

Was ist „pädagogische Qualität“? Überlegungen und Antwortversuche

von **Max Fuchs**

Erscheinungsjahr: 2015

Stichwörter:

Pädagogische Qualität | Qualität von Schule | Qualitätskriterien von Kindertagesstätten

1. Vorbemerkung: Ein Blick in das Diskursfeld

Die Frage danach, was Ziele und Zwecke der Pädagogik sind und woran man erkennen kann, dass man diese auch erreicht hat, ist so alt wie das systematische Nachdenken über pädagogische Fragen. Die Debatte darüber, wann eine pädagogische Praxis als gut bezeichnet kann werden kann, erhält in dem Augenblick eine besondere Relevanz, in dem man beginnt, ein flächendeckendes System von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen aufzubauen.

Die erste pädagogische Institution war die Schule. So spielt die Frage nach einer gelingenden Pädagogik etwa dort eine Rolle, wo es darum geht, eine gewisse Professionalität des Unterrichtens und damit der Lehrer (und später auch der Lehrerinnen) zu erreichen. Zwar hat sich im 17. Jahrhundert bereits Comenius mit solchen Fragen intensiv befasst, doch hat man lange Zeit den Lehrerberuf nicht sonderlich wertgeschätzt und - etwa in Preußen - ehemalige Unteroffiziere als Lehrer eingesetzt. Erst mit den Philanthropen kam im späten 18. Jahrhundert eine Reformbewegung ins Rollen, bei der man umfassend alle Aspekte von Schule - vom Gebäude über die Lehrerbildung bis zur Entwicklung von Lehrmaterial - in den Blick nahm. Die Frage nach der Qualität der Pädagogik ist also aufs engste verbunden mit der Frage nach der Qualität der Bildungsorte sowie mit der Frage nach der Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen.

Es verwundert daher nicht, dass bis heute traditionell die Schule im Mittelpunkt der Qualitätsdiskurse steht, auch wenn man sich in der Geschichte der Pädagogik sehr stark auf solche Klassiker wie Rousseau oder Pestalozzi konzentrierte, bei denen gerade eine nicht-schulische Pädagogik - etwa in der Natur oder in der Familie - im Mittelpunkt steht. Heute gibt es national und international elaborierte Diskussionen darüber, was eine gute Schule, was eine gute Universität oder was eine besondere Qualität der Einrichtungen der Früherziehung und der Kindertagesstätten ausmacht.

Speziell im Hinblick auf Diskurse im Bereich der ästhetischen und kulturellen Bildung hat sich die Debatte insbesondere über die *ästhetische* Qualität in pädagogischen Kontexten so intensiviert, dass man den Eindruck bekommen kann, dass die Frage nach der *pädagogischen* Qualität in Einrichtungen der kulturellen Bildung entweder schon beantwortet ist oder keine so große Rolle mehr spielt. Eine offene Frage bzw. eine Frage, bei der man sich über die Antwort sicher zu sein scheint, ist dabei das Problem des Zusammenhangs zwischen einer ästhetischen und einer pädagogischen Qualität. Diese Frage kann allerdings sinnvoll nur dann angegangen werden, wenn man sich hinreichend darüber klar geworden ist, was man jeweils unter ästhetischer bzw. pädagogischer Qualität verstehen hat. Zudem ist zu berücksichtigen, dass man es mit einer Vielzahl von Akteuren zu tun hat, von denen jeder legitimer Weise eine eigene Vorstellung von Qualität hat. Auch haben ein kulturelles Projekt oder eine ästhetische Praxis sehr unterschiedliche Dimensionen (organisatorische, finanzielle, pädagogische, ästhetische, politische etc.), die alle nach je eigenen Qualitätsdimensionen beurteilt werden können. Der Diskurs über pädagogische Qualität ordnet sich daher ein in ein komplexes und heterogenes Feld von Qualitätsdebatten.

Im Folgenden will ich einige Ergebnisse einzelner Diskurse vorstellen, in denen man sich mit der Frage der pädagogischen Qualität auseinander gesetzt hat und die im Bereich der kulturellen Bildung zu berücksichtigen sind. Besonders intensiv ist diese Debatte – wie oben erwähnt – im Hinblick auf pädagogische Institutionen geführt worden, insbesondere im Hinblick auf Schule und Kindertagesstätte. Es scheint dabei so zu sein, dass die Familie als zentraler Erziehungs- und Bildungsort eher in solchen publikumswirksamen Veröffentlichungen eine Rolle spielt, in denen man sich kritisch mit einem vermeintlichen erzieherischen Fehlverhalten auseinandersetzt („Erziehungsnotstand“). Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass die universitäre Erziehungswissenschaft im Wesentlichen die Aufgabe hat, professionelle Pädagoginnen und Pädagogen auszubilden, die später einen Arbeitsplatz in den genannten pädagogischen Institutionen finden. Mit der Familie befassen sich dagegen schwerpunktmäßig Erziehungsberatungsstellen und Jugendämter, wobei die dort Tätigen einen eher kleineren Anteil unter allen professionellen Pädagoginnen und Pädagogen einnehmen.

Die Debatte über die pädagogische Qualität, speziell über die pädagogische Qualität von Einrichtungen, ordnet sich ein in eine spartenübergreifende internationale Qualitätsdiskussion von Dienstleistungen. Diese internationale Qualitätsdiskussion wurde zunächst im Bereich der Wirtschaft geführt, so dass auch in dieser Frage ständig das Problem besteht, dass sowohl Begriffe von Qualität als auch Konzepte eines Qualitätsmanagements und einer Qualitätsentwicklung aus dem Bereich der Wirtschaft in soziale und kulturelle Felder übertragen werden sollen. Beispiele hierfür sind die Modelle eines Qualitätsmanagements im Dienstleistungsbereich wie ISO 9001 oder das EFQM Konzept. Rund um diese Konzepte haben sich spezialisierte Zertifizierungsagenturen entwickelt, die entsprechende Gütesiegel erteilen (nach einem z.T. sehr teuren Zertifizierungsprozess), wobei im Sozial- und Weiterbildungsbereich solche Gütesiegel immer häufiger vorgeschrieben werden, wenn man eine öffentliche Förderung erhalten will.

2. Pädagogische Qualität: Eine theoretische Annäherung

Bei allen Unterschieden, was Pädagogik ist und welchen Zweck sie verfolgt, kann man eine Einigkeit darin unterstellen, dass pädagogische Interventionen es mit einem Subjekt zu tun haben: Es geht um eine wie auch immer gestaltete Einwirkung auf Menschen, bei denen einzelne Facetten der Persönlichkeit oder möglicherweise sogar die gesamte Persönlichkeit entsprechend bestimmter Zielstellungen entwickelt

werden sollen. Bereits diese einfache Beschreibung pädagogischer Aktivitäten ist aufschlussreich: Zum einen wird deutlich, dass in pädagogischen Kontexten eine bestimmte Vorstellung dessen unterstellt wird, was jeweils das Bild der Persönlichkeit, das angenommene Menschenbild, ausmacht. Zum anderen hat es Pädagogik als intentionale Praxis mit der Verfolgung bestimmter Ziele zu tun. Diese Ziele und Erwartungen hängen wiederum aufs engste mit den Kontexten zusammen, in denen diese pädagogische Praxis geschieht. Daraus ergibt sich, dass die Maßstäbe zur Beurteilung dieser pädagogischen Praxis, also dem, was man als „pädagogische Qualität“ bezeichnen kann, sehr unterschiedlich sein können. Wer über pädagogische Qualität spricht, sollte sich daher der Aufgabe unterziehen, Rechenschaft sowohl über das unterstellte Menschenbild, aber auch über Ziele und Maßstäbe abzulegen. Die Rede über Qualität ist ein normativer Prozess mit entsprechenden Begründungsverpflichtungen.

Im Kontext der Schule, der Kindertagesstätte oder der Jugendarbeit, auf die ich weiter unten eingehen will, geschieht dies durch gesetzliche Grundlagen, also durch das jeweilige Schulgesetz des Landes bzw. das Kinder- und Jugendhilfegesetz. Dort werden jeweils in den ersten Paragraphen die Ziele formuliert und die Konturen eines Menschenbildes erkennbar. Zudem ist generell als oberste normative Ordnung in Deutschland das Grundgesetz mit seinem zentralen Begriff der Menschenwürde maßgeblich. Daher lässt sich pädagogische Qualität generell daran messen, wie die pädagogische Praxis dazu beiträgt, dieses hochgradig normative Bild vom Menschen realisieren zu helfen.

Für die einzelnen Erziehungsinstanzen ist es dabei wichtig zu berücksichtigen, dass sie die Bildungs- und Erziehungsaufgabe nur gemeinsam mit anderen Bildungs- und Erziehungsinstanzen erfüllen (Familie, Schule, Jugendeinrichtungen, Peergroups etc.). Man muss allerdings sehen, dass sowohl die Schule als auch die Kindertagesstätte einen *allgemeinen* Bildungsauftrag haben, was bedeutet, dass grundsätzlich die gesamte Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen werden muss. Dies ist deshalb wichtig, weil man bei den unten darzustellenden Konzepten einer Qualitätsanalyse und einer Evaluation der jeweiligen pädagogischen Qualität berücksichtigen muss, ob und wie die Ganzheit der Persönlichkeit durch die entsprechenden Instrumente und Ansätze überhaupt erfasst werden können: In Qualitätsdebatten sind Methodenreflexionen nicht zu vermeiden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die unterschiedlichen Akteure unterschiedliche Interessen der jeweiligen Bildungseinrichtung haben. So unterscheiden Seidel u.a. (2013) in ihrer Studie über die Qualität schulischer Kunsterziehung „Four Lenses“, nämlich die Perspektiven Student Learning, Pedagogy, Community Dynamics und Environment.

3. Qualitätsdiskurse in der Praxis

Möglicherweise hat man sich in den unterschiedlichen pädagogischen Praxen noch intensiver mit der Frage der Qualität auseinandergesetzt als im Bereich der Theorienbildung. Denn dort war man unmittelbar betroffen davon, ob eine pädagogische Praxis gelingt oder nicht gelingt. Dies hat zum einen mit dem Selbstverständnis der dort tätigen professionellen Pädagoginnen und Pädagogen zu tun, die sich Rechenschaft darüber ablegen wollen, welchen Wert ihre Arbeit hat und wie sie verbessert werden kann. Es hat zum anderen aber auch mit den Trägern und finanziellen Förderern der Einrichtungen und Angebote zu tun, die wissen wollen, ob ihr Geld auch gut angelegt ist.

Einen besonderen Schub hat die Debatte über die Qualität von Einrichtungen im Bildungsbereich bekommen, als man als eine Konsequenz aus der Krise der öffentlichen Finanzen in den späten 1980er

Jahren darüber nachdachte, sehr grundsätzlich die öffentliche Verwaltung und ihre Dienstleistungen zu überdenken und zu reformieren. Als wichtigster Ansatz machte dabei der Gedanke Furore, die öffentliche Verwaltung und die öffentlich geförderten Angebote und Dienstleistungen unter einer betriebswirtschaftlichen Perspektive zu sehen („Neues Steuerungsmodell“, Tilburger Modell). Diese Ansätze werden heute unter dem Label New Public Management diskutiert (Naschold/Bugomil 1998); in besonderer Weise waren die Angebote im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie Kultureinrichtungen wie Museen oder Theater von diesen Reformbemühungen betroffen.

Diese Diskussionen, die im Überschneidungsbereich von öffentlicher Verwaltung, anwendungsorientierter Forschung, privatwirtschaftlichen Beratungsagenturen und den Trägerorganisationen in der Jugend- und Kulturpolitik geführt wurden, hatten durchaus *Gemeinsamkeiten*. (Und zugleich entwickelten sich im Wissenschaftsbereich neue Forschungsfelder und Studiengänge und im privatwirtschaftlichen Bereich neue spezialisierte Agenturen insbesondere zu dem wichtiger gewordenen Feld der Evaluation, der Akkreditierung von Studiengängen und der Zertifizierung von Einrichtungen.) So setzte sich im Zuge dieser Debatte durch, von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zu sprechen. Für jede dieser Dimensionen wurden bereichsspezifische Qualitätsstandards entwickelt, wobei man sich bei der Dimension der Strukturqualität insbesondere um die Gestaltung der Institutionen und bei der Dimension der Prozessqualität um Fragen der Qualifizierung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte kümmerte. Die Dimension der Ergebnisqualität wurde insbesondere unter der Perspektive der Wirkung zu einem eigenständigen Feld der Wirkungsforschung weiterentwickelt. In dieser Hinsicht ordnet sich das inzwischen gerade im Bereich der kulturellen Bildung gut entwickelnde Feld der Wirkungsforschung in den Kontext der Qualitätsdebatten unter der Dimension Ergebnisqualität ein. Allerdings scheint es notwendig zu werden, sich verstärkt mit der Reichweite bestimmter wissenschaftlicher Methoden zu befassen, da im Zuge einer „evidenzbasierten Politik“ bestimmten erfahrungswissenschaftlichen Methoden der Vorzug gegeben wird.

In den unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern wurden auf dieser allgemeinen Basis durchaus ähnliche Instrumente entwickelt, in denen man speziell die Qualitäten von Struktur und Prozess erfasst. Solche Instrumente findet man leicht in Suchmaschinen, wenn man etwa den Suchbegriff „Qualität der Jugendarbeit“ eingibt.

Neben den grundsätzlichen Gemeinsamkeiten gibt es allerdings bemerkenswerte *Unterschiede* speziell zwischen der Qualitätsdiskussion in der Jugendpolitik und in der Schulpolitik. Diese Unterschiede machen sich insbesondere dort fest, wo es um grundlegende Prinzipien der jeweiligen Arbeitsfelder geht. So stehen in den Qualitätstableaus und Qualitätshandbüchern aus dem Feld der Jugendpolitik pädagogische Prinzipien wie Subjektorientierung, Freiwilligkeit und Partizipation im Mittelpunkt, die in dieser expliziten Weise im Schulkontext nur selten zu finden sind. Auch bei der Methode der Erfassung und Bewertung von Qualitäten versucht man im Bereich der Jugendpolitik insofern ein partizipativen Vorgehen zu praktizieren, als man den Prozess der Qualitätsentwicklung und -sicherung gemeinsam zwischen der öffentlichen Hand und den jeweiligen Trägern gestaltet („Wirksamkeitsdialog“). Allerdings wird man auch hier davon ausgehen müssen, dass PISA und die dort angewandten Methoden Druck auf andere pädagogische Felder wie etwa die Jugendarbeit ausüben, insofern sie gewisse Standards setzen. Diese sind jedoch möglicherweise für diese Kontexte und Arbeitsfelder wenig geeignet.

4. Zur pädagogischen Qualität von Schulen

Jede Nachfrage über eine Internet-Suchmaschine zu dem Thema Schulqualität liefert eine Fülle von nationalen und internationalen Quellen. Man findet sofort Hinweise auf Qualitätstableaus unterschiedlicher Länder und auf entsprechende Qualitätsanalysen. Sowohl auf der Ebene der Schulpraxis als auch auf der Ebene der Schulpolitik und in der wissenschaftlichen Schulpädagogik ist Schulqualität ein zentrales Thema. Dies hat sich seit der Vorlage des ersten PISA-Berichtes noch deutlich verstärkt. Man kann die vorliegenden Qualitätstableaus der unterschiedlichen Bundesländer als Ergebnis einer langjährigen Diskussion darüber verstehen, was unter der „Qualität von Schule“ zu verstehen ist:

„Das vorliegende „Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen“ fasst Kriterien und Standards für Schulqualität in 28 Qualitätsaspekten zusammen. Es bietet den Schulen konkrete Anhaltspunkte für die eigene Schulentwicklung im Vorfeld der Qualitätsanalyse, ebenso bildet es die Verständigungsgrundlage für den Dialog zwischen Schule und Schulaufsicht im Anschluss an die Ergebnisse der Qualitätsanalyse.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2006: 2)

Die Qualitätstableaus der unterschiedlichen Länder sind zwar nicht identisch, stimmen aber im Kern überein. So benennt das Qualitätstableau Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 2006 sechs Qualitätsbereiche (Ergebnisse der Schule; Lernen und Lehren – Unterricht; Schulkultur; Führung und Schulmanagement; Professionalität der Lehrkraft; Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung) und 28 Qualitätsaspekte, die durch 153 Qualitätskriterien konkretisiert werden. Man findet also die drei klassischen Elemente der Schulentwicklung (Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung), die ergänzt werden durch die Bereiche Schulkultur und Führung sowie die Rubrik Ergebnisse (so wie sie sich etwa bei den Abschlüssen oder der Evaluation der Schule zeigen).

Immerhin ist festzuhalten, dass man den Begriff der pädagogischen Qualität im Hinblick auf Schule mehrdimensional versteht: Es geht zwar im Kern durchaus um die Qualität des Lehrens und Lernens im Unterricht (das so genannte „Kerngeschäft von Schule“), aber man erfasst in den Qualitätstableaus unter der Rubrik „Ergebnisse und Erfolge“ neben den quantifizierbaren Schulnoten auch soziale und Schlüsselkompetenzen sowie die „Zufriedenheit der Beteiligten“ und nimmt mit dem Qualitätsbereich „Schulkultur“ die Schule als Sozial- und Kulturraum, also als Lebenswelt, in den Blick. Zudem betrachtet man die Schule als demokratisches Gemeinwesen mit entsprechenden Anforderungen an die Partizipation aller Beteiligten, das in vielfältiger Weise mit dem Sozialraum vernetzt ist und in Kooperationsbeziehungen zu außerschulischen Institutionen und Personen steht.

Damit ist ein komplexes Bild von Schule gezeichnet, das der einzelnen Schule vor Ort hinreichende Gestaltungsfreiheiten erlaubt, das aber für diesen Gestaltungsprozess der einzelnen Schule einen verbindlichen Rahmen setzt. Eine solche Schule kann idealtypisch auf externe Unterstützungsleistungen zurückgreifen, wobei die aus dem Ausland importierte Idee einer Schulinspektion, die ohne disziplinarische Befugnisse die Funktion einer kollegialen Beratung hätte, nicht immer in den verschiedenen Bundesländern in dieser Form umgesetzt, sondern - in der Tradition eines autoritären Staates - entgegen ihrer Ursprungsidee oft genug als Kontroll- und Disziplinierungsinstrument genutzt wird.

Zudem ist festzuhalten, dass die Schule auch im Hinblick auf die Qualitätsfeststellung und -sicherung fest in der Hand des Staates ist: Die unterschiedlichen Akteure werden entweder gar nicht eingebunden (Eltern,

Akteure im Sozialraum) oder sie werden lediglich als Untersuchungsobjekt betrachtet (Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler).

Daneben gibt es nach wie vor die Institution der Schulaufsicht einschließlich einer in den letzten Jahren forcierten Strategie einer kontinuierlichen Evaluation der im Qualitätstableau festgelegten Qualitätsbereiche. Bei diesen Prozessen der Evaluation gibt es in den Ländern Bemühungen, diese eher als kollegiale Beratungsprozesse und als Unterstützung der jeweiligen Schulentwicklung zu verstehen.

Auf der Makroebene der Schulpolitik werden diese Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung flankiert durch unterschiedliche Maßnahmen wie etwa die (kontrovers diskutierte) Formulierung von Bildungsstandards oder die Einführung von zentralen Abschlussprüfungen. Auch im Hinblick auf die Arbeit an der Qualität in den unterschiedlichen Qualitätsbereichen gibt es eine elaborierte Diskussion etwa über Fragen der Organisationsentwicklung (Rolff 2013), der Unterrichtsentwicklung (Bastian 2007) oder der Führung und Leitung der Schule (Buchen/Rolff 2009). Weiterhin gibt es in den Ländern (mit länderspezifischen Unterschieden) unterschiedliche Unterstützungssysteme, auf die die Schulen zurückgreifen können (Fachmoderatoren, Schulentwicklungsmoderatoren, Kompetenzteams zu speziellen Themen, Fortbildungen etc.). Selbst der Gedanke einer Supervision, der im Bereich der Sozialarbeit längst Standard ist, findet zunehmend Eingang in den Bereich der Schule. Dies kann man durchaus als weiteren Baustein einer Professionalisierung dieses Feldes verstehen.

Mit diesen knappen Hinweisen wird allerdings bereits deutlich, dass PISA zwar einen wichtigen Bereich von Schule erfasst, dass die Schule jedoch weit mehr ist, als PISA widerspiegelt. Dies zeigt sich auch an den Kriterien, die der Vergabe des Deutschen Schulpreises für gute Schulen zugrunde liegen. Die dort formulierten und insgesamt unstrittigen sechs Kriterien von Schulqualität (Leistung, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima, Umgang mit Vielfalt, Schule als lernende Institution) gehen davon aus, dass die Schule eine Lebenswelt und ein Kulturraum ist, bei dem es um mehr geht, als die Förderung kognitiver Kompetenzen (Fauser 2007).

Dieser hier nur grob skizzierte Rahmen eines Umgangs mit der Qualität von Schule ist ein notwendig zu berücksichtigendes Referenzfeld für die Aufgabe, kulturelle Bildung in der Schule zu stärken. Dies gilt insbesondere für solche Schulen, die sich für einen Prozess einer kulturellen Schulentwicklung und einer kulturelle Profilierung ihrer Schule („Kulturschule“) entschieden haben.

5. Qualitätskriterien von Kindertageseinrichtungen

Auch im Hinblick auf Kindertageseinrichtungen hat sich die Diskussion über deren pädagogische Qualität in den letzten Jahren deutlich verstärkt. Man kann es geradezu als einen Paradigmenwechsel ansehen, dass man rund um die Jahrtausendwende 2000 begonnen hat, auch Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte zu verstehen. Die Diskussion über die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen hat – forciert und profiliert durch ein bundesweites Modellprojekt – zu einem „Nationalen Kriterienkatalog“ geführt (Dittrich u.a. 2007; daneben gibt es eine Reihe weiterer träger- oder länderspezifischer Konzepte). Dieser Katalog ist ähnlich aufgebaut wie die Qualitätstableaus für Schulen in den Bundesländern, d.h. es werden unterschiedliche (nämlich 21) Qualitätsbereiche identifiziert, die jeweils nach sechs Leitgesichtspunkten beschrieben werden (räumliche Bedingungen; Erzieherin-Kind-Interaktion, Planung, Nutzung und Vielfalt von Material, Individualisierung, Partizipation).

Die 21 Qualitätsbereiche sind: Tagesgestaltung / Mahlzeiten und Ernährung / Gesundheit und Körperpflege / Ruhen und schlafen / Sicherheit / Sprache und Kommunikation / kognitive Entwicklung / soziale und emotionale Entwicklung / Bewegung / Fantasie- und Rollenspiel / Bauen und Konstruieren / bildende Kunst, Musik und Tanz / Natur-, Umgebungs- und Sachwissen / kulturelle Vielfalt / Integration von Kindern mit Behinderungen / Eingewöhnung / Verabschiedung / Zusammenarbeit mit Familien / Übergang Kindergarten – Schule / Leitung.

Anders als die eher technologisch gestalteten Qualitätstableaus im Hinblick auf Schule wird bei diesem Kriterienkatalog explizit erläutert, welches *Menschenbild* den Kriterien zu Grunde liegt und nach welchen Grundsätzen die Bildungsprozesse gestaltet werden sollen:

- Kinder sind aktive Lerner.
- Kinder konstruieren Wissen und Bedeutung.
- Kinder lernen in sozialen Zusammenhängen.
- Kinder lernen durch spielerische Aktivitäten und aktives Spiel.
- Emotionale Sicherheit und Zuwendung bieten die Basis für kindliche Lernprozesse und die Entwicklung selbst.
- Kinder lernen durch Teilhabe und Aushandlung.
- Kinder haben das Recht auf Anerkennung ihrer Individualität.
- Die Erzieherin ist Gestalterin einer anregenden Lern- und Erfahrungsumwelt.
- Die Erzieherin ist Dialogpartnerin und Impulsgeberin.
- Die Kindertageseinrichtung sichert allen Kindern – unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialen Status – Lern- und Entwicklungschancen.
- Die pädagogische Arbeit orientiert sich an der Lebenswelt, dem Bedarf von Kindern und ihrer Familie.

Im Vergleich zur Qualitätsdiskussion rund um die Schule lässt sich in diesem Ansatz ein großer Überschneidungsbereich im Verständnis pädagogischer Qualität zwischen Kita und außerschulischer kultureller Kinder- und Jugendarbeit erkennen. Im Hinblick auf den Aspekt der kulturellen Bildung lässt sich feststellen, dass in dem Kriterienkatalog ästhetisch-künstlerische und spielerische Praxen explizit benannt werden. In diesem Feld ist also bereits das gelungen, was im Bereich der Schulpolitik als mögliches zukünftiges Ziel diskutiert wird, nämlich kulturelle Bildung als festen Bestandteil in den Qualitätstableaus zu etablieren.

Wichtig ist auch die Feststellung, dass diese Beschreibung von kindlichem Lernen im Wesentlichen übertragen werden kann auf Lernen generell. Auch Prinzipien eines ästhetischen Lernens finden sich unschwer in diesen Beschreibungen wieder (vgl. Fuchs 2012:125ff).

6. Zur pädagogischen Qualität kultureller Bildungsangebote

Kulturelle Bildungsangebote haben bei aller Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Orte gemeinsam, dass es sich im Kern um Prozesse ästhetischen Lernens handelt. Es geht darum, dass vielfältige Möglichkeiten bereitgestellt werden, ästhetische Erfahrungen zu machen. Es geht um ein Lernen mit allen Sinnen. Dabei haben die kulturellen Bildungsangebote in den verschiedenen Sparten und mit den verschiedenen Zielgruppen unterschiedlich lange Traditionen. Im Kontext der Schule finden ästhetische Lernprozesse in unterschiedlichen Schulfächern statt (Kunsterziehung, Musik, Theater, Literatur, Tanz im Kontext von

Sport), die der allgemeinen Logik schulischen Lernens genügen müssen und für die daher die oben vorgestellten pädagogischen Qualitätskriterien gelten.

Neben den künstlerischen Schulfächern gibt es in jeder Schule eine Reihe von außerunterrichtlichen Angeboten im Bereich der Künste (künstlerische Arbeitsgemeinschaften, Besuche von Kultureinrichtungen außerhalb der Schule, Kooperationsprojekte mit Künstlern und Kultureinrichtungen). Für diese Bildungsangebote gelten zwar nicht die strikten Regeln der künstlerischen Unterrichtsfächer, es gelten allerdings auch nicht uneingeschränkt die Prinzipien der außerschulischen Kulturarbeit: Es handelt sich also um eine Zwischenkategorie, so dass im Einzelnen zu überprüfen ist, welche Formen des Lernens jeweils möglich sind.

In allen pädagogischen Prozessen, die es mit dem Umgang mit dem Ästhetischen zu tun haben, lassen sich dabei die besonderen Bildungswirkungen einer ästhetischen Praxis realisieren: Es geht um Leiblichkeit, es geht um die Sinne, es geht um einen Umgang mit offenen Bedeutungen, es geht um eine besondere emotionale Involviertheit des Einzelnen, es geht um Formen von Expressivität, um Einbildungskraft, Fantasie und Kreativität, es geht um eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber sich selbst und der sozialen und gegenständlichen Umgebung. *In dieser Hinsicht eröffnet sich eine Chance, die Zusammenhänge zwischen einer pädagogischen und einer ästhetischen Qualität in einer ästhetisch-künstlerischen Praxis in pädagogischen Kontexten genauer zu beschreiben* (vgl. Fuchs/Braun 2015).

Im Bereich der außerschulischen Kulturarbeit gibt es zudem pädagogische Prinzipien, die zwar möglicherweise nicht in jedem einzelnen Arbeitsprojekt realisiert werden können, die aber das Selbstverständnis der Akteure prägen: Fehlerfreundlichkeit, Stärkenorientierung, das Erleben von Selbstwirksamkeit, Freiwilligkeit, Partizipation etc. Diese Prinzipien wurden zwar zunächst für den Bereich der außerschulischen Kulturarbeit entwickelt; bei jedem einzelnen dieser Prinzipien lässt sich jedoch überprüfen, ob es nicht sinnvoller Weise auch bei der Gestaltung einer humanen Schule und insbesondere einer Kulturschule angewandt werden müsste.

Die Umsetzung dieser Prinzipien basiert auf einem Menschenbild, das durchaus vergleichbar ist dem Menschenbild, so wie es bei den Qualitätskriterien im Bereich der Kindertagesstätten (s. o.) beschrieben wird: Der Mensch wird als aktives Wesen verstanden, das Interesse daran hat, seine Fähigkeiten zu entwickeln und sich und seine Umwelt zu gestalten. In diesem Zusammenhang scheint der Befähigungsansatz (capability approach von Nussbaum/Sen, vgl. Schrödter 2011) eine gute Referenz anzubieten, die all diese Dimensionen eines entwickelten Menschseins beschreibt. Hierbei spielen insbesondere die ästhetischen Welt- und Selbstverhältnisse des Menschen eine zentrale Rolle.

Auf dieser Grundlage haben in den verschiedenen Feldern der kulturellen Bildungsarbeit – allerdings mit einer erheblichen Ungleichzeitigkeit, die mit dem unterschiedlichen Entwicklungsstand dieser Felder zu tun hat – die Debatten über die jeweilige pädagogische Qualität zu bestimmten Festlegungen und Standards geführt. Allerdings war es in diesem Praxisfeld nötig, sich zunächst über geeignete Verfahren zu verständigen (BKJ 1998, BKJ 2010).

Einige Beispiele: Am weitesten in dieser Hinsicht ist die Qualitätsdebatte im Bereich der Musikschulen gediehen, die – durchaus vergleichbar mit der Debatte über allgemeine Schulqualität – zu Festlegungen über Ausstattung, Quantität und Qualität sowie Inhalte der musikalischen Angebote gekommen ist. Es gibt

elaborierte Qualitätssicherungssysteme, die realisiert sein müssen, wenn man die Standards des Bundesverbandes erfüllen will. Ähnliche Diskussionen gibt es überall dort, wo kulturelle Bildung in Institutionen stattfindet.

Ein weiterer Bereich, in dem intensiv über die Frage der pädagogischen Qualität diskutiert wird, ist der Bereich der Aus- und Fortbildung kulturpädagogischer Profis. Mit dem Problem der pädagogischen Qualität ist diese Frage insofern aufs engste verbunden, weil davon auszugehen ist, dass die Qualität der kulturpädagogischen Fachkräfte unmittelbar Einfluss auf die Qualität der von ihnen gestalteten Praxis hat. Daher können die Curricula der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und der entsprechenden Fachverbände auch als Informationsquellen über das Verständnis der pädagogischen Qualität in den jeweiligen Feldern verstanden werden.

7. Zur Erfassung der pädagogischen Qualität

Insgesamt muss man feststellen, dass man neben der Möglichkeit, Indikatoren für die Beurteilung der pädagogischen Qualität einer unmittelbaren Praxis zu finden, sehr stark von der Annahme *einer indirekten Gestaltung der pädagogischen Qualität* ausgeht. Dies bedeutet, dass man eine qualitätsvolle Gestaltung der Rahmenbedingungen einer pädagogischen Praxis in den Blick nimmt und hierfür Qualitätskriterien entwickelt, was gelegentlich leichter fällt, als die pädagogische Qualität in der Praxis selber direkt zu erfassen. In dieser Perspektive entwickelt man daher Kriterien für die räumlichen und zeitlichen Bedingungen, für die Ausstattung, für die Qualifikation der Fachkräfte, für die Zugangsmöglichkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer etc. Man nimmt dabei an, dass eine positive Gestaltung von Rahmenbedingungen der kulturpädagogischen Arbeit auch positiv die unmittelbare pädagogische Qualität dieser Arbeit beeinflusst. Diese Annahme ist zwar hoch plausibel, es gibt jedoch meines Wissens wenige Forschungsergebnisse, die diese Annahme belastbar stützen.

Wenn man sich auf die Erfassung und Bewertung der pädagogischen Qualität der kulturpädagogischen Arbeit einlassen will, dann wird man nicht bloß die Rahmenbedingungen dieser Arbeit erfassen und bewerten, sondern man wird die Prozesse und das Ergebnis der pädagogischen Arbeit selbst in den Blick nehmen müssen. *Letztlich ist der entscheidende Indikator für die Qualität der pädagogischen Arbeit die Entwicklung der Persönlichkeit der betroffenen Menschen, die an dieser Arbeit teilgenommen haben.* Damit steht nicht bloß das Subjekt im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, sondern die Entwicklung dieses Subjektes ist auch maßgeblich für die Beurteilung der Qualität dieser Arbeit. In der Qualitätsmatrix der BKJ ([siehe: Tom Braun „Kulturelle Schulentwicklung“](#)) wird daher eine Vielzahl unterschiedlicher Qualitätsbereiche systematisch identifiziert, durchaus vergleichbar den Qualitätstableaus, wie sie für die Schule entwickelt worden sind. Doch ist als zentrales Qualitätsfeld die Entwicklung des Subjektes hervorgehoben.

Vor diesem Hintergrund werden solche Erfassungsmethoden relevant, die in der Lage sind, die Entwicklung der Persönlichkeit im Kontext von Kulturprojekten zu erfassen. Hier ist insbesondere das im Kontext der BKJ entwickelte Konzept des Kompetenznachweises Kultur ([vgl. Brigitte Schorn/ Vera Timmerberg: Kompetenznachweis Kultur](#)) zu nennen, das in diesem Zusammenhang auch zu einem zentralen Instrument der Ermittlung der pädagogischen Qualität wird. Ein wichtiger Aspekt bei der Anwendung dieses Konzeptes besteht darin, dass der Beteiligte Jugendliche aufgrund des dialogischen Verfahrens als Subjekt seines Lernens ernst genommen wird.

Einen weiteren Vorschlag zur Beurteilung der pädagogischen Qualität habe ich auf der Basis der ethischen Überlegungen von Volker Gerhardt unterbreitet. Der Grundgedanke besteht darin, die von Gerhardt identifizierten Dimensionen einer autonomen Individualität (Selbsterkenntnis, Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Selbstherrschaft, Selbstbewusstsein, Selbststeigerung, Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung etc.) als zentrale Facetten einer selbstbestimmten Lebensführung soweit zu operationalisieren, dass sie einer empirischen Überprüfung zugänglich werden. Mir scheint, dass das Konzept der Lebensführungskompetenzen, das in dieser Hinsicht konkretisiert wird, auch zu einem tauglichen Instrument zur Beurteilung der pädagogischen Qualität entwickelt werden kann. (vgl. Fuchs 2015)

Verwendete Literatur

Bastian, Johannes (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz.

Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (1998): Qualitätssicherung durch Evaluation. Remscheid: BKJ (Selbstverlag).

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (Hrsg.) (2010): 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: BKJ.

Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2009): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz.

Dittrich, Irene u.a. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin: Scriptor.

Fausser, Peter u. a. (Hrsg.) (2007): Was für Schulen. Gute Schulen in Deutschland. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Fuchs, Max (2012): Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen. München: kopaed.

Fuchs, Max (2015): Kulturelle Bildung, die Kulturschule und die Kunst. Wuppertal 2015 (als download verfügbar unter maxfuchs.eu, Buchpublikationen).

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2015): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Zwei Bde., Bd. 1: Schultheorie und Schulentwicklung. Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa (i.E.).

Gerhardt, Volker (1999): Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität. Leipzig: Reclam.

McLellan, R., Galton, M., Steward, S. and Page, C. (2012): The Impact of Creative Initiatives on Wellbeing: a literature review. Newcastle: CCE.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Qualitätstabelle für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Naschold, F./Bogumil, J. (1998): Modernisierung des Staates. New Public Management und Verwaltungsreform. Opladen: Leske und Budrich.

Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung Kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.

Schrödter, Mark (2011): Wohlergehensfreiheit – Welche Lebenschancen brauchen junge Menschen? Der Capabilities-Ansatz als möglicher Orientierungsrahmen. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kunststück Freiheit. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung (48-59). München: kopaed.

Seidel, Steve u.a. (2013): The Qualities of Quality. Cambridge: Harvard.

Wimmer, Michael/Schad, Anke/Nagel, Tanja (2013): Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung in der Metropole Ruhr. Essen: Stiftung Mercator GmbH.

Anmerkungen

Zur Diskussion um Qualität auf kubi-online siehe auch die Beiträge von Fuchs: [„Ästhetische Qualität in pädagogischen Prozessen. Ein Beitrag zur Strukturierung des Diskurses und als Impuls für die Forschung“](#) und [„Qualität – Eine Leitformel zwischen Entwicklungsimpuls und Kampfbegriff“](#)

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Max Fuchs (2015): Was ist „pädagogische Qualität“? Überlegungen und Antwortversuche. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/was-paedagogische-qualitaet-ueberlegungen-antwortversuche>
(letzter Zugriff am 09.12.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>