokumente sowie weiterer verfügbarer Informationen etwa auf den Projekt-Websites werden die von der BKJ ausgewählten Projekte analysiert. In einem zweiten Schritt werden mit projektverantwortlichen Expert\*innen strukturierte Leitfadeninterviews geführt, die Fragen sowie die konkrete Zuordnung zu den Qualitätsdimensionen sind in Abschnitt 2.4 ausgeführt.

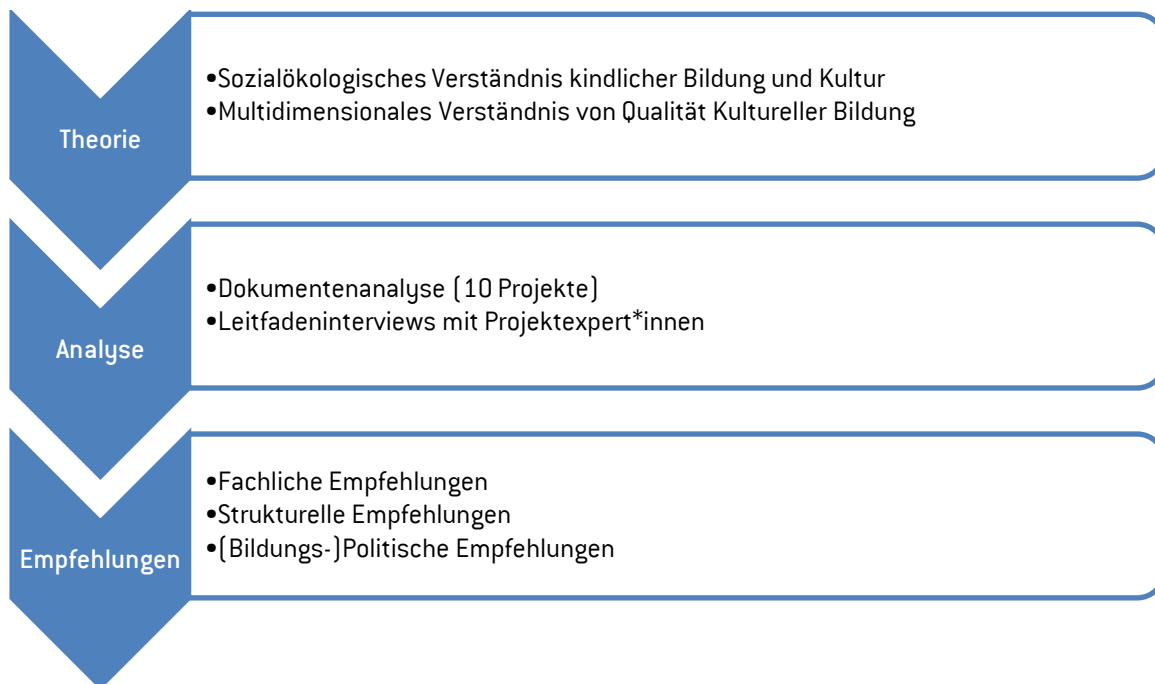


Abb. 1: Methodisches Vorgehen

Als wesentliche fachliche und normative Grundlagen für die vorliegende Expertise dienen neben den einschlägigen Publikationen zur Qualität (BKJ 2010; 2012; 2017) insbesondere das von der BKJ im Jahre 2016 verabschiedete Positionspapier mit dem Titel „Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder“, das kulturelle Bildung im Alter von 0 bis 6 Jahren in den Blick nimmt. Die darin formulierten Qualitätskriterien und Qualitätsbereiche, die eine Verdichtung der bereits in der BKJ-Studie mit dem Titel „Qualitätsdimensionen von Kooperationen Kultur und Schule“ (2017) darstellen, werden dann mit den in der Kindheitspädagogik mittlerweile standardisierten Qualitätsdimensionen verbunden.

Zudem – mit Blick auf den Bereich der pädagogischen Prävention – werden Qualitätskriterien aus dem Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention (Präventionsgesetz – PräVG; SGB V §20) mit in die Analyse einbezogen, um eine wichtige rechtliche Perspektive hinzuzuziehen und die Anschlussfähigkeit zu überprüfen. Die Präventionsstrategie verfolgt dabei den sog. Setting-Ansatz, so dass insbesondere dem Setting Kindertagesstätte eine herausgehobene Rolle im Kontext Prävention zukommt. So ist den Bundesrahmenempfehlungen der Nationalen Präventionskonferenz (2017: 13) zu entnehmen: „Kinder und ihre Eltern werden in Kindertagesstätten (Kitas) und in anderen Formen der Kinderbetreuung in einer Lebensphase erreicht, in der gesundheits- und sicherheitsförderliche Lebens- und Verhaltensweisen entscheidend geprägt und wichtige Grundsteine für die weitere Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder gelegt werden.“ Somit sind Träger, Kita-Leitungen und Kooperationsinstitutionen aufgefordert, in Bildungslandschaften entsprechende Maßnahmen zur Prävention, Gesundheits- und Teilhabeförderung zu entwickeln und bereitzustellen (vgl. Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit 2017; Leitfaden Prävention 2017; BZgA 2011).

Ein zentrales Ziel der in der Lebenswelt der Kinder angebotenen Projekte liegt in der Stärkung der psychischen Widerstandsfähigkeit (vgl. hierzu den Orientierungsrahmen „Künste bilden Persönlichkeiten“, BKJ 2013), wozu insbesondere kulturelle Bildung einen besonderen Beitrag zu leisten vermag, versteht man mit Georg Hörmann (1998: 115) Gesundheit und Wohlbefinden nicht nur als Abwesenheit von Krankheit, sondern vielmehr als „ein Gleichgewicht der wohlausgewogenen Proportionen“, welches „der Kultivierung der individuellen Lebensführung im Sinne einer harmonischen Gesamtpersönlichkeit dient“ (Mertens 2013: 77; zum Zusammenhang von Bildung und Gesundheit vgl. Mertens 2013). Somit referenziert die Analysegrundlage, wie es Abbildung 2 aufzeigt, folgende drei Quellen:

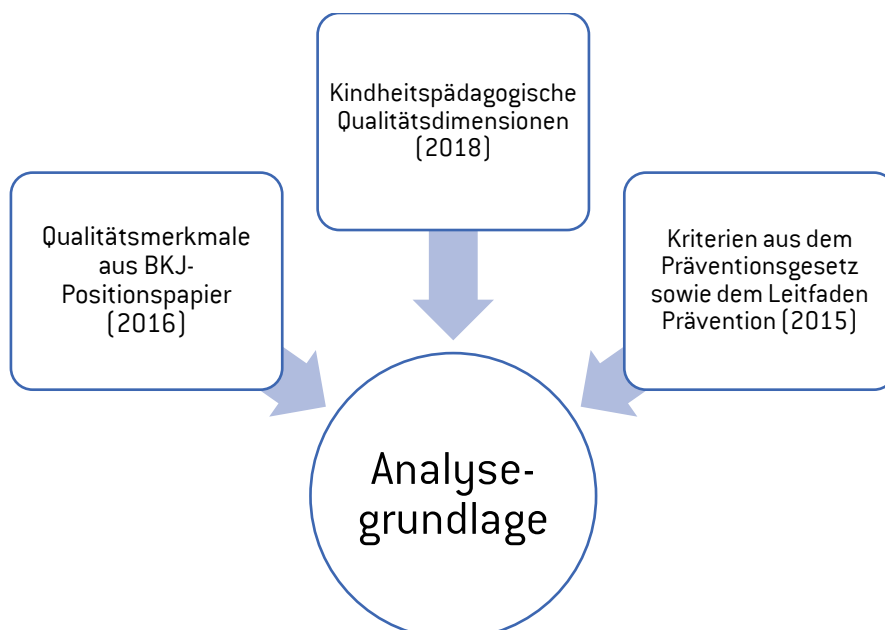


Abb. 2: Referenzdokumente zur Schaffung der Analysegrundlage

## 2. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

### 2.1 RAHMENBEDINGUNGEN KULTURELLER BILDUNG

#### AUSBAU DER KINDERTAGESBETREUUNG UND DER KOMMUNALEN KULTUR- UND BILDUNGSANGEBOTE

Der Aufwuchs im Feld der Kindertagesbetreuung ist beeindruckend: 2016 waren in diesem Teilarbeitsmarkt bereits 710.000 Menschen beschäftigt, zwischen 2006 und 2016 wurden über 251.000 Arbeitsplätze neu geschaffen und die Zahl der dort tätigen Personen ist in den letzten zehn Jahren um 61 Prozent gestiegen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017: 8). Doch nicht nur die Anzahl an pädagogischen Fachkräften und an betreuten Kindern ist rasant angestiegen – mittlerweile zählt für 98 Prozent der über Dreijährigen der Kitabesuch zum normalen Bestandteil der Bildungsbiografie –, auch die Ansprüche und Erwartungen an eine zeitgemäße Bildung, Betreuung und Erziehung sind mindestens ebenso stark angewachsen und stellen das Ausbildungssystem, Träger, Leitungen und pädagogische Fachkräfte sowie den gesamten Bereich der kommunalen Kultur- und Bildungseinrichtungen wie Musikschulen, Museen, Bibliotheken oder Tanzhäuser sowie die freien Träger der Jugend- und Kulturarbeit vor große Herausforderungen: Denn der Quantität muss nun die entsprechende Qualität folgen, sollen die Reformversprechen etwa von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit keine bildungspolitischen Leerformeln bleiben (vgl. Obermaier/Bernal-Copano 2018: 52; Obermaier 2017).

#### BILDUNGSTHEORETISCHE VERORTUNG – DER SOZIALÖKOLOGISCHE ANSATZ

Bei der Begründung von bildungstheoretischen Zugängen und der Analyse von Arrangements Kultureller Bildung ist insbesondere der sozialökologische Ansatz als ein unverzichtbarer Bezugsrahmen zu werten, da er ermöglicht, phänomenologische Perspektiven mit strukturellen Umweltmerkmalen zu verbinden. In dieser Hinsicht hat sich einerseits ein frühkindliches Bildungsverständnis durchgesetzt, dass Bildung als einen von Geburt an verlaufenden, komplexen und ganzheitlichen Prozess begreift, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über sich und ihre Umwelt erwirbt und zu vielfältigen Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt wird, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen, zu erhalten sowie diese eigenaktiv und kreativ mitzugestalten (vgl. Bronfenbrenner 1981: 44; Obermaier 2015a; Obermaier, Köhler et al. 2016). Im Zentrum dieses Bildungsansatzes steht also das aktive, realitätsverarbeitende Kind, Ziel einer sozialökologisch orientierten Pädagogik ist sonach, bildungsförderliche Umweltarrangements bereitzustellen, durch welche die Enkulturations- und Bildungsprozesse der sich entwickelnden Kinder gestärkt werden. In deutlicher Distanz zu umweltausblendenden Zugängen formuliert Bronfenbrenner eine „Theorie der Umweltkontexte und ihrer Auswirkungen auf die Kräfte, die das psychische Wachstum unmittelbar beeinflussen“ (Bronfenbrenner 1981: 22).

Im Zentrum dieser Theorie steht dabei das sich entwickelnde Individuum in seiner je spezifischen soziokulturellen und damit soziohistorischen Eingebundenheit. Demnach gleicht diese aktiv-realitätsverarbeitende Auseinandersetzung des Kindes in und mit seinen Umweltkontexten unterschiedlicher Reichweite bzw. entspricht dieser sinnlich-ästhetische, stets in soziokulturelle Bezüge eingebettete Bildungsprozess dabei einem fortlaufenden Geschehen, das zwischen den Ebenen Wahrnehmung, Vorstellung und Veränderung zirkuliert und zu immer höherer Komplexität der Umwelterfahrung, -durchdringung, und partizipativer Gestaltung führen soll.

In diesem Verständnis ereignet sich Bildung eben gerade nicht nur exklusiv im Kontext außerordentlicher, rarer und die komplette Person transformierender (kritischer) Lebensereignisse im Lebenslauf. Vielmehr sind dies die subtilen, unspektakulären, leisen, spielerischen Alltagserfahrungen im ständigen Prozess des Ausbalancierens am Scharnier zwischen Ich und Welt, die insbesondere den kindlichen Bildungsprozess ausmachen (vgl. Schäfer 2011). Dabei sind es vorwiegend die negativen (im Rousseauschen Sinne die ergebnisoffenen), widerständlichen Erfahrungen, in denen an Bekanntem Neues entdeckt und bislang Fremdes in Eigenes assimiliert wird. Bildsame Erfahrungen von Kultur dieser Art sind vornehmlich über sinnlich-ästhetische Irritatio-

nen vermittelt, die im kindlichen Lernprozess der ersten Jahre bearbeitet und danach wahrscheinlich vergessen werden, im Rückblick auf Gelerntes aber wiedererinnert werden können und so ganz beiläufig zu Handlungsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit und idealiter auch zu Verantwortung für sich und andere führen (vgl. Benner 2011: 17f; Meyer-Drawe 2008). Der sozialökologisch verstandene Prozess der Bildung ist sonach stark an den kindlichen, sinnlich-ästhetischen Deutungen, dem persönlichen Erleben und Bewerten orientiert:

„Die Betonung liegt nicht auf den traditionellen psychischen Prozessen der Wahrnehmung, der Motivation, des Denkens und des Lernens, sondern auf ihrem Inhalt: Was wird wahrgenommen, gewünscht, gefürchtet und gedacht oder als Wissen erworben, und wie verändert sich das Wesen dieses psychologischen Materials durch den Einfluß [sic!] der Umwelt auf die Person, die ihr ausgesetzt ist und sich mit ihr auseinandersetzt.“  
(Bronfenbrenner 1981: 25)

Demgemäß verfolgt eine sozialökologisch orientierte Kindheitsforschung, wie diese hier erkenntnis- und handlungsleitend ist, das Ziel, einerseits auf der Grundlage einer offenen Heuristik eine Theorie kindlicher Bildungsprozesse zu fundieren und andererseits ein detaillierteres Verständnis der Empirie kindlicher Lebensumwelten zu erlangen, um auf diesem Fundament kindorientiert bildungsförderliche Arrangements (bildungspolitisch) einfordern und mit Blick auf Kulturelle Bildung in Kindertagesstätten und Kooperationen mit Kindertagesstätten evidenzbasiert gestalten zu können.

### BEDEUTUNG KULTURELLER BILDUNGSANGEBOTE

Der Maßstab, inwieweit Praxen Kultureller Bildung dann auch als gelingend und bildungsförderlich eingeschätzt werden können, gründet letztlich in den empirisch zu leistenden Nachweisen darüber, ob diese normativen Setzungen auf den in den nächsten Abschnitten ausformulierten Ebenen (bspw. Partizipationsgrade, Kindorientierung, Aktivierungspotenzial, positive Rollenübernahme, Gestaltungsraum, Lebensweltbezug etc.) im hier entfalteten Bildungsverständnis eingelöst werden können. Konkret geht es dabei um die Nachweise, dass die pädagogischen Settings in Kindertagesstätten und in Kooperationen non-formaler und informeller Bildung geeignet sind, den je individuellen Auseinandersetzungsprozess hinreichend zu ermöglichen, entwicklungsförderlich anzureichern, nachhaltig zu sichern und im Sinne einer ganzheitlich orientierten, diversitätssensiblen Pädagogik fähig sind, entwicklungshemmende Kontexte zu kompensieren, um so Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit positiv zu unterstützen.

Entsprechend der sozialökologisch orientierten Bildungsperspektive, wie diese insbesondere in Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonventionen eine rechtliche Fundierung erhält, sind in erster Linie ästhetische und kulturelle Bildungs- und Erfahrungsqualitäten als die zentralen Entwicklungsmotoren aufzufassen und rechtlich zu schützen: So sind wir verpflichtet, das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit anzuerkennen, das Recht auf Spiel, altersgemäße und aktive Erholung sowie auf die freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben zu achten und zu fördern sowie – im Sinne von Partizipation und dem Prinzip der Freiwilligkeit – das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben durch die Bereitstellung adäquater, kindgerechter Arrangements zu sichern (vgl. UNICEF 1992: 35f.).

### HERAUSFORDERUNGEN FÜR FORSCHUNG UND PRAXIS IM BEREICH KULTURELLER BILDUNG

Trotz dieser rechtlich beachtlichen und begrüßenswerten Stärkung des ästhetischen und kulturellen Bildungsbereichs, der seit 2006 auch in den länderspezifischen Bildungsplänen für den Elementarbereich explizit aufgenommen wurde, so ist nicht nur nach Einschätzung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2016: 17) eine kulturelle Bildungspraxis und Bildungsförderung in der hier beschriebenen Akzentuierung „im Alltag frühkindlicher Bildungs- und Betreuungseinrichtungen noch lange keine Selbstverständlichkeit.“ Dies verwundert auch kaum, denn erst sehr spät wurde dem Aspekt der Bildung in der frühkindlichen Bildungsbiografie eine theoretische und methodologische Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Fölling-Albers 2013) mit dem Effekt, „[d]ass in der gegenwärtigen Debatte um frühkindliche Bildung und Erziehung



wahllos alles als Bildung bezeichnet wird – gleichgültig ob es sich um eine spezifische Förderung [...] handelt, um eine Technik, die Kinder beherrschen sollen [...] oder >Kompetenzen< in einem Lernbereich“ (Schäfer 2003: 15; H.i.O.).

In ähnlicher Weise herrscht bei der Bestimmung der wesentlichsten Bildungsdimension in der Kindheit, der sinnlich-ästhetisch leibgebundenen Bildungsdimension, eine enorme Variationsbreite, wie dies etwa Kathrin Borg (2012: 4) kritisiert: „Insbesondere im Elementarbereich wird der Begriff Ästhetische Bildung inflationär gebraucht – mit der Konsequenz, dass alles, was im weitesten Sinne mit künstlerischen Tätigkeiten zu tun hat, mit Ästhetischer Bildung betitelt wird.“ Zudem, so eine aktuelle Befragung von Erzieher\*innen zur ästhetischen Bildung und Praxis in Kindertagesstätten, ist ein explizites Fach- und Handlungswissen um kulturelle und ästhetische Bildung in der frühen Kindheit wenig ausgeprägt (vgl. Köhler/Obermaier 2017).

Auch mit Blick auf die Erforschung von Transferprozessen ästhetisch-künstlerischer Bildung kann berechtigt Entwicklungsbedarf konstatiert werden. So stellt etwa Christian Rittelmeyer in seiner Studie über die Effekte ästhetischer Bildung fest: „Ein wesentlicher Grund für die hierzulande beobachtbare Abstinenz auf dem Gebiet der Transferforschung dürfte in der verbreiteten Überzeugung zu suchen sein, dass man künstlerische Tätigkeiten durch solche Studien instrumentalisiert und dabei das Eigentümliche der ästhetischen Erfahrung, ihre Unbezogenheit auf äußere Zwecke, aus dem Blick verliert“ (2013: 219). Ähnliche Haltungen Kulturschaffender identifizieren auch Obermaier und Molzberger (2017: 285f.) in ihrer strukturierten Diskursanalyse, die sie bei Kulturverantwortlichen im Rahmen eines mehrtägigen Kongresses zum immateriellen Kulturerbe des modernen Tanzes durchführten. Dies gründet sicherlich auch in dem Umstand, dass sich im Bereich Kultureller Bildung „unterschiedliche Institutionen und Menschen in verschiedenen Rollen und Professionen unter bestimmten Rahmenbedingungen (finanzielle, organisatorische, räumliche, rechtliche etc.) an einem ausgewählten Ort [treffen]. Häufig kollidieren dabei unterschiedliche Ziele, Erwartungen, Interessen, Inhalte, Ansprüche, Wissensbestände, Herangehensweisen und nicht zuletzt Qualitätsverständnisse“, wie dies in der BKJ-Publikation (2017: 4) festgestellt wird. Ohne näher auf die Gründe des Forschungsdefizits bzw. den Mangel an flächendeckender fachlicher Fundierung auszubreiten ist es eindeutig, dass die konzeptionellen Grundlagen sowie die Qualitätsdiskurse aus der Kindheitspädagogik mit der Ästhetischen/Kulturellen Bildung stärker verknüpft werden müssen.

Obschon dort klare Weiterbildungsbedarfe für Praktiker\*innen sowie erhebliche Forschungsbedarfe im Bereich der kulturellen und ästhetischen Bildung angesprochen sind, so hat sich auf der anderen Seite im Zuge des Ausbaus der akademischen Kindheitspädagogik eine Qualitätsdiskussion und -forschung etabliert, die es erlauben, eine methodisch und theoretisch fundierte Analyse (kindheits-)pädagogischer Arrangements vorzunehmen. Dieser Zugang eignet sich zur theoriebasierten Kategorisierung und multidimensionalen Bewertung bzw. zur Charakterisierung von Konzepten und Modellen, wie dies anhand von sechs Kerndimensionen der pädagogischen Qualitätsforschung in Abschnitt 2.3 skizziert wird (vgl. Obermaier 2018; Obermaier/Müller-Neuendorf 2018; 2015; 2010).

## 2.2 DAS VERSTÄNDNIS KULTURELLER BILDUNG IM FRÜHKINDLICHEN ALTER DER BKJ

Kulturelle Bildung, wie dies Max Fuchs (2008: 11) in seinem gleichnamigen Buch feststellt, führt mit den beiden Wortbestandteilen ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ die in der deutschen Sprache wohl komplexesten und am meisten diskutierten Begriffe zusammen. Angesichts der Uferlosigkeit dieser seit der Antike immer wieder reflektierten Konstrukte wird an dieser Stelle an die Schriftenreihe Kulturelle Bildung der BKJ im kopaed Verlag verwiesen, sodass im Folgenden letztlich nur kleinere Akzentuierungen des innerhalb der BKJ geteilten Verständnisses von Kultureller Bildung im frühkindlichen Alter vorgenommen werden können.

## THEORETISCHE ZUGÄNGE ZU KULTURELLER BILDUNG

Wie im vorigen Abschnitt erörtert, hat sich aktuell ein frühkindliches Bildungsverständnis durchgesetzt, dass Bildung als einen von Geburt an verlaufenden, komplexen und ganzheitlichen Prozess begreift, durch den das sich entwickelnde Kind erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über sich und seine soziokulturelle Umwelt erwirbt und zu vielfältigen Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt wird, die es ihm ermöglichen, die Eigenschaften seiner Umwelt zu erkennen, zu erhalten sowie diese eigenaktiv und kreativ mitzugestalten.

In einer ersten begrifflichen Annäherung kann sonach mit Max Fuchs und Eckart Liebau (2012: 28) Kultur „als die Art und Weise verstanden werden, wie der Mensch die Welt zu seiner gemacht hat und macht; Bildung kann demgegenüber verstanden werden, wie der Mensch sich selbst in der Welt gemacht hat und macht.“ Die Begriffskomplementarität lässt sich auch so verstehen, dass Kultur die objektive Seite von Bildung und Bildung die subjektive Seite von Kultur darstellt – zwei Seiten der gleichen Medaille, nämlich der Persönlichkeitsentwicklung am Scharnier zwischen Ich und Welt. Entgegen einer Engführung des Kulturbegriffs nur auf die Künste verschränkt der hier vorgestellte sozialökologische Bildungsbegriff vier verschiedene Deutungszugänge zum Kulturbegriff (vgl. Liebau 2012; Fuchs 2012: 65f.):

1. In einer anthropologischen Perspektive erscheint der Mensch als ein kulturell verwiesenes Wesen, die Gestaltung der Welt und seiner selbst gilt dabei als grundlegende *conditio humana* des Gattungswesens Mensch.
2. In einer ethnologischen Perspektive wird Kultur als Lebensweise spezifischer Gruppen verstanden, so etwa Gruppen eines Sprachraums oder eines Milieus.
3. In einer pädagogisch-normativen Perspektive wird Kultur verstanden als rechtlich geschützter Entfaltungs- und Entwicklungsraum des Menschen, den er sich mittels Kulturtechniken erschließen und diesen sowie sich selbst gestalten kann.
4. Der soziologische Kulturbegriff fokussiert das sog. gesellschaftliche Makrosystem mit den Teilsystemen Kunst, Religion, Sprache, Rechtsprechung und Wissenschaft und dient zur Selbstbeobachtung der Gesellschaft.

Basierend auf diesen verschränkten Zugängen zu Kultureller Bildung lassen sich entlang des Positionspapiers „Spiel und Kunst von Anfang an“ (BKJ: 2016) vier zentrale Verständnisdimensionen differenzieren, die nachfolgend als kurze Thesen vorgestellt und mit ausgewählten Zitaten referenziert werden.

## VIER ZENTRALE THESEN ZUR FRÜHKINDLICHEN KULTURELLEN BILDUNG DER BKJ

### 1. Ästhetische Erfahrung ist die Grundlage Kultureller Bildung.

„Sinnliche Erfahrungen und die spielerisch-kreative Auseinandersetzung mit der Umwelt bilden den Ausgangspunkt der Bildung und Entwicklung des Menschen als kulturelles Wesen. Kinder – ebenso wie Erwachsene – sammeln durch sinnliche Erfahrungen neue Erkenntnisse [...] In diesem Moment rückt die eigene Wahrnehmungstätigkeit ins Bewusstsein und gewinnt an Bedeutung. Diesen Prozess nennt man ästhetische Erfahrung. Ästhetische Erfahrungen sind Ausgangspunkt und Grundlage Kultureller Bildung.“ (BKJ 2016: 5).

Insofern greift diese These die anthropologische Perspektive auf und betont die Zentralität der ästhetischen Erfahrung als die Grundbedingung für gelingende Bildungsprozesse.

### 3. Ästhetische Erfahrungen sind bedeutungsoffen und bewertungsfrei.

„Eine ästhetische Erfahrung lässt sich nicht darauf festlegen, dass etwa einem bestimmten wahrgenommenen Element eine bestimmte Bedeutung gegeben wird. Sie ist deshalb auch eine Erfahrung von Freiheit in der Sinnzuschreibung der erfahrenen Welt. Wenn das Kind in der Begegnung mit der Kunst oder anderen kulturellen Phänomenen und Objekten diese Freiheit erfährt, öffnet sich ihm ein wertvoller Erfahrungsraum. Hier wird ihm bewusst: Die Welt ist gemacht, aber ich kann sie auch gestalten. Ich ordne meine Welt – ich kann das und darf das auch. Diese bewusste Erfahrung hat Einfluss auf die Erwartungshaltung, mit der das Kind in seinem zukünftigen Leben der Welt gegenüber tritt“ (BKJ 2016: 5).

Insbesondere das Aufgreifen der ethnologischen Perspektive zeigt, wie vielfältig und milieuhabhängig phänomenologische Deutungen sind und verweist auf das grundlegende Erfordernis einer diversitätssensiblen Reflexion Kultureller Bildungsangebote.

### 4. Ganzheitliche Kulturelle Bildung wird durch die Kombination sinnlich-ästhetischer und kulturell-künstlerischer Zugänge befördert.

In einem soziologischen Begriffsverständnis ist Kunst ein Teilsystem des Makrosystems Kultur, dem wir von Geburt an in der jeweiligen milieuspezifischen Interpretation und Ausformung begegnen, das wir uns sukzessive aneignen (können) und mit dem wir uns auseinandersetzen (müssen), um Sinnstrukturen zu entdecken, individuell zu interpretieren und aktiv zu gestalten.

„Im Zusammenspiel der sinnlich-ästhetischen und der kulturell-künstlerischen Dimension wird Kulturelle Bildung als Ganzes befördert. In der Begegnung mit Kunst wird das Kind von dem künstlerischen Objekt oder Geschehen beeindruckt. Dadurch verhält es sich zu dem Werk oder Ereignis. In diesem Prozess der Rezeption ist das Kind nicht passiv. Denn es findet für sich einen Sinn in dem Gesehenen oder Erlebten. [...] Das Kind experimentiert, erfindet und strukturiert schließlich, damit eine Form entsteht. Dem Inneren wird eine äußere Gestalt gegeben. Dadurch wird das Hervorgebrachte zu einem Gegenüber, das es mit Abstand betrachten kann, mit dem es sich auseinandersetzen kann – und mit dem sich auch andere auseinandersetzen können. Auf diese Weise wird das künstlerische Medium zur Quelle von Erkenntnis“ (BKJ 2016: 6f.).

### 5. Das Spiel ist Hauptmotor Kultureller Bildung, gerade im Bereich der frühkindlichen Bildung.

Obschon die älteste uns gegebene Aneignungsform von Kultur im freien, selbstzwecklichen, Konsequenz freien und vom Anforderungscharakter her im ausbalancierten Gleichgewicht von Über- und Unterforderung geprägten Spiel liegt, ist es schon verwunderlich, dass es erst Friedrich Wilhelm August Fröbel um 1820 war, der dem Spiel die breitenwirksame Bedeutung für die kindliche Entwicklung einräumte. Zu den größten Verdiensten Fröbels zählt sein ungebrochenes Engagement für das Recht der Kinder auf ihr Spiel geknüpft an die Verpflichtung der Erwachsenen, das kindliche Spiel in einer altersangemessenen Spielpflege zu unterstützen und zu begleiten, um Kultur zu erfahren und mitzuprägen. Diese pädagogisch-normativen Forderungen sind zeitlos gültig (vgl. Obermaier 2013: 106ff.).

„Im Spiel setzen sich Kinder mit der Welt auseinander. Dabei lernen sie, sich die Welt zu erklären und diese zu verstehen. Sie erkunden Materialien und Objekte, kombinieren sie miteinander und verwandeln sie mit Hilfe ihrer Phantasie. Sie probieren sich in unterschiedlichen Rollen aus. Spielen ist eine Ausdrucksform von Kindern, die sie selbst ihrem Entwicklungsstand gemäß weiterentwickeln“ (BKJ 2016: 6f.).

## 2.3 QUALITÄTSDIMENSIONEN ALS THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

Der qualitätsorientierte Zugang zur Erfassung und Evaluation hinreichender Bedingungen von Bildungsförderung im Kindes- und Jugendalter in den Settings Kindertagesstätten und Schule orientiert sich an der von Urie Bronfenbrenner (1981) entwickelten sozialökologischen Konzeption von Bildung und Entwicklung. Von einem qualitativ hochwertigen pädagogischen Arrangement kann in diesem Zusammenhang erst dann gesprochen werden, wenn Bildung „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen fördert und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützt“ (Tietze 1998: 20; Obermaier 2013: 116; 2018) sowie im Sinne „funktionaler Integration von Wissenschaft in die Sozialpolitik“ (Bronfenbrenner 1981) eine enge Kooperation unterschiedlicher Interessensträger, möglichst im Sinne von Bildungslandschaften, ermöglicht.

Überträgt man nun den Qualitätsbegriff auf das außerfamiliäre Setting Kindertagesstätte, so kann die Qualität von pädagogischen Angeboten zur Kulturellen Bildung in Kindertagesstätten und in Kooperationen mit Kindertagesstätten auf folgenden Dimensionen angesiedelt und nachfolgend näher bestimmt werden: Prozessqualität, Orientierungsqualität, Strukturqualität, Kontextqualität und Ergebnisqualität sowie Organisations- und Managementqualität.

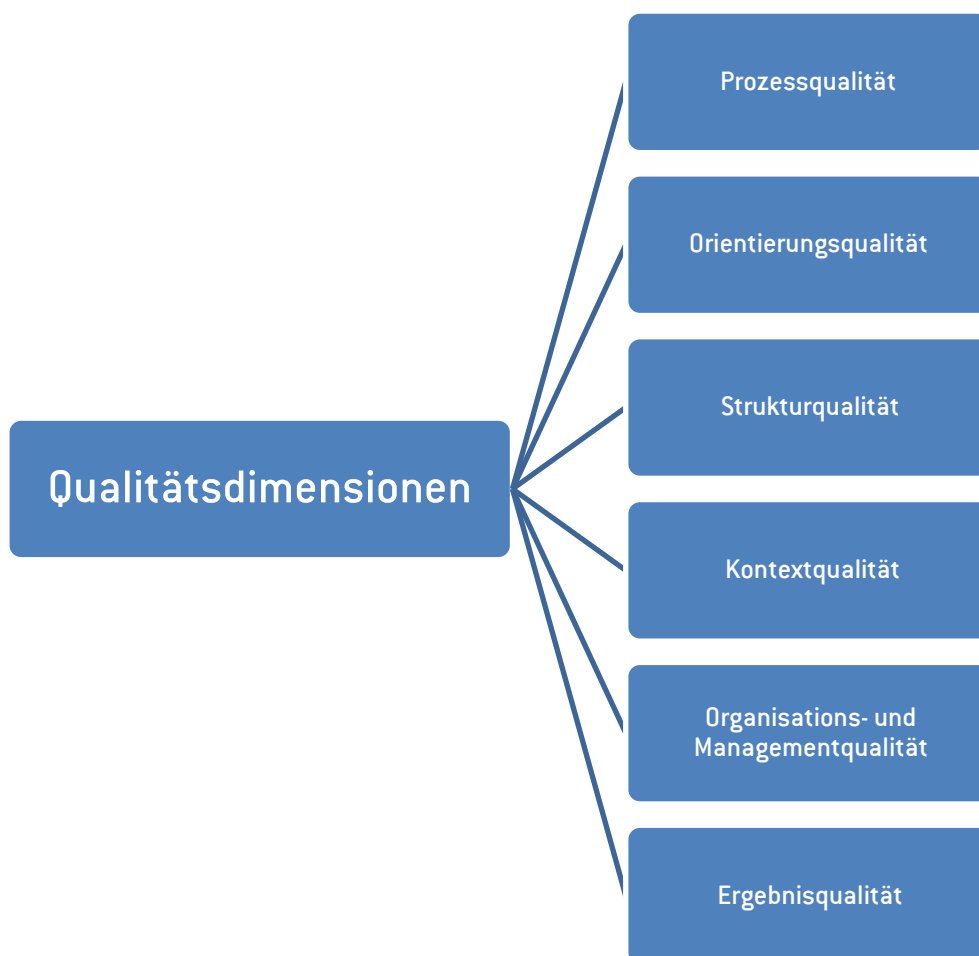


Abb. 3: Sechs kindheitspädagogische Qualitätsdimensionen

Die in Abbildung 3 dargestellten Qualitätsdimensionen wirken komplex zusammen, so dass eine idealtypische Auftrennung hier nur aus Gründen der Vereinfachung vorgenommen wird. Auf jeder Qualitätsdimension können dann weitere Indikatoren und Kriterien bestimmt werden, welche es erlauben, die Reichweite, die Belastbarkeit sowie die Nachhaltigkeit von pädagogischen Angeboten zur Kulturellen Bildung in Kindertagesstätten sowie in Kooperationen mit Kindertagesstätten auf eine objektive Bewertungsgrundlage zu stellen. Diese sechs Qualitätsdimensionen dienen als konzeptioneller Bewertungsrahmen, innerhalb dessen möglichst ganzheitliche, lebensweltbezogene Angebote Kultureller Bildung in Kindertagesstätten sowie deren Kooperationen analysiert werden. In Anlehnung an das Positionspapier der BKJ mit dem Titel „Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder“ (2016), an die Bundesrahmenempfehlungen der Nationalen Präventionskonferenz sowie dem Leitfaden Prävention des GKV-Spitzenverbandes werden so für jede der sechs Qualitätsdimensionen Indikatoren und Kriterien zugeordnet, gebündelt und als Fragen formuliert, die dann auch die Grundlage für die strukturierten Leitfadeninterviews dienen.

So werden im nachfolgenden Abschnitt 2.4 die kindheitspädagogischen Qualitätsdimensionen anhand der im BKJ-Positionspapier (2016) genannten Qualitätsdimensionen und -merkmale konkretisiert, mit den Fragen aus Abschnitt 1.1 kontrastiert sowie mit den GKV-Kriterien verbunden.

## 2.4 KONKRETISIERUNG DER QUALITÄTSDIMENSIONEN

Im Leitfaden Prävention werden die aufgeführten 14 Qualitätskriterien benannt, die im Folgenden den kindheitspädagogischen Qualitätsdimensionen zu geordnet werden (vgl. Leitfaden Prävention 2017: 44ff.):

### 2.4.1 BEWERTUNGSKRITERIEN LEITFADEN PRÄVENTION

1. Definition der Zielgruppe
2. Schriftliches Konzept der Einheiten
3. Teilnehmerunterlagen
4. Evidenzbasierung
5. Sicherung der Nachhaltigkeit
6. Gruppengröße
7. Zielgruppenhomogenität
8. Umfang der Einheiten
9. Frequenz
10. Räumlichkeiten
11. Evaluation
12. Einbindung der Eltern
13. zeitliche Befristung der Maßnahme
14. Qualifikation

Nach einer kurzen Erläuterung werden auf jeder der sechs Dimension – sofern vorhanden –

- die im Positionspapier der BKJ formulierten Qualitätskriterien benannt,
- mit Fragen konkretisiert und schließlich
- mit den Bewertungskriterien aus dem Leitfaden Prävention referenziert.

## 2.4.2 ORGANISATIONS- UND MANAGEMENTQUALITÄT

Die Organisations- und Managementqualität steht in direktem Zusammenhang mit dem Aufgabenbereich Kultureller Bildung und zielt auf die Herstellung, Sicherung und Entwicklung von Qualität in allen Dimensionen durch entsprechende organisatorische und strategische Maßnahmen. Leitungen, Trägerverantwortliche oder Projektkoordinator\*innen stellen die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit in zeitlicher, personeller, sozialer, kultureller, räumlicher und materieller Hinsicht sicher, indem sie die Abläufe strukturieren, organisieren und rhythmisieren.

### **BKJ-Kriterium: Gemeinsam gestaltete Kulturelle Bildungsgelegenheiten**

#### **Fragen: Was zeichnet Kooperationen zwischen Trägern Kultureller Bildung und Kindertagesstätten aus?**

- Wer sind die Entscheidungsträger\*innen und Akteur\*innen Kultureller Bildung in Kindertagesstätten? Auf welche Kompetenzen, die ihnen in der Ausbildung bzw. in Qualifizierungsangeboten etc. in Bezug auf Kulturelle Bildung in Kindertagesstätten vermittelt werden, können diese Akteur\*innen zurückgreifen?

### **GKV-Kriterien: Definition der Zielgruppe, Evaluierung, Evidenzbasierung**

## 2.4.3 PROZESSQUALITÄT

Die Prozessqualität bezieht sich auf die zentralen Lern- und Bildungsprozesse, die {1} beim Kind selbst, {2} in der Interaktion zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft und {3} im Zusammenwirken mit anderen Kindern entstehen. Maßgeblich über die Prozessqualität entscheiden dabei die Kooperations- und Partizipationsstruktur sowie die Lebensweltorientierung der kulturellen Bildungsangebote. Die Prozessqualität als der Bereich, wo kulturelle Qualität im Alltag entsteht, ist abhängig von der Orientierungsqualität der Fachkräfte, der Strukturqualität sowie der Organisations- und Managementqualität (vgl. Obermaier, Köhler et al. 2016).

### **BKJ-Kriterium: Partizipation (das Kind hat umfassende Mitgestaltungsmöglichkeiten und kann das eigene Dazutun als wirksam in einem gemeinsamen Prozess mit anderen erleben).**

#### **Fragen (BKJ 2016: 9f., ff.; offene Bildungsgelegenheiten; umfassende Beteiligung; subjektive Zugänge):**

- Sind die Prozesse und Settings im Projekt offen gestaltet?
- Wie können die Kinder mitgestalten?
- Ist die Partizipation ein zentrales Ziel des Projektes?
- Ist Beteiligung und Partizipation altersgerecht konzipiert?
- Wie werden Kinder durch das Projekt angeregt, eigene Ideen und Vorstellungen zu entwickeln und einzubringen?
- Werden die Prozesse Kultureller Bildung spielerisch angeregt und initiiert?
- Ist die Teilnahme freiwillig?
- Ist das Projekt ergebnisoffen konzipiert, sodass es kein richtig und falsch geben kann?
- Gibt es eine ausreichende Vielzahl unterschiedlicher Materialien, die Kinder anregen und aktivieren?
- Ist das Projekt von einer gleichberechtigten Interaktion von Kindern und Erwachsenen geprägt?
- Wie genau ist die Zielgruppe des Projektes festgelegt?
- Gibt es Ausschlusskriterien, z. B. für Kinder mit Behinderung?

### **GKV-Kriterien: Zielgruppenorientierung**

#### 2.4.4 ORIENTIERUNGSQUALITÄT

Die Orientierungsqualität umfasst den Bereich der Haltungen, Einstellungen und Vorurteile, Werte und Normen der pädagogischen Fachkräfte. Sie bezieht sich auf die Haltung gegenüber dem Kind, den pädagogischen Zielen, den Erziehungs- und Bildungsvorstellungen oder auf die Arbeitsweisen und gibt Auskunft über den Grad an professioneller Selbstreflexion und Distanziertheit. Die Orientierungsqualität ist handlungsleitend, weshalb sie einen direkten Einfluss auf die (Nachhaltigkeit der) pädagogischen Prozesse und die Qualität der sozialen Interaktionen nimmt.

**BKJ-Kriterium: die Haltung der Erwachsenen (Fachkräfte aus den Bereichen Frühkindliche Bildung und Betreuung, Kulturpädagogik und Kunst, Eltern und Familienangehörige)**

**Fragen:**

- Werden die Fachkräfte explizit in die Verantwortung genommen, Partizipation zu ermöglichen?
- Werden für projektverantwortliche Fachkräfte spezifische Haltungen explizit eingefordert?
- Ist eine stärken- und ressourcenorientierte Haltung erforderlich für eine erfolgreiche Projektdurchführung?

**GKV-Kriterien: nicht vorhanden**

#### 2.4.5 STRUKTURQUALITÄT

Unter der Strukturqualität sind die räumlich-materialen, sozialen und rechtlichen Rahmenbedingungen des jeweiligen Settings zu verstehen, unter denen Angebote zur kulturellen Bildung stattfinden. Neben förderlichen Ausstattungsmerkmalen und Alltagspraxen der Einrichtung sind hier auch Ressourcen angesprochen, die aus der Qualifikation des pädagogischen Personals erwachsen (Inhalte und Qualität der Erstausbildung sowie von Fort- und Weiterbildung), sowie Ressourcen zur Unterstützung der Präventionsarbeit sowie Supervision, Fachberatung, Netzwerke und Arbeitskreise. Den Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität ist gemeinsam, dass sie mehr oder weniger direkt politisch regulierbar sind und auch rechtlich reguliert werden. Gemeinsam können sie als Inputfaktoren betrachtet werden, unter denen die konkrete kulturelle Bildungsarbeit gestaltet und damit eine bestimmte Prozessqualität realisiert werden kann.

**BKJ-Kriterium: das Setting (die Orte, ihre Ausstattung und räumliche Gestaltung)**

**Fragen (BKJ 2016: 12f.):**

- Sind vielseitige Zugänge strukturell im Projekt angelegt?
- Ist eine gender- und diversitätssensible Herangehensweise explizit festgelegt? Wie wird dies garantiert?
- Wie wird eine spielerische Herangehensweise gesichert?
- Welche Ausbildung benötigen die pädagogischen Fachkräfte? Sind entwicklungspsychologische Kenntnisse Voraussetzung?
- Wie differenziert ist das Konzept des Projektes? Sind in diesem die Qualitätsdimensionen und -merkmale der BKJ (2016) berücksichtigt?
- Ist das Projekt eher am ästhetischen Prozess oder eher am Produkt orientiert?
- Inwieweit ist eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern verankert und ein zentraler Baustein des Projekts?

**Fragen (aus Ausschreibung):**

- Auf welchen rechtlichen, strukturellen und konzeptionellen Grundlagen wird kulturelle Bildung in Kindertagesstätten angeboten (z. B. Bildungspläne, Qualifizierung, Kooperationsprogramme)?



- Welche Konzeptionen werden den Kooperationsprojekten zugrunde gelegt und wie werden diese entwickelt?
- Welche Rahmenbedingungen werden in den Kindertagesstätten und bei den Trägern Kultureller Bildung dafür geschaffen?

**GKV-Kriterien: Zeitliche Befristung der Maßnahme, Schriftliches Konzept, Teilnehmer\*innenunterlagen, Räumlichkeiten, Qualifikation der Fachkräfte**

#### 2.4.6 KONTEXTQUALITÄT

Auf der Dimension Kontextqualität sind die spezifischen ökologischen Merkmale des sozialen Umfelds einer Kindertagesstätte angesiedelt: so etwa das Vorhandensein interner und externer Unterstützungssysteme, Netzwerke und Kooperationen, die sozioökonomische Ressourcenlage und die öffentlichen Angebote im Nahraum zur Ergänzung der kulturellen Bildungsarbeit.

**BKJ-Kriterium: Geteilte Verantwortlichkeiten zwischen den Kooperationspartnern**

**Fragen (aus Ausschreibung):**

- Was zeichnet Kooperationen zwischen Trägern Kultureller Bildung und Kindertagesstätten aus?
- Welche Umfeld- und Rahmenbedingungen sind darüber hinaus wichtig?

**GKV-Kriterien: Multiplikatorenkonzept, Netzwerk**

#### 2.4.7 ERGEBNISQUALITÄT

Die Ergebnisqualität als Resultat des Zusammenspiels aller anderen Dimensionen von Qualität kann in folgenden Bereichen verortet werden:

1. Entwicklungsindikatoren bei Kindern (u. a. an der kulturellen, motorischen, sprachlichen, sozialen Entwicklung, den sozialen Kompetenzen, der emotionalen Regulationsfähigkeit, der ästhetischen Artikulationsfähigkeit oder an den Bewältigungs- und Partizipationskompetenzen im Alltag)
2. Bildungspartnerschaft (u. a. Zufriedenheit der Eltern, die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz im Bereich Kultureller Bildung)
3. Pädagogisches Fachpersonal (Zufriedenheit, Grad an Fortbildungsaktivitäten oder Anzahl von Qualitätszirkel zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit)
4. Ökonomische Effizienz (Einordnung der Kosten und des Nutzens der Maßnahmen etwa anhand von Personalkosten, der Höhe zusätzlich akquirierter Ressourcen).

**BKJ-Kriterium: Relevanz (das, was das Kind tut, bekommt für es selbst eine Bedeutung)**

**Fragen:**

- Wie wird die persönliche Relevanz Kultureller Prozesse bei den Kindern aufgegriffen?
- Wie wird der Erfolg eines Projektes bei den beteiligten Akteur\*innen bemessen?

**GKV-Kriterien: Nachhaltigkeit**



## 3. ERGEBNISSE

### 3.1 ERGEBNISSE DER DOKUMENTENANALYSE UND DER TELEFONINTERVIEWS

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse von zehn ausgewählten Erfolgsmodellen aus dem Netzwerk der BKJ, u. a. Teilnehmer des MIXED UP Bundeswettbewerbs für kulturelle Bildungspartnerschaften, sowie die nachgelagerten Telefoninterviews mit Projektverantwortlichen vorgestellt und gebündelt. Die Ziele des Wettbewerbs sind u. a. die Sichtbarmachung der Zusammenarbeit von Jugendarbeit, Kultur und Bildung, die Akzentuierung Kultureller Bildung für Kinder in der Jugendpolitik, die Unterstützung der Bildungsprozesse, der Persönlichkeitsentwicklung und des Kompetenzerwerbs von Kindern und Jugendlichen sowie die Erweiterung kultureller Teilhabemöglichkeiten an Musik, Spiel, Theater, Tanz, Rhythmik, bildnerischem Gestalten, Literatur, Medien und Zirkus.

Das BKJ-Positionspapier „Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder“ (2016) ist mit differenzierten Kriterien verbunden. Die Aufgabe der Dokumentenanalyse war es, die im Mixed Up Wettbewerb identifizierten Erfolgsmodelle Kultureller Bildung hinsichtlich der in den Kapiteln 2.3 und 2.4 theoretisch hergeleiteten und dargestellten Qualitätsdimensionen zu untersuchen, die Qualitätskriterien der Projekte zu identifizieren und so Best-Practise-Modelle für Kulturelle Bildung in Kindertagesstätten darzustellen. Die Auswertung erfolgt an den Qualitätskriterien der Position „Spiel und Kunst von Anfang an“ sowie den Qualitätskriterien des Leitfadens Prävention (SGB V § 20).

Für die Analyse der Qualitätsdimensionen werden für jede inhaltliche Qualitätsdimension zentrale inhaltliche Bereiche von den Autoren formuliert. Anhand dieser Differenzierung wurden die vorhandenen Dokumente der identifizierten Erfolgsmodelle analysiert und in diesem Bericht sowie in einer Datenmatrix dokumentiert. Dadurch wurde für alle Erfolgsmodelle ein gleiches Auswertungsraster erstellt, welches eine klare Zuordnung und Analyse der inhaltlichen, methodischen und didaktischen Bestandteile der kulturellen Bildungsangebote für Kinder aus Kindertageseinrichtungen erlaubt.

#### VORBEMERKUNG: KLÄRUNG DES EVIDENZVERSTÄNDNISSES

Neben der Organisation und des reibungslosen Ablaufs der Angebote sind die inhaltlichen Aspekte zentral für die Organisations- und Managementqualität. In der Medizin, Pflege und Psychologie wird die Güte eines therapeutischen Angebots oder einer Intervention abhängig gemacht von der Frage, ob die jeweilige Maßnahme evidenzbasiert entwickelt wurde (vgl. Sackett et al. 2000). Die Evidenzbasierung eines Angebots nimmt hierbei die fachliche Fundierung dieser Angebote und deren Wirkungen genauso in den Blick wie die wissenschaftlich korrekte Überprüfung und Bewertung oder ökonomischen Aspekte wie Effektivität und Effizienz solcher Maßnahmen. Übertragen auf die Angebote kultureller Angebote für Kinder aus Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass die Angebote entsprechend des aktuellen Forschungsstands bei der inhaltlichen Gestaltung als auch der Vermittlung der Inhalte konzipiert wurden, was etwa durch entsprechende Fachkonzeptionen, Gegenstandsklärung, Zielpräskription und -begründung, durch ein Evaluationsdesign, Referenzdokumente etc. intersubjektiv nachvollziehbar gemacht wird.

Hier ist indes ein umstrittenes Thema angesprochen, denn Begriffe wie Ökonomisierung, Evidenzbasierung oder Standardisierung stoßen gerade in der Diskussion um (Kulturelle) Bildung zurecht auf kritischen Widerstand, geht es doch auch um grundlegende Deutungshoheiten (vgl. Obermaier 2011; 2017; Klinge 2014; Reinwand-Weiss 2015, Fuchs 2016). Es liegt auf der Hand, „Wirkungsnachweise sind für die Weiterentwicklung der Praxis und Theorie Kultureller Bildung vergeblich, wenn sie auf Transfereffekte reduziert und nicht in bestehende Kontexte der Bildungsforschung eingeordnet werden, des Weiteren bleiben sie akademische Fingerübungen, wenn kein Wissenstransfer der Erkenntnisse in die pädagogisch-künstlerische Praxis stattfindet“ (Reinwand-Weiss 2015, o. S.). Insofern erscheint der Vorschlag von Max Fuchs zielführend, sich proaktiv mit dem Begriff Evidenz und der dahinterstehenden Politik zu befassen mit dem Ziel, seine Relevanz für

Praxis, Forschung und Politik gerade für die Kulturpädagogik zu klären und einen Anschluss an die erziehungswissenschaftlichen und kindheitspädagogischen Diskurse zu suchen. Denn gerade „angesichts einer zunehmenden Verwissenschaftlichung der Kulturpädagogik in ihren einzelnen Sparten scheint es nötig zu sein, diese Debatten aufzugreifen und für das eigene Feld zu vertiefen: Es gibt so gesehen einen Bedarf an einer ‚nachholenden Modernisierung‘“ (Fuchs 2016, o. S.).

Obschon die Orientierung an Evidenz in dem untersuchten Feld eine noch kurze Tradition hat und deshalb kein gängiger Standard ist, wird der theoretische und methodische Anschluss an Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sicherlich auch dazu verhelfen, Grenzen der Erforschbarkeit nachzuweisen.

Von diesem durchaus kritischen Verständnis von Evidenzbasierung ausgehend werden nachfolgend die inhaltlichen Bestandteile des Auswertungsrasters der Qualitätsdimension vorgestellt. Anschließend werden die Inhalte der Konzeptionen der identifizierten Erfolgsmodelle aggregiert und nicht auf der Ebene der Einzelprojekte dargestellt.

### 3.1.1 ORGANISATIONS- UND MANAGEMENTQUALITÄT

#### Was ist für diese Dimension wichtig?

Die Güte der Organisations- und Managementqualität eines Angebots Kultureller Bildung ist von den institutionellen, inhaltlichen und personellen Rahmenbedingungen abhängig. Zentral für den reibungslosen Ablauf eines Angebots Kultureller Bildung für Kinder ist das Vorhandensein einer Steuerungsgruppe oder Koordinierungsstelle, die die Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen und ihrer Akteure innerhalb der Projekte sichert.

Zudem hat sich als förderlich erwiesen, wenn für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten Schulungen der kulturellen Kooperationspartner angeboten werden, um eine didaktische, inhaltliche und konzeptionelle Weiterführung des Projektes zu gewährleisten.

#### Welche Praxen haben sich bewährt?

In den zehn untersuchten Projekten haben sich drei Modelle in der Organisation und im Management der Angebote als besonders geeignet herauskristallisiert.

##### 1. Projektleitung in Personalunion

In zwei Projekten sind die Projektleitungen der Anbieter sowohl für die inhaltliche Gestaltung als auch für Organisation und den Ablauf der Projekte verantwortlich. Die strategische und organisatorische Leitung des Projektes liegt in der Hand einer vom Kostenträger beauftragten Projektleitung, die als institutionelle Koordinatorin die konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Akteuren (Kulturschaffende, Kindertageseinrichtungen, kommunale Stellen) sichert.

##### 2. Kommunale Koordinierungsstelle

In zwei Projekten übernehmen kommunale Koordinierungsstellen die strategische und organisatorische Leitung der Projekte. Hierbei übernehmen ein\*e entweder von der Stadt beauftragte\*r Projektkoordinator\*in (Koordinierungsstelle Kulturelle Bildung), die als institutionalisierte\*r Koordinator\*in die konstruktive Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren (Kitas; Kulturschaffende, Kulturinstitutionen) sichert oder direkt bei der Stadt angestellte Fachkräfte die Koordination. Die Koordinierungsstellen übernehmen die Öffentlichkeitsarbeit, unterstützen und ermöglichen Netzwerke und ermöglichen den Transfer zu weiteren Kitas.

### 3. Institutionsübergreifende Steuerungsgruppe

Der Großteil der Projekte wird durch eine institutionenübergreifende Steuerungsgruppe gelenkt. Hierbei werden Fragen der Organisation und des Ablaufs als auch der inhaltlichen Gestaltung von einem übergeordneten Gremium diskutiert. Die Umsetzung der Konzepte und Aufgaben erfolgt dann durch eigens beauftragte Fachkräfte oder die handelnden Personen in den analysierten Projekten. Es gibt allerdings auch den Fall in dem eine Steuerungsgruppe die konzeptionellen Fragestellungen übernimmt und die Koordination des Projekts dann von einer kommunalen Koordinierungsstelle übernommen wird. Zum organisationalen Gelingen des Projektes ist keine weitere Qualifikation der Fachkräfte zum Beispiel im Bereich Projektmanagement notwendig.

Alle untersuchten Projekte benennen mit den Kindern aus den Kindertageseinrichtungen klar die Zielgruppe der kulturellen Angebote. Zum Großteil werden eindeutige Altersangaben vorgenommen.

#### Welche Bereiche wurden zu wenig beachtet?

Eine Evidenzbasierung ist nach den, für die Autoren der Expertise, frei erhältlichen Dokumenten und Konzeptionen der Projekte nur bei wenigen Projekten klar erkennbar. Der Bezug zu aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen oder zu politischen Referenzdokumenten wie Bildungspläne oder Expertisen der BKJ ist kaum gegeben, ebenso die wissenschaftliche Begleitung bei der Umsetzung durch Hochschule. Mit Hilfe der Steuerungsgruppen oder einer bundesweiten Vernetzung wäre die Chance gegeben, Standards sowohl in der Organisation, der inhaltlichen Konzeption und in der Vermittlung der Angebote zu setzen.

Eine explizite Überprüfung und Bewertung der Angebote mit Hilfe einer Evaluation wird nur in zwei Konzeptionen beschrieben. Hierbei wird zum Beispiel im Projektzeitraum die Kommunikation mit den involvierten Kindertageseinrichtungen ermöglicht, um von den Erfahrungen anderer Beteiligten zu profitieren. Gleichzeitig werden die Wirkungen der Partnerschaften von Kulturschaffenden hinsichtlich definierter Erfolgskriterien in den Blick genommen.

#### 3.1.2 STRUKTURQUALITÄT

##### Was ist für diese Dimension wichtig?

Die Strukturqualität eines Angebots wird unter anderem in den räumlich-materiellen und den institutionellen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Qualifikation der Beteiligten deutlich.

##### Welche Praxen haben sich bewährt?

In allen untersuchten Projekten zeigte sich, dass die Projekte über eine entsprechende räumliche und materielle Ausstattung verfügen. In den Projekten, die vor Projektstart über noch keine eigenen Räume verfügten, wurden eigens Räume zur Verfügung gestellt. Andere Projekte konnten raumunabhängig initiiert werden oder die Kindertageseinrichtungen konnten in den eigenen Räumen die Bedingungen für die erfolgreiche Durchführung der Angebote bereitstellen.

Das Qualifikationsniveau der Fachkräfte ist in den Projekten absolut als positiv zu bewerten. Es werden allenthalben Fachkräfte eingesetzt und es gibt fachspezifische Weiterbildungen für das Kitapersonal, was sich als besonders tragfähig erweist. In zahlreichen Projekten ist das Ziel mit Hilfe der fachspezifischen Weiterbildungen, die Inhalte der Projekte dauerhaft und nachhaltig in die Bildungsprozesse der Kindertageseinrichtungen zu integrieren.

In den Projekten zeigen sich vielfältige Zugänge zu den ästhetischen Bildungsprozessen. Die Projekte ermöglichen strukturell den Kindern spielerische Zugänge zu den zum Teil noch unbekanntem oder zumindest unge-

wohnten Umgebungen, Materialien, Instrumenten und vielen anderen der abwechslungsreichen Methoden der ästhetischen Bildungsvermittlung.

Die Workshopthemen reichen von Bewegungsangeboten im Museum an Stuhlobjekten, über die Arbeit und das Mischen von Farbe bis hin zum Erstellen von Selbstporträts. In musikalisch ausgerichteten Projekten geht es um das Kennenlernen und Experimentieren von und mit Klangkörpern. Andere Projekte versuchen wiederum spielerische Ausdrucksformen alltägliche Tätigkeiten in kulturelle Institutionen mit Hilfe ästhetischer Bildungsprozesse und der Schärfung der Wahrnehmung der Kinder erfahrbar zu machen. Gerade Sinneswahrnehmung und Motorik sollen helfen ästhetische Bildungsprozesse als etwas Selbstverständliches für die Kinder begreifbar zu machen.

In zahlreichen Projekten können die Eltern an den Angeboten teilnehmen und mit den Kindern die Bildungsangebote nutzen, was insbesondere den Aufbau einer tragfähigen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zuträglich ist. Um ein Projekt dauerhaft in eine Kooperationsstruktur zu überführen, hat sich bei den untersuchten Projekten die Verantwortungsübernahme auf Seiten der Träger Kultureller Bildung als zielführend erwiesen. Insbesondere vor dem Hintergrund der allgemeinen Ressourcenknappheit in Kindertagesstätten wird eine Entlastung vor allem in den Bereichen Koordination, Abrechnung sowie die oftmals hochbürokratisierten Abrechnungsmodalitäten als große Entlastung erlebt (zum Beispiel im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets).

#### **Welche Bereiche wurden zu wenig beachtet?**

Auffällig ist, dass die Kooperationen zum Teil auf informellen Absprachen und personengebundenen Kooperationsstrukturen beruhen und nicht auf der Basis von schriftlich fixierten Kooperationsverträgen arbeiten.

Optimierbar ist bei den ausgewählten Erfolgsmodellen die fachlich fundierte und evidenzbasierte Erstellung und Veröffentlichung einer inhaltlichen Konzeption, die Er- und Bereitstellung von Teilnehmerunterlagen, sowie der eindeutige Bezug innerhalb der Konzeptionen zu den bildungspolitischen Leitlinien. Insofern kann zur strukturellen Fundierung einer beispielsweise gender- und diversitätssensiblen Herangehensweise keine Einschätzung vorgenommen werden.

Neben der klassischen Evidenzbasierung kann bei der Sicherung qualitativ hochwertiger Angebote auch ein Rückgriff auf die konzeptionellen Vorgaben und Qualitätskriterien auf Länderebene (z. B. Bildungsvereinbarung NRW 2015) als auch auf Bundesebene den Qualitätskriterien der BKJ die Strukturqualität in den Angeboten zur kulturellen Bildung der Kinder aus Kindertageseinrichtungen nachhaltig sichern.

Insgesamt nur drei Projekte artikulieren explizit in den zur Verfügung stehen Unterlagen die konzeptionelle Verankerung an übergeordneten Leitlinien für ästhetische Bildungsprozesse. Da jedoch weitere Projekte im Austausch mit diesen Projekten stehen, kann zwar vermutet werden, dass auch hier eine Orientierung an diesen übergeordneten Qualitätskriterien zumindest implizit stattfindet. Nur drei Projekte sind mittlerweile in die kommunale Angebotsstruktur kultureller Angebote aufgenommen und verstetigt worden.

### **3.1.3 KONTEXTQUALITÄT**

#### **Was ist für diese Dimension wichtig?**

Das Gelingen und Verstetigen der kulturellen Bildungsangebote für Kinder aus Kindertageseinrichtungen ist neben der inhaltlichen Gestaltung und der Finanzierung, vom Entstehen von Bildungspartnerschaften zwischen den Kulturinstitutionen und den Kindertageseinrichtungen abhängig. Durch die Bildungspartnerschaften kann eine regionale Bildungslandschaft bestehend aus einem Netzwerk von Kulturinstitutionen, Kulturschaffenden und Kindertageseinrichtungen erweitert und bereichert werden.

### Welche Praxen haben sich bewährt?

Bei der Analyse der Kontextqualität der kulturellen Angebote für die Kinder lassen sich zwei Modelle differenzieren. Im Modell Sozialraum ist das Gelingen hauptsächlich von der räumlichen Nähe der Akteure abhängig. Hier gibt es auf der kommunalen Ebene entweder die Unterstützung durch Ansprechpartner\*innen oder Koordinator\*innen oder es kann auf bereits etablierte Bildungspartnerschaften zurückgegriffen werden. Die Kontextqualität der Angebote zeigt sich daher in den gebildeten Netzwerken und den dadurch entstehenden Bildungspartnerschaften. Innerhalb der Kooperationen und Netzwerke findet in den untersuchten Projekten ein regelmäßiger fachlicher Austausch statt. Es gibt Netzwerke auf der Suprastruktur, wo nicht die einzelnen Institutionen, sondern die kommunalen Träger der Kinder- und Jugendhilfe und öffentliche Behörden das Netzwerk bilden. Gerade die verstetigten drei kulturellen Bildungsangebote verfügen über ein nachhaltiges und erfolgreiches Netzwerk.

Im anderen Modell ist die Umsetzung sozialraumunabhängig. Lediglich die fachliche Expertise zur Initiierung, Durchführung und gegebenenfalls Verstetigung der Projekte muss gegeben sein. Hier konnten insgesamt drei Projekte identifiziert werden, die unabhängig von bestehenden Institutionen oder Netzwerken Angebote Kulturreller Bildung initiieren und die Rahmenbedingungen für die Nutzung der kulturellen Angebote in den Kindertageseinrichtungen sichern. Eine nachhaltige Implementierung der inhaltlichen Angebote in den Kindertageseinrichtungen wird in den untersuchten Projekten dann über Multiplikatorenschulungen des pädagogischen Fachpersonals der Kindertageseinrichtungen und/ oder durch die Bereitstellung eines selbsterklärenden Methodenkoffers erreicht.

#### 3.1.4 ORIENTIERUNGSQUALITÄT

##### Was ist für diese Dimension wichtig?

Die Orientierungsqualität der untersuchten Projekte zeigt sich zuallererst in geteilten Normen und Werten der beteiligten Projektpartner. Die Orientierung an Partizipation, an Ressourcen, Stärken und Möglichkeiten sowie an einem ergebnisoffenen Prozess sind nicht nur grundlegende Gelingensbedingungen für die Projekte, sondern zeigen sich erfreulicherweise in allen zehn untersuchten Projekten.

##### Welche Praxen haben sich bewährt?

In allen Projekten stehen in den zur Verfügung stehenden Unterlagen und Konzeptionen die Verschiedenartigkeit der Kinder und deren unterschiedliche Interessen und Talente im Fokus, wodurch kindorientierte Haltungen eingefordert werden. Dies macht sich auch darin bemerkbar, dass über die eigene Auswahl von Themen, Materialien, Ausdrucksformen, Farben und Instrumenten oder Klangkörpern die Verschiedenartigkeit der Kinder und ihrer Persönlichkeiten berücksichtigt werden. Durch Partizipation in den ergebnisoffenen Prozessen wird die Unterschiedlichkeit der Kinder als Chance genutzt. Eine gemeinsame Haltung ist in den zehn Projekten auch dahingehend zu erkennen, dass die Projekte keine Kinder ausschließen.

##### Welche Bereiche wurden zu wenig beachtet?

Partizipation, das Recht auf Teilhabe und Prävention oder Chancengerechtigkeit sind indes nicht nur optionale persönliche Haltungen, sondern Rechte der Kinder, die mittlerweile in unterschiedlichen Dokumenten verbindlich verortet sind. Eine verstärkte Berufung eben auf diese Grundlagen wäre eine wünschenswerte Verfestigung der Kinderrechte in der Praxis.

### 3.1.5 PROZESSQUALITÄT

#### Was ist für diese Dimension wichtig?

Die Prozessqualität bezieht sich auf die zentralen Lern- und Bildungsprozesse, die {1} beim Kind selbst, {2} in der Interaktion zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft und {3} im Zusammenwirken mit anderen Kindern entstehen. Maßgeblich über die Prozessqualität entscheiden dabei die Kooperations- und Partizipationsstruktur sowie die Lebensweltorientierung der kulturellen Bildungsangebote.

#### Welche Praxen haben sich bewährt?

Die zehn untersuchten Projekte erfüllen alle die von der BKJ definierten Qualitätskriterien zur pädagogischen Prozessgestaltung. Die Projekte beinhalten offene und freiwillige Bildungsangebote, die umfassende Beteiligungsformen bieten und einen subjektiven Zugang ermöglichen. Die Projekte sind durchweg alters- und zielgruppengerecht konzipiert und an der Erlebenswelt der Kinder orientiert sowie durch eine spielerische Herangehensweise geprägt. Die partizipativ angelegten Angebote ermöglichen eine gleichberechtigte Interaktion von Vermittler\*innen Kultureller Bildung und den Kitakindern. In fast allen Projekten werden zahlreiche Materialien von den Anbietern zur Verfügung gestellt, aus denen die Kinder auswählen können und zur aktiven Mitgestaltung angeregt werden.

Neben der Vielfalt an Themen und Materialien versuchen die Projekte mit einer Vielzahl von Workshops und Angeboten die Sinneswahrnehmung, Motorik, Kreativität oder die Fantasie anzuregen. Dennoch schaffen es die Projekte trotz dieser Ziele, die Prozesse ergebnisoffen und kindgerecht entsprechend der Qualitätskriterien der BKJ zu gestalten. Die Teilnahme an den Angeboten ist in allen Projekten freiwillig. Besonders hervorzuheben sind die Projekte, die die Bedarfe der Kinder dadurch feststellen, dass sie spielerisch, z. B. mit einem Bilderbuch, die Interessen der Kinder ermitteln. Alle zehn Projekte, die Grundlage dieser Expertise waren, sind von einer gleichberechtigten Interaktion von Erwachsenen und Kindern geprägt.

### 3.1.6 ERGEBNISQUALITÄT

#### Was ist für diese Dimension wichtig?

Die Ergebnisqualität als Resultat des Zusammenspiels aller anderen Dimensionen von Qualität umfasst

1. die Entwicklungsindikatoren bei Kindern (u. a. an der kulturellen, motorischen, sprachlichen, sozialen Entwicklung, den sozialen Kompetenzen, der emotionalen Regulationsfähigkeit, der ästhetischen Artikulationsfähigkeit oder an den Bewältigungs- und Partizipationskompetenzen im Alltag)
2. die Bildungspartnerschaft (u. a. Zufriedenheit der Eltern, die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz im Bereich Kultureller Bildung),
3. das Pädagogische Fachpersonal (Zufriedenheit, Grad an Fortbildungsaktivitäten oder Anzahl von Qualitätszirkel zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit) sowie
4. eine ökonomische Bewertung (Einordnung der Kosten und des Nutzens der Maßnahmen).

#### Welche Praxen haben sich bewährt?

Drei Projekte versuchen mit Hilfe einer durchgeführten, prozessbegleitenden Evaluation, die Ergebnisse zurück in den Entwicklungs- und Entstehungsprozess der Partnerschaften von Kulturschaffenden, Kindertageseinrichtungen und kommunalen Akteuren rückzuspielen und im Sinne einer lernenden Organisation von den bisherigen Erfahrungen zu lernen. In dieser methodischen Zurückhaltung liegt sicher ein möglicher Entwicklungsschwerpunkt der überprüften Erfolgsmodelle. So haben die Evaluationsergebnisse eines Projekts posi-

ve Effekte für die teilnehmenden Kinder im Sinne einer Verbesserung ihrer Wahrnehmung gezeigt. Zudem kann neben der Verbesserung der institutionellen Zusammenarbeit von Kulturinstitution das methodische Rüstzeug erweitert und die Kommunikation der pädagogischen Fachkräfte verbessert werden. Nicht zuletzt kann die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte verbessert werden.

### Welche Bereiche wurden zu wenig beachtet?

Obwohl in einigen Projekten Evaluationen durchgeführt werden, liegen keine Ergebnisse bezüglich einer Zielerreichung oder Zielverfehlung der Projekte vor. Diese Art der Bewertung, so werten wir die Konzeptionen und Dokumente, liegt auch nicht im Interesse der Projektbeteiligten. Auf Grund der größtenteils entweder gar nicht durchgeführten Evaluation oder der nicht zugänglichen Evaluationsergebnisse liegen nur wenige Daten vor und es sind keine belastbaren Aussagen bezüglich der Entwicklungsindikatoren der Kinder, zur Tragfähigkeit der Bildungspartnerschaft, zur Einschätzung durch die Erzieher\*innen oder zur ökonomischen Effizienz möglich (vgl. 2.1). Insgesamt ist der Bereich der Ergebnisqualität als starker Entwicklungsauftrag einzustufen.

## 3.2 INTERPRETATION VOR DEM HINTERGRUND DES LEITFADEN PRÄVENTION

Besonders in der frühen Kindheit stellt Kulturelle Bildung ein anthropologisches Grundbedürfnis dar, dessen Deprivation enorme Entwicklungs- und Gesundheitsrisiken birgt. Insofern eignen sich „Kindertagesstätten (Kitas) [...] in besonderer Weise als Setting der Gesundheitsförderung und Prävention, weil hier Kinder in einer Lebensphase erreicht werden, in der gesundheitsförderliche Erlebens- und Verhaltensweisen entscheidend beeinflusst und geprägt werden können. [...] Das Ziel der pädagogischen Arbeit der Kita, die Entwicklung einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“, kann auch durch Gesundheitsinterventionen zur Unterstützung der physischen, psychischen und sozialen Entwicklung der Kinder wesentlich gefördert werden. Gesundheitsförderung und Prävention in Kitas sind daher nicht als isolierte Zusatzaufgabe zu begreifen, sondern stellen einen integralen Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Kita dar“ (Leitfaden Prävention 2017: 41f.; H.i.O.). Diese Aussagen und Förderungen korrespondieren eindeutig mit den Positionen der BKJ, wonach Kulturelle Bildung „Persönlichkeitsbildung mit und in den Künsten [ermöglicht]. Sie ist zugleich eine Voraussetzung für kulturelle Teilhabe und Bestandteil von Allgemeinbildung. Dies macht sie für ein gelingendes Aufwachsen und Leben unverzichtbar.“ (BKJ 2012: 1). Gerade im Aufgreifen dieses Referenzrahmens können Kindertagesstätten in Kooperation mit Trägern Kultureller Bildung enorme Potenziale zur Gesundheitsförderung, zur Prävention auch von soziokulturell bedingter Exklusion sowie zur Persönlichkeits- und Resilienzstärkung entfalten. Und schließlich dürfte der Rückbezug auf das Präventionsgesetz für die Legitimation Kultureller Bildung durchaus vorteilhaft sein.

Werden nun die Maßstäbe des GKV-Spitzenverbandes für die Akkreditierung und Förderung von Projekten im Setting Kindertagesstätte angelegt, so erweisen sich die hier analysierten Projekte in den Qualitätsbereichen 2 bis 5 sowie 11 als noch optimierbar (schriftliches Konzept der Einheiten; Teilnehmerunterlagen; Evidenzbasierung; Sicherung der Nachhaltigkeit; Evaluation). Auch hier zeigt sich ein Entwicklungsbedarf vorwiegend im Bereich der Struktur- und Ergebnisqualität. In den übrigen Bereichen dürften die Qualitätsanforderungen, welche von der Zentralen Prüfstelle Prävention begutachtet werden, weitestgehend erfüllt sein.



## 4. KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Die vorliegende Expertise liefert zentrale Ergebnisse zur Qualität von kulturellen Angeboten in Kindertageseinrichtungen und in Kooperationen und viele wichtige Hinweise zur zukünftigen Organisation, Finanzierung und Gestaltung, der fachlichen Fundierung, der inhaltlichen Konzeption und zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Kulturschaffenden, Kulturinstitutionen und Kommunen. Die Ergebnisse entstammen aus der Analyse von zehn herausragenden Projekten aus den Sparten Musik, Theater, Museum und Bildende Kunst, Medien sowie ein Sozialraum- und ein kommunales Netzwerkprojekt, sodass die Empfehlungen wesentliche Bereiche Kultureller Bildung abdecken. In den folgenden drei Abschnitten werden diese Empfehlungen auf einer fachlichen, einer strukturellen und einer politischen Dimension gebündelt.

### 4.1 FACHLICHE EMPFEHLUNGEN FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN UND IHRE KOOPERATIONSPARTNER

Für die untersuchten Projekte kann eine gute Orientierungsqualität attestiert werden, die je individuellen künstlerisch-ästhetischen Weltzugänge sind gewährleistet. Mögliche Transfer- und Folgeprojekte sollten weiterhin konsequent an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientiert sein. Die in den Projekten getragene Haltung zeigt eine eindeutige Positionierung zugunsten der Kinder. Freiwilligkeit, Partizipation und Offenheit sollen daher in bestehenden und zukünftigen kulturellen Angeboten handlungsleitend sein.

Auch bei der Gestaltung der Prozesse sollten sich mögliche Nachahmer- und Folgeprojekte an der Ausgestaltung der Prozesse innerhalb der untersuchten Projekte orientieren. Alle untersuchten Projekte erfüllen die von der BKJ definierten Kriterien zur pädagogischen Prozessgestaltung, da es sich innerhalb der (untersuchten) ästhetischen und kulturellen Settings um offene und freiwillige Bildungsangebote handelt, die umfassende Beteiligungsformen bieten, subjektive Zugänge eröffnen, altersgerecht, ergebnisoffen, an der Erlebenswelt orientiert und spielerisch konzipiert sind.

Strukturelles Entwicklungspotenzial liegt vor allem in der Qualität der schriftlichen Konzeptionen kultureller Angebote. Bei der inhaltlichen Gestaltung zukünftiger Konzeptionen sollte die fachlich auch für Außenstehende nachvollziehbare Fundierung von Angeboten und Projekten zum Standard werden. Da die Evidenzbasierung in dem untersuchten Feld eine noch kurze Tradition hat (siehe Kapitel 3) und deshalb kein gängiger Standard ist, sollte von zukünftig zu etablierenden Modellprojekten verständliche replizierbare Manuale für die Etablierung und Aufrechterhaltung kultureller Angebote für Kinder aus Kindertageseinrichtungen abgeleitet werden. Hier zeigt sich, wie dies aus der Diskussion um Evidenzbasierung innerhalb der Kulturpädagogik hervorgeht, eine Orientierung an Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung als zielführend. Durch diese Vorgehensweise wäre eine Orientierung an klar definierten Qualitätskriterien kultureller Angebote für Kinder in Kindertageseinrichtungen ermöglicht (Strukturqualität) und somit einerseits der Anschluss an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Qualität und Bildung geschaffen sowie andererseits die Öffnung hin zum Präventionsgesetz erreicht.

Betrachtet man die Entwicklung in der kulturellen und ästhetischen Bildung in Kindertagesstätten aus der Sicht einer\*ines interdisziplinär denkenden Erziehungs- oder Sozialwissenschaftler\*in, ist eine Verstetigung und Etablierung Kultureller Bildung nur mit dem Mittel der Evidenzbasierung gegenüber Trägern und Mittelgebern zu legitimieren und fachwissenschaftlich zu begründen (Strukturqualität). Dies bedeutet keinesfalls, sich aktuellen Deutungshoheiten und deren Institutionen anzudienen, sondern vielmehr müssen Aussagen theoretisch wie methodisch so fundiert werden, dass die Evidenzbasierung der Entwicklung und der Legitimation Kultureller Bildung dient. Daher kann an dieser Stelle nur zu mehr Forschung in dem Bereich der Kulturellen



Bildung für Kinder insbesondere im Setting Kindertagesstätte und in Kooperationen aufgefordert werden. Denn auch wenn die Angebote ergebnisoffen für die Kinder gestaltet sein sollen, so sind doch die Wirkungen der Projekte hinsichtlich der Erreichbarkeit der Kinder vor allem aus bildungsfernen Schichten auch im Hinblick auf die Reduktion der kulturellen Bildungschancen der Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten oder Milieus zentral. Um Kulturelle Bildung als Angebot in den Kitas zu verstetigen, ist natürlich der Fokus auf die Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte zu legen. Der Bereich der Kulturellen Bildung ist in die Lehrpläne der Ausbildung kindheitspädagogischer Fachkräfte dauerhaft zu implementieren und stark zu verbreitern. Erst auf dieser fachlichen Basis ist gesichert, dass dem anthropologischen Grundbedürfnis der Kinder nach Kultureller Bildung entsprechend Rechnung getragen wird.

## 4.2 STRUKTURELLE EMPFEHLUNGEN FÜR KOMMUNEN UND TRÄGER KULTURELLER ANGEBOTE

Strukturelle Defizite in den kulturellen Angeboten und in den Kooperationen von Kulturschaffenden, Kulturinstitutionen und Kindertageseinrichtungen sollten durch die Etablierung von Koordinationsstellen Kultureller Bildung in den Kommunen behoben werden. Hierdurch würden Verantwortlichkeiten und klare Zuordnungen bei der Etablierung von Projekten erreicht (Management- und Organisationsqualität). Hier gibt es zwar wenige, aber dafür hervorragende Beispiele, wie die Zusammenarbeit von Kultureinrichtungen und Kindertageseinrichtungen durch kommunale Koordinator\*innen zu einer großen Anzahl von vernetzten Akteuren wachsen kann und so nachhaltig zu Bildungslandschaften verbunden werden. Die hier untersuchten Projekte, die über eine solche Koordinationsstelle verfügen, erscheinen besonders erfolgreich. Gerade die mehrfach als hoch aufwendig zu verwaltende Finanzierung sollte unbürokratisch abgewickelt und in die kommunale Finanzplanung fest integriert werden. So kann diese aufwändige Verwaltungstätigkeit dann durch Fachleute übernommen werden.

Mit Blick auf die Träger Kultureller Bildung ist eine Ausweitung der Angebote für Kinder dringend einzufordern und die Potenziale, welche die Institutionen in der Regel für Erwachsene in aller Breite und Tiefe bereitstellen, müssen in gleicher Weise auch Kindern zugänglich gemacht werden. Hier sind die Möglichkeiten – auch hinsichtlich der Lernortkooperation - längst nicht ausgeschöpft. Insbesondere Träger in Vereinsstrukturen stehen hier, so ein Ergebnis der Interviews, vor der strukturellen Finanzierungshürde, dass aufgrund der stets nur temporären Projektförderungen fachlich ausgewiesenes Personal auf Dauer kaum zu beschäftigen ist.

Weiterhin ist es empfehlenswert, eine innovative und an den Qualitätsdimensionen aus dem Leitfaden Prävention orientierte Struktur zu etablieren, wodurch geeignete Projekte Kultureller Bildung im Setting Kindertagesstätte dauerhaft über das Präventionsgesetz finanziert werden könnten (Strukturqualität). Damit würde der fachlich nachweisbare Zusammenhang von Bildung, Gesundheit und sozialer Herkunft strukturell in den Blick genommen und ein wesentlicher Beitrag zur Chancengerechtigkeit geleistet werden. Dieser Zugang wurde von keinem der untersuchten Projekte gewählt.

Zudem sollten zukünftige Projekte darauf achten, die kulturellen Angebote für Kinder aus Kindertageseinrichtungen in den Sozialraum zu integrieren, um eine hohe Akzeptanz und Reichweite sowie ein kontinuierlich wachsendes Netzwerk zu schaffen (Kontextqualität). Selbstverständlich sollten die Eltern in alle Projekte eingebunden werden, damit diese im Sinne tragender Erziehungs- und Bildungspartnerschaften die Ziele der kulturellen Bildungsangebote mit unterstützen, um einen nachhaltigen Effekt bei den Kindern zu fördern. An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass kooperative Rahmenbedingungen und Kulturelle Bildung v. a. abhängig sind von vorhandenen und belastbaren Infrastrukturen, die sich in erster Linie in Großstädten finden. Insofern – ist die Förderung Kultureller Bildung für alle Kinder das erklärte Ziel – muss hier besonders in ländliche Regionen investiert werden, um den Auf- und Ausbau von Kooperationen und Bildungslandschaften nachhaltig zu fördern.

Darüber hinaus sollten verstetigte Modellprojekte für alle Sparten Kultureller Bildung gefördert werden und kulturellen Austausch leisten, damit Projekte Kultureller Bildung nicht temporäre Einzelprojekte bleiben, sondern strukturell in die Bildungslandschaft für Kinder im Setting Kindertageseinrichtungen verankert werden. Eine Begleitforschung muss dann natürlich neben der fachlichen und strukturellen Verankerung die Effekte der kulturellen Bildungsangebote im Zeitverlauf untersuchen (Ergebnisqualität).

### 4.3 (BILDUNGS-)POLITISCHE EMPFEHLUNGEN

Kinder haben von Anfang an ein Recht auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben, was die (Bildungs-)Politik vor große Herausforderungen stellt. Die Ergebnisse der vorliegenden Expertise zeigen deutlich auf, dass Kulturelle Bildung in Kindertagesstätten und in Kooperationen nur dann gelingen kann, wenn diese einen entsprechenden politischen Rückhalt hat, der sich auf viele verschiedene Bereiche bezieht: Mit Blick auf die Strukturqualität könnte der Bereich der Kulturellen Bildung in den Bildungsplänen der Länder wesentlich mehr Gewicht erhalten und so zu einer nachhaltigen Implementierung in den Alltag in Kindertagesstätten führen. Kulturelle Bildung ist eben nicht ein Bildungsbereich neben anderen, sondern ein zentraler, der mehr Aufmerksamkeit, auch in den Ausbildungen, verdient. Der schon jetzt sichtbare Fachkräftemehrbedarf muss daher politisch und finanziell gesichert sein, damit Kulturelle Bildung nicht an der Personal- oder Finanzierungsfrage scheitert.

In Fortführung der strukturellen Empfehlungen muss die Kommunalpolitik dafür Sorge tragen, dass strukturelle Defizite in den kulturellen Angeboten und in den Kooperationen von Kulturschaffenden, Kulturinstitutionen und Kindertageseinrichtungen durch die Etablierung von Koordinationsstellen Kultureller Bildung in den Kommunen behoben werden. Zudem müssen unbürokratische Finanzierungs- und Kooperationsmodelle entwickelt werden, die es einerseits vor allem kleinen und ressourcenschwachen Trägern von Kindertagesstätten erlauben, von den kulturellen Angeboten zu partizipieren, und andererseits den Aufbau regionaler Bildungslandschaften begünstigen.

Zudem ist zu gewährleisten, dass sich alle öffentlich getragenen Kultureinrichtungen wie Museen, Theater, Bibliotheken, Tanz-, Literatur- oder Konzerthäuser im Sinne von Partizipation für junge Kinder und deren Eltern öffnen sowie entsprechende Kooperationsstrukturen in den Sozialraum bieten. Hier sind entsprechende Modellprojekte zu fördern mit dem Ziel, flächentaugliche Angebote für Kulturelle Bildung zu entwickeln.

Um fachliche und wissenschaftliche Lücken im Bereich Kultureller Bildung in der Kindheit zu schließen, müssen Bildungsforschung in diesem Bereich gefördert und gleichzeitig entsprechende Transferstrukturen etabliert werden. Erst die „funktionale Integration“ von Wissenschaft in die Politik garantiert eine am Kind orientierte, diversitätssensible und qualitativ hochwertige Kulturelle Bildung.

## 5. LITERATUR

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland kompakt 2018. Zentrale Befunde des Bildungsberichts. Bielefeld: wbv.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Benner, Dietrich (2011). Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Bockhors, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (2010) (Hg.). Handbuch Kulturelle Bildung. Vol. 30 Kulturelle Bildung. München: kopaed.

Borg, Kathrin (2012). Ästhetische Bildung. Osnabrück: Nifbe.

Bronfenbrenner, Urie (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Ungekürzte Ausg. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.

Bundesrahmenempfehlungen der Nationalen Präventionskonferenz (NPK) nach § 20d Abs. 3 SGB V. Verabschiedet am 19.02.2016. [13.05.2018]

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2010). Qualität in der Kulturellen Bildung. Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung. Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagschule und in Kindertageseinrichtungen. Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung. Remscheid: Eigenverlag.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2013). Künste bilden Persönlichkeiten. Qualitätsrahmen der Fachorganisation Kulturelle Bildung. Online im Internet: [https://www.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/documents/politische\\_rahmenbedingungen/Bildungspolitik/Grundlagen\\_Kultureller\\_Bildung\\_Qualitaetsrahmen\\_2012.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/politische_rahmenbedingungen/Bildungspolitik/Grundlagen_Kultureller_Bildung_Qualitaetsrahmen_2012.pdf) [10.10.2018].

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2016). Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Online im Internet: [https://www.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/documents/Positionspapiere\\_Broschueren/BKJ\\_Positionspapier\\_Spiel\\_und\\_Kunst\\_von\\_Anfang\\_an.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Positionspapiere_Broschueren/BKJ_Positionspapier_Spiel_und_Kunst_von_Anfang_an.pdf) [13.05.2018]

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2017). Qualitätsdimensionen von Kooperationen „Kultur und Schule“. Online im Internet: [https://www.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/kultur\\_macht\\_schule/documents/KBL/PU\\_20170905\\_Qualitaetsdimensionen\\_Kooperationen\\_Kultur\\_Schule\\_BKJ.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KBL/PU_20170905_Qualitaetsdimensionen_Kooperationen_Kultur_Schule_BKJ.pdf) [10.10.2018].

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2018). Kooperationen und lokale Bildungslandschaften. Online im Internet: <https://www.bkj.de/kooperationen-bildungslandschaften/lokale-bildungslandschaften.html> [6.09.2018].

BZgA [Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung] (2011). Kriterien guter Praxis in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten, Ansatz – Beispiele – Weiterführende Information. 5. Aktualisierte und erweiterte Auflage, Gesundheitsförderung Konkret 5. Köln.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2010). Potenziale Lokaler Bildungslandschaften. Was sie sind, wie sie funktionieren und wie man sie unterstützen kann. Eigenverlag: Berlin.

Fölling-Albers, Maria (2013). Erziehungswissenschaft und Frühe Bildung. In: Stamm, Margit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 37–50.

Fuchs, Max (2008). Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. Vol. 10 Kulturelle Bildung. München: kopaed.

Fuchs, Max (2016). „Wissen, was wirkt“ – Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich der kulturellen Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-was-wirkt-anmerkungen-zur-evidenzbasierten-bildungspolitik-bereich-kulturellen>. [26.09.2018].

Fuchs, Max. (2012). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In: Bockhorst, Hildegard et al. (Hg.): a.a.O. S. 63-67.

Fuchs, Max; Liebau, Eckart (2012). Mensch und Kultur. In: Bockhorst, Hildegard et al. (Hg.): a.a.O. S. 28.

GKV-Spitzenverband (2018). Leitfaden Prävention. Online im Internet: [https://www.gkv-spitzenverband.de/krankenversicherung/praevention\\_selbsthilfe\\_beratung/praevention\\_und\\_bgf/leitfaden\\_praevention/leitfaden\\_praevention.jsp](https://www.gkv-spitzenverband.de/krankenversicherung/praevention_selbsthilfe_beratung/praevention_und_bgf/leitfaden_praevention/leitfaden_praevention.jsp) [13.05.2018].

Hörmann, Georg (1998). Gesundheitserziehung. In: Korff, Wilhelm; Beck, Lutwin; Mikat, Paul (Hrsg.): Lexikon der Bioethik. Band I. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. S. 114-117.

Klinge, Antje (2014). Transferwirkungen: Kulturelle Bildung als gesellschaftliches „Allheilmittel“?. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/transferwirkungen-kulturelle-bildung-gesellschaftliches-allheilmittel> [26.09.2018].

Köhler, Thorsten; Obermaier, Michael (2017). Ästhetische Bildung. Eine schriftliche Befragung von Erzieher\*innen zu Theorie und Praxis ästhetischer Bildung in Kindertagesstätten. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit (2017). Good Practice in der soziallagenbezogenen Gesundheitsförderung. Online unter: <https://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/good-practice-kriterien/>

Kramp-Karrenbauer, Annegret (2008). Erster Lernort Kindergarten. Kulturelle Bildung in früher Kindheit. In: Politik und Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrates. 2/2008. S. 1-2.

Leitfaden Prävention (2017). Handlungsfelder und Kriterien des GKV-Spitzenverbandes zur Umsetzung der §§ 20, 20a und 20b SGB V. Online unter: [https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung\\_1/praevention\\_selbsthilfe\\_beratung/praevention/praevention\\_leitfaden/2017\\_3/Leitfaden\\_Praevention\\_Teilaktualisierung\\_P170009\\_03\\_I.pdf](https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung_1/praevention_selbsthilfe_beratung/praevention/praevention_leitfaden/2017_3/Leitfaden_Praevention_Teilaktualisierung_P170009_03_I.pdf) (Abruf 10.09.2018)

Liebald, Christiane (2012). Qualitätsstandards und Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung. In: Bockhorst, Hildegard et al. (Hg.): a.a.O. S. 955-957.

Liebau, Eckart (2012). Anthropologische Grundlagen. In: Bockhorst, Hildegard et al. (Hg.): a.a.O. S. 29-35.

Mertens, Gerhard (2013). Gesundheit als unentdecktes Referenzmaß von Bildung. In: Obermaier, Michael (Hrsg.) (2012): Humane Ökologie. Gesellschaftlicher Fragmentierungen - pädagogische Suchbewegungen. Paderborn. S. 73-88.

Meyer-Drawe, Käte (2008). Aisthesis. In: Mertens, Gerhard; Frost, Ursula; Böhm, Winfried; Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Band I. 3 Bände. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 537–546.

Ministerium für Kinder, Familien, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). Frühe Bildung, Erziehung und Betreuung von Anfang an – Bildungsvereinbarung des Landes Nordrhein-Westfalen. Vom 30.04.2015. Online im Internet  
[https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/20150529\\_bildungsvereinbarung\\_text.pdf](https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/20150529_bildungsvereinbarung_text.pdf)  
[22.10.2018]

Obermaier, Michael (2011). Ökonomisierung der Bildung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2. Stuttgart: UTB. S. 325–342.

Obermaier, Michael (2012). Frühe Kindheit. Implikationen einer humanökologisch orientierten Pädagogik. In: ders. (Hrsg.): Humane Ökologie. Gesellschaftliche Fragmentierungen - pädagogische Suchbewegungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 145–158.

Obermaier, Michael (2013). Friedrich Wilhelm August Fröbel. Spiel und Familienförderung. In: Obermaier, Michael; Hoffmann, Cornelia (Hg.): Projekt Frühkindliche Erziehung. Paderborn: Schöningh. S. 101-112.

Obermaier, Michael (2015b). Transformatorische Bildungsforschung in der Kindheit. Sozialökologisch orientierte Anfragen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91 (1).

Obermaier, Michael (2017). Unternehmen Kindheit. Dialogische Annäherungen an Selbst- und Fremdverständnis erziehungswissenschaftlicher Kindheitsforschung. In: Matthias Burchardt und Rita Molzberger (Hg.): Bildung im Widerstand. Festschrift für Ursula Frost. Unter Mitarbeit von Ursula Frost. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 171–180.

Obermaier, Michael (2018a). Qualitätsmanagement und -entwicklung. In: Brodowski, M. (Hrsg.): Das große Handbuch für die Kita-Leitung. Kronach: Wolters Kluwer. S. 412-449.

Obermaier, Michael (Hg.) (2015a). Bildungsqualitäten. Diskurse - Auswirkungen - Perspektiven. Paderborn: Schöningh.

Obermaier, Michael; Bernal-Copano, Amelie (2018). Trägerprofessionalisierung hinsichtlich Kita-Leitung und Fachkräfte. In: KIta aktuell. S. 52-54.

Obermaier, Michael; Köhler, Thorsten (2018). Interventionen (Modelle guter Praxis) zur Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern aus psychisch belasteten Familien. Ergebnisse einer bundesweiten Bestandsaufnahme. Im Auftrag der BZgA. Köln (im Erscheinen).

Obermaier, Michael; Köhler, Thorsten; Gleich, Johann-Michael; Boddenberg, Viktoria; Hähner, Alexandra; Seifert, Kim (2016). Neues aus dem Forschungsprojekt Bildung durch Bindung. In: Kompakt.2/2016. S. 26-29.

Obermaier, Michael; Molzberger, Rita (2017). Anthropologische und bildungstheoretische Annotationen zu den Konzepten des Modernen Tanzes. In: Fleischle-Braun, C./Obermaier, K./Temme, D. (Hrsg.): Zum immateriellen Erbe des Moderne Tanzes. Konzepte - Konkretisierungen - Perspektiven. transcript Tanz.Forschung. Bielefeld. S. 267-295.

Obermaier, Michael; Müller-Neuendorf, Manfred (2018b). Entwicklung eines partizipativen Qualitätsmanagements als Anspruch an Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen. In: Strätz, R. (Hrsg.): Handbuch Leitung. Kronach: Wolters Kluwer. (Im Erscheinen)

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015): Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig?. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig> [26.09.2018].

Rittelmeyer, Christian (2013). Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2013/16. S. 217–231.

Rousseau, Jean-Jacques (1993). Emil oder über die Erziehung. Vollst. Ausg., 11., unveränd. Aufl. Paderborn: Schöningh (115).

Sackett, David. L.; Richardson, William. S.; Haynes, Brian A. (2000). Evidence-based medicine: How to practice and teach evidence-based medicine. London: Churchill Livingstone.

Schäfer, Gerd E. (2011). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim u.a.: Juventa-Verl.

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2003). Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim: Beltz.

Schäfer, Gerd E./Maywald, Jörg [Interviewer] (2011). Frühkindliche Bildungsprozesse sind offene Prozesse, die sich der Planung im landläufigen Sinn entziehen. Jg. 14, Nr. 1, S. 42-49 (2011). In Frühe Bildung 14 (1), S. 42–49.

Schneider, Wolfgang (2010). Kulturpolitik für Kinder. Eine Studie zum recht auf ästhetische Erfahrung und künstlerische Praxis in Deutschland. Vol. 11 Kulturelle Bildung. München: kopaed.

Stange, W. (2013). Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden. S. 17-69.

Strehmel, Petra (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Susanne Viernickel, Kirsten Fuchs-Rechlin, Petra Strehmel, Christa Preissing, Joachim Bensele und Gabriele Haug-Schnabel (Hg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3., korrigierte Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 131–252.

Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensele, J./Eckhardt, A./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H. (Hrsg.) (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). 1., Erstauflage, neue Ausg. Kiliansroda: verlag das netz.

Tietze, Wolfgang (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied u.a.: Luchterhand.

Unicef (1992). Konvention über die Rechte des Kindes. Köln. Online im Internet:  
<https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> [15.05.2018]

Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strehmel, Petra; Preissing, Christa; Bensel, Joachim; Haug-Schnabel, Gabriele (2018). Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

## 6. AUTORENVERZEICHNIS

**Prof. Michael Obermaier**, Dr. phil. Dipl.-Päd. Univ., Jahrgang 1971, studierte Allgemeine Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Universität Regensburg und promovierte am Institut für Bildungsphilosophie und Anthropologie an der Universität zu Köln. Nach Professuren in Köln 2009 und Düsseldorf 2012 ist er seit 2014 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Köln und leitet dort die kindheitspädagogischen Studiengänge sowie den Schwerpunkt Tanz und Bewegungskultur. Daneben ist er seit 2005 als Qualitätscoach an Schulen in Köln und Düsseldorf tätig und wissenschaftlich als Leiter der Sektion Pädagogik der Görres-Gesellschaft sowie als Mitherausgeber für die Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik engagiert.

### Kontaktdaten:

Prof. Dr. Michael Obermaier  
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHO NRW)  
Abteilung Köln, Fachbereich Sozialwesen  
Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Kindheitspädagogik

Wörthstraße 10  
50668 Köln

Telefonnummer: (0221) 77 57 – 190  
E-Mail-Adresse: [m.obermaier@katho-nrw.de](mailto:m.obermaier@katho-nrw.de)  
[www.katho-nrw.de](http://www.katho-nrw.de)

**Prof. Thorsten Köhler**, Dr. rer. medic., Jahrgang 1974, studierte Sozialwissenschaften an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf und promovierte 2011 an der Universität zu Köln. Seit 2014 ist er Professor an der Katholischen Hochschule in Köln und vor allem im Bereich Gesundheitssoziologie ausgewiesen. Davor war er als Senior-Projektleiter beim Institut für angewandte Sozialwissenschaft (infas) in Bonn angestellt.

### Kontaktdaten:

Prof. Dr. Thorsten Köhler  
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHO NRW)  
Abteilung Köln, Fachbereich Sozialwesen  
Sozialwissenschaft mit den Schwerpunkten qualitative und quantitative Forschungsmethoden

Wörthstraße 10  
50668 Köln

Telefonnummer: [0177] 344 5056  
E-Mail-Adresse: [t.koehler@katho-nrw.de](mailto:t.koehler@katho-nrw.de)  
[www.katho-nrw.de](http://www.katho-nrw.de)



## 7. ÜBERBLICK DER ANALYSIERTEN PROJEKTE

Institution	Ort	Projektname	Website
1. Kulturelle Kinder- und Jugendbildung	Hannover	Kükenabo	<a href="http://www.kinderkultur-stadt-hannover.de">http://www.kinderkultur-stadt-hannover.de</a>
2. Stiftung Jovita, musiculum	Kiel	musiculum MOBIL	<a href="https://musiculum.de/">https://musiculum.de/</a>
3. Bürgersstiftung Düsseldorf/ Stiftung Düsseldorf/ Kindertagesstätten	Düsseldorf	Kleine Schritte ins Theater	<a href="https://www.dhaus.de/theater-schule-und-co/angebote-fuer-lehrerinnen-und-erzieherinnen/">https://www.dhaus.de/theater-schule-und-co/angebote-fuer-lehrerinnen-und-erzieherinnen/</a>
4. Hartware Medien-KunstVerein,	Dortmund	KUNST UND SPIELE: Mein sprechendes Buch	<a href="https://www.hmkv.de/">https://www.hmkv.de/</a>
5. Koordinierungsstelle Kulturelle Bildung	Mühlheim an der Ruhr	Bilder erzählen Geschichten. Kita, Kunst, Theater	<a href="https://www.muelheim-ruhr.de/cms/koordinierungsstelle_kulturelle_bildung.html">https://www.muelheim-ruhr.de/cms/koordinierungsstelle_kulturelle_bildung.html</a>
6. Deutsches Filminstitut – DIF e.V.	Frankfurt am Main	MiniFilmclub	<a href="http://deutsches-filminstitut.de/filmmuseum/minifilmclub/">http://deutsches-filminstitut.de/filmmuseum/minifilmclub/</a>
7. Offene Jazz Haus Schule Köln	Köln	Family Sounds of Buchheim	<a href="http://www.jazzhaus-schule.de/j3/projekte/aus-serschulisch/family-soundsof-buchheim">http://www.jazzhaus-schule.de/j3/projekte/aus-serschulisch/family-soundsof-buchheim</a>
8. Museum Ostwall im Dortmunder U	Dortmund	Museum Ostwall im Dortmunder U mit „Weltentdecker und Farbmischer“	<a href="https://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/bildung_kommunikation/kitagruppen/workshops_kitas/index.html">https://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/museum_ostwall/bildung_kommunikation/kitagruppen/workshops_kitas/index.html</a>
9. Kunstmuseum Bonn	Bonn	Kunstmuseum Bonn	<a href="http://www.kunstmuseum-bonn.de/bildung/kindertagesstaetten/">http://www.kunstmuseum-bonn.de/bildung/kindertagesstaetten/</a>
10. Amt für Kultur und Denkmalschutz	Dresden	KuBiK – Kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen Dresden	<a href="http://www.dresden.de/de/leben/kinder/tagesbetreuung/programme/KuBiK.php">http://www.dresden.de/de/leben/kinder/tagesbetreuung/programme/KuBiK.php</a>