

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Jugendkulturarbeit und Schule – Eine fruchtbare Kooperation?

Eine Auseinandersetzung am Beispiel der Hamburger
Ganztagsschule

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 26.05.2011
Name, Vorname: Schebitz, Annegret

Betreuende Prüfende: Frau Prof. Biebrach-Plett
Zweite Prüfende: Frau. Prof. Dr. Schmidt-Grunert

Inhalt

Einleitung.....	1
1. Bildung.....	3
1.1 Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis.....	3
1.2 Bildung und Wirtschaft.....	6
1.3 Bildung außerhalb von Schule und Beruf.....	7
2. Kultur.....	9
2.1 Kultur und Kunst.....	9
3. Kulturelle Bildung in der Jugendarbeit.....	10
3.1 Prinzipien und Ziele.....	11
3.2 Ästhetik als Grundlage der kulturellen Bildung.....	13
3.3 Jugendkulturarbeit versus Schule.....	14
4. Hamburger Ganztagsbildung.....	18
4.1 Ganztagschulen in Hamburg.....	19
4.1.1 Ziele.....	20
4.1.2 Ganztagschule gestalten.....	22
4.2 Hamburger Hortreform.....	23
4.2.1 „Verwahrung statt Betreuung“.....	25
4.3 Ausblick.....	27
5. Kulturschulen in Hamburg.....	27
5.1 Die Anfänge.....	28
5.2 Die Louise Schroeder Schule.....	29
5.3 Die neuen Kulturschulen.....	30
6. Kooperation von Schule und Jugendkulturarbeit.....	31
6.1 Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit.....	31
6.2 Vorteile für die Schule.....	35
6.3 Vorteile für die Jugendkulturarbeit.....	37
6.4 Probleme und Möglichkeiten.....	38
7. Fazit.....	40
Literatur.....	43
Schriftliche Erklärung.....	52

Einleitung

Eine gute Bildung ist die Grundlage für ein gutes Leben. Meistens ist es die Institution Schule, mit der dieser Begriff assoziiert wird. Hier sind es die Fähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen, die in besonderer Weise auf die Zukunft vorbereiten sollen. Schließlich sind das überwiegend die Kompetenzen, die in der PISA- Studie abgefragt werden. Die Schule entlässt die Schülerinnen und Schüler mit guten oder weniger guten Qualifikationen in eine Welt, die hohe Erwartungen an sie stellt. Besonders in der Arbeitswelt sind nicht nur Mathematik und Deutsch gefragt. Kommunikativ, teamfähig, selbständig und konfliktfähig soll man auch sein. Soziale Kompetenzen sind gewünscht. Zwar soll diese Fähigkeiten auch die Schule vermitteln, doch stehen hier neben Familie und Peergroup auch außerschulische Einrichtungen in der Verantwortung. Denn die Kapazitäten der Schule reichen nicht aus, um die individuelle Bildung des Einzelnen garantieren zu können. Sie muss also auf Unterstützung zurückgreifen.

Der Ausbau von Ganztagschulen, der durch die Bundesregierung gefördert wurde, ist eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit von Schulen und Kinder- und Jugendarbeit. Der verlängerte Schulalltag ist der Ausgangspunkt für ein umfassendes Bildungskonzept, in dem beide Akteure ihr Ziel gemeinsam umsetzen können: Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu handlungsfähigen Subjekten zu unterstützen. Die Schule und die kulturellen Einrichtungen sollen sich dabei in ihrer Arbeit ergänzen. Während Schule das dafür nötige Wissen vermittelt, ist Jugendkulturarbeit für die Entstehung der nötigen Schlüsselkompetenzen verantwortlich, die durch kulturelle Bildung vermittelt werden.

In der politischen Diskussion in Deutschland hat das Thema kulturelle Bildung in den letzten Jahren mehr und mehr an Bedeutung gewonnen. Liebau betont allerdings, dass „die Differenz zwischen Reden und Handeln in diesem Feld nach wie vor besonders groß ist“ (2010: 11). Andererseits hat jedoch der Deutsche Bundestag mit dem Schlussbericht der Enquete- Kommission „Kultur in Deutschland“ klare Handlungsempfehlungen herausgegeben, wie man Kunst und Kultur in Deutschland schützen und besser fördern kann. Darin wird kulturelle Bildung als „eine der besten Investitionen in die Zukunft unseres Landes“ (Deutscher Bundestag, 2007: 8) gesehen. Auch in vielen Bundesländern wird der Kunst und Kultur in Bildungszusammenhängen mittlerweile ein größerer

Stellenwert eingeräumt. So zum Beispiel in Nordrhein- Westfalen, das seit 2006 den Namen „Modell-Land Kulturelle Bildung“ trägt oder in Hamburg, das 2004 ein Rahmenkonzept für die Kinder- und Jugendkulturarbeit vorgelegt hat (vgl. Zacharias, 2008: 658). Kinder und Jugendliche sollen demnach so früh wie möglich mit Kunst und Kultur vertraut gemacht und selbst produktiv werden. Dabei wird vor allem auf die Kooperation von Ganztagschulen mit Jugendkultureinrichtungen gesetzt. Zur Erreichung dieser Ziele werden konkrete Vorschläge zur Umsetzung formuliert (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Kulturbehörde, 2004: 2f). Ein erfolgreiches Resultat dieses Prozesses sind die Hamburger Kulturschulen, die kulturelle Bildung in ihrem Konzept verankert haben und mit verschiedenen Kultureinrichtungen gewinnbringend zusammenarbeiten.

In der vorliegenden Arbeit soll geklärt werden, welche Möglichkeiten die Jugendkulturarbeit der Ganztagschule als komplementäres Bildungsangebot bietet und wie eine Kooperation zwischen beiden Akteuren aussehen kann. Um dies deutlich zu machen, soll zunächst das Verhältnis von Bildung und Kultur besprochen werden. Daraus wird ersichtlich, dass Kultur und Bildung nicht von einander zu trennen sind. Deshalb wird danach kulturelle Bildung als theoretische Grundlage der Jugendkulturarbeit behandelt. Neben den Arbeitsweisen und Zielen der kulturellen Bildung werden die Unterschiede von Bildungsabläufen in Schulen und in Jugendkultureinrichtungen aufgezeigt. Dabei führt Letzteres zu der Frage, wie man eine umfassende Bildung von Kindern und Jugendlichen in einem ganztägigen Bildungssystem überhaupt gewährleisten kann. Am Beispiel der Hamburger Ganztagschule werden die Rahmenbedingungen für ganztägige Bildung erläutert, um dann den Stellenwert der Jugendkulturarbeit in Hamburger Schulen darzustellen. Abschließend werden die Auswirkungen einer Zusammenarbeit anhand der Erfahrungen einer Hamburger Kulturschule betrachtet.

1. Bildung

Der deutsche Bildungsbegriff zeichnet sich durch eine fortschreitende historische Entwicklung von der Antike bis heute aus. Es sind immer wieder neue Theorien über Bildung entwickelt und diskutiert worden. Diese waren und sind von dem jeweils gegenwärtigen gesellschaftlichen Umfeld abhängig. Dies umfasst politische Rahmenbedingungen und Ideologien genauso wie die wirtschaftlichen Verhältnisse. Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass Bildung in Zeiten „knapper Ressourcen möglichst sparsam produziert werden“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend¹, 2006: 102) muss.

Eine einheitliche Bestimmung des Bildungsbegriffs ist schwierig. In der *Einführung in die Theorie der Bildung* wird den unterschiedlichen Theorien jedoch ein gemeinsames Fundament unterstellt. Die (a) Beziehungen des Menschen zu sich persönlich, die (b) Beziehungen zu seinen Mitmenschen und die (c) Beziehungen des Menschen zu seiner Umgebung sind wesentliche Aspekte der Idee der Bildung (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger, 2006: 10).

1.1 Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis

(a) Der Mensch macht Erfahrungen, die ihn beschäftigen und dazu auffordern, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Er versucht sie zu verstehen. Wenn das gelingt, dann hat er etwas *gelernt*. Durch die Reflektion der Erfahrungen kann man seine Stärken und Schwächen identifizieren und seine Persönlichkeit, seinen Charakter selber formen. Die Hauptrolle in einem Theaterstück zu übernehmen, den Text auswendig zu lernen und vor Publikum aufzutreten, kann Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstwertgefühl stärken. Zu wissen, wann man sich manche Dinge jedoch nicht zutraut, ist eine ebenso wichtige Erkenntnis für die Zukunft.

(b) Ähnlich ist es auch im Verhältnis zu anderen Menschen. Durch die Kommunikation mit Mitmenschen baut sich eine Beziehung zwischen dem Indivi-

¹ Wird im Folgenden BMFSFJ abgekürzt.

duum und dem Anderen auf. Sie beeinflussen sich gegenseitig mit ihren jeweils eigenen Meinungen, Werten und Einstellungen. Verschiedene Kenntnisse werden einander zugänglich gemacht und sind Bausteine für die Konstruktion der Persönlichkeit. In einem Theaterprojekt können die Kinder und Jugendlichen voneinander profitieren, indem diejenigen, die bereits Erfahrungen im darstellenden Spiel sammeln konnten, den anderen behilflich sind. Durch das gemeinsame Spielen entsteht eine Gruppendynamik, die diesen Prozess des Austauschs und der Selbstreflexion antreibt.

(c) Der Mensch erschließt sich in einem aktiven Prozess seine Welt. Diese hat kulturelle, materiell-dingliche, soziale und subjektive Seiten. Zur *kulturellen* Welt gehören vor allem die Symbole und die Sprache. Die *materiell-dingliche* Welt schließt die Natur sowie die vom Menschen produzierten Dinge ein und die *soziale* Welt die Ordnung einer Gesellschaft. Als *subjektive* Welt wird sowohl das innere eines Menschen als auch sein Körper verstanden. Es ist wichtig, sich alle vier Dimensionen anzueignen; einerseits um sich in der umgebenden Welt zurechtzufinden und sie zu verstehen, andererseits um sich weiterzuentwickeln und sein Leben selbst gestalten zu können (vgl. BMFSFJ, 2006: 85). Bildung beschreibt also sowohl die Aneignung der Umwelt als auch individuelle Lernprozesse. Die Beschaffenheit der Umwelt hat dabei einen enormen Einfluss auf die Entwicklung des Einzelnen. Schon als Kleinkind versucht der Mensch „seine Umgebung und deren Gegenstände kennen zu lernen, um sie sich vertraut zu machen“ (Baacke, 1999: 143). Wer oder was Kinder dabei behindert, beeinträchtigt ihre Entwicklungschancen. Eine „bildungsstimulierende Umwelt“ (Behr- Heintze/Lüders, 2010: 446), die Aufmerksamkeit verlangt und spannend ist, begünstigt dieses Explorationsverhalten². Diese Auseinandersetzung fördert die individuelle Entwicklung des Menschen zu einem handlungsfähigen Subjekt. Ein Theaterstück zu kreieren und sich dabei mit „anderen Realitäten“ zu beschäftigen, bedeutet für die beteiligten Kinder und Jugendlichen

² An einen Bildungsort wie die Schule werden demnach hohe Anforderungen gestellt, um das selbstverständliche Interesse der Kinder und Jugendlichen aufrechtzuerhalten und sie in ihrer individuellen Bildung zu unterstützen.

auch eine Ergänzung der eigenen Lebenswelt. Dies kann potentiell auch dazu beitragen, den individuellen Handlungsspielraum zu erweitern.

Das Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis der Bildung beschreibt also eine Wechselbeziehung. Diese Vorstellung findet sich bereits in der Antike, nämlich in Platons Höhlengleichnis. Geleitet von der Frage nach der Möglichkeit von Erkenntnis versucht Platon hier, die tatsächliche Stellung zwischen Mensch und Welt symbolisch auszudrücken. Im Höhlengleichnis sind die Menschen in einer Höhle gefesselt und kennen die wahre Welt außerhalb nicht. In der Höhle werden Schatten projiziert, die sie für wahr halten, da sie bisher noch nichts anderes gesehen haben. Platon vermutet, was passieren würde, wenn einer der Gefangenen von den Fesseln befreit und aus der Höhle hinaus ins Licht gestoßen würde. Zunächst ist der befreite Mensch geblendet. Es fällt ihm schwer, die Gegenstände in der Außenwelt zu erkennen. Wenn er sich dann aber an das Licht gewöhnt, sieht und erkennt er die wahre Welt (vgl. Platon, 1971: 555ff.). Dies beschreibt auch die Wechselwirkung zwischen der Welt und dem Menschen in Bezug auf Bildung. Das Herausstoßen ins Licht – die menschliche Erkenntnis – kann als wesentliche Funktion der Bildung betrachtet werden. Dem gebildeten, wissenden Menschen ist es möglich, mehr über sich selbst, seine Umwelt und seine Mitmenschen herauszufinden und diese Erfahrungen zu teilen³.

Zusammengefasst ist Bildung von großer Bedeutung für das Individuum, denn durch Bildung wird die Basis für ein „gutes, gelungenes und glückliches Leben“ (Fuchs, 2008 a: 16) geschaffen. Solch ein gelungenes Leben wird durch eine gefestigte Persönlichkeit, aber auch durch Wissen gewährleistet. Durch Bildung weiß der Mensch beispielsweise über seine Rechte Bescheid oder er weiß, wie er sich in bestimmten Situationen zu verhalten hat. Bildung schafft damit die Voraussetzungen für die soziale und politische Teilhabe eines Individuums – Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit. Dies sind die grundlegenden Werkzeuge, um das Leben bewältigen zu können. „Bildung kann daher sehr gut als Lebenskompetenz verstanden werden“ (Fuchs, 2008 a: 43). Das bedeutet

³ Platon sieht den gebildeten Menschen in der Pflicht, sein Wissen weiterzugeben und damit anderen die Möglichkeit zu geben, auch „ins Licht zu stoßen“. Dies kann die besondere Aufgabe des Pädagogen in der Gesellschaft erklären (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006:49 ff.).

auch, dass jeder erfolgreiche Bildungsprozess dem Menschen mehr Autonomie verschafft und ihm dadurch mehr Gestaltungsmöglichkeiten offen stehen (vgl. ebd., 41f.). Die Selbstbestimmung, also die Möglichkeit des Menschen eigene Wünsche und Bedürfnisse zu reflektieren, zu äußern und darüber entscheiden zu können, beruht auf Bildung.

1.2 Bildung und Wirtschaft

Bildung beeinflusst die soziale Stellung eines Menschen in der Gesellschaft. Die berufliche Position, welche die soziale Stellung maßgeblich bestimmt, ist an die Bildung geknüpft: Je höher die Bildung eines Menschen, desto höher ist gewöhnlich seine berufliche Position (vgl. Fuchs, 2008 a: 18ff.; Rademacker, 2008: 364ff.). Ein guter und erfolgreicher Abschluss erhöht die Möglichkeiten für eine zukünftige Weiterbildung im Studium oder in einer Ausbildung und beeinflusst die Wahl eines Berufs. Demnach ist Bildung „eines der zentralen Allokationsmedien der Erlangung und Realisierung von Lebenschancen“ (Merten, 2004: 46).

Insofern ist Bildung auch für die Wirtschaft relevant, denn sie ist eine ökonomische Ressource. Vor allem ausreichend gebildete Menschen sind ausschlaggebend für eine intakte Wirtschaft. Als so genanntes „Humankapital“ (Rademacker, 2008: 366), das investiert wird, um auf dem Markt „mithalten zu können“. Viele Schulabgänger haben kein ausreichendes Wissen und sind als Auszubildende unqualifiziert (vgl. Biburger/Hill/Wenzlik, 2008: 10). Die PISA-Studie⁴, unter der Aufsicht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), zeigt das Interesse der Wirtschaft an kompetenten, gut ausgebildeten Arbeitskräften. Bildung und Wirtschaft sind also eng miteinander verbunden. Zum einen sichert die Wirtschaft die Finanzierung des Bildungssystems und andererseits sichert eine gute Ausbildung die Wirtschaftlichkeit eines Unternehmens.

⁴ Programme for International Students Assessment: „Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“ (Artelt/Baumert, 2003: 12)

Winkler sieht jedoch in der Intervention der OECD eine einseitige Herangehensweise an das Thema Bildung:

„Wenn es der OECD gelingt, Bildung zum Thema zu machen, dann könnte dies bedeuten, dass es vorrangig und allein um eine ökonomische Kategorie geht, die mit Fragen der Gerechtigkeit, der Gleichheit, mit Problemen einer sozialstaatlichen Absicherung gar nichts zu tun hat.“ (Winkler, 2004: 62)

Zwar werden sogenannte Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, selbständiges Lernen, Kreativität etc., die vor allem im Freizeitbereich erlernt werden, auch auf dem Arbeitsmarkt immer relevanter (vgl. Grunert/Krüger, 2010: 652). Dabei stehen allerdings weniger das Individuum und seine Entwicklung im Vordergrund als vielmehr die rasche und solide Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse durch entsprechend qualifizierte Kräfte. Fuchs ist jedoch der Ansicht, dass bessere Ergebnisse erreicht werden, wenn „der Mensch Selbstzweck der Bildungsprozesse ist“ (Fuchs, 2000: 104).

1.3 Bildung außerhalb von Schule und Beruf

Bildung wird häufig einseitig mit dem Schulunterricht assoziiert, in dem hauptsächlich Bildungsprozesse stattfinden und Bildungsprodukte entstehen. Doch neben diesem Ort formaler Bildung, der vor allem durch curriculare Vorgaben strukturiert wird, gibt es noch die der informellen Bildung: der Alltag, der Arbeitsplatz, die Familie oder die Freizeit. Informelle Bildung ist anders als in der formalen Bildung hinsichtlich der Lernziele, Lernzeit und Lernförderung nicht strukturiert und wird nicht zertifiziert (vgl. Europäische Kommission, 2001: 32f.; zit.n. Overwien, 2009: 26). Bildung kann man durchaus als Trieb beschreiben, der in der gesamten Lebenswelt des Menschen präsent ist. Auch bestimmte Erfahrungen oder Probleme des Alltags können Bildungsprozesse auslösen (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger, 2006: 12ff). Bildung konstituiert sich somit nicht nur in der Schule über das Aufnehmen von Wissen, sondern vor allem auch über die Auseinandersetzung mit und das Anwenden von Wissen im Leben außerhalb von Schule und Beruf. Andererseits setzt die Welt außerhalb von Schule und Beruf bereits gewisse Kenntnisse voraus, die ein Individuum besitzen muss, um sie zu verstehen und an ihr teilnehmen zu können. Dies sind

unter anderem Sprache, moralische Werte oder gesellschaftliche Normen. Diese werden wiederum in der Schule sowie in informellen Settings gelehrt und erlernt. Es ist also wichtig, sich bestimmte *Bildungsprodukte* angeeignet zu haben, um an gewissen *Bildungsprozessen*⁵ teilhaben zu können. Treptow sieht dieses Verhältnis zum Beispiel im Verstehen von Kunst:

„Erst diese Anstrengung [...] macht es ihnen möglich, die Zeichen zu lesen, die eine Schrift sind, die Sprache zu verstehen, die Bilder sprechen, in den Tönen Sinn zu hören, die eine Komposition sind, einem Theaterstück folgen zu können, dessen Protagonisten in z.B. einer Tonne sitzen müssen. – Sonst öffnet Kultur – hier als Kunst gemeint – , nämlich gar keine Welt, Voraussetzung dafür ist der Abstand zwischen einem nicht völlig verstehens- und gestaltungskompetentem Subjekt und einem eigensinnig strukturierten Sachverhalt, den es erst in sich zu erschließen gilt. Erst dann wird aus Beziehungslosigkeit eine letztlich nicht abschließbare Bildungsbeziehung.“ (Treptow, 2004: 158)

Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von der Beherrschung eines Codes. Dieser muss dechiffriert werden, um den Sinn von Kunst oder auch anderen Sachverhalten zu verstehen (vgl. Bourdieu, 1989: 19). Nur durch bereits vorhandenes Wissen können weitere Bildungsprozesse ausgelöst und neue Bildungsprodukte entstehen.

Analphabeten beispielsweise sind in ihrer Bildungsbiographie eingeschränkter als Menschen, die der Schriftsprache mächtig sind. Nicht nur bezüglich der Künste wie Literatur, sondern auch hinsichtlich der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Das Ausfüllen von Anträgen, das Lesen von wichtigen Informationen oder die Teilnahme an politischen Diskussionen ist für sie schwieriger. Im Gegensatz zu alphabetisierten Menschen können sie sich keine zusätzlichen Informationen in Zeitungen oder im Internet anlesen. Dadurch werden weniger Bildungsprozesse bewirkt und somit die Entwicklung neuer Bildungsprodukte beeinträchtigt.

⁵ Zu den Bildungsprodukten zählen das vorhandene Wissen eines Menschen sowie Werthaltungen und Verhaltensdispositionen. Diese Persönlichkeitsstrukturen werden durch Bildungsprozesse entwickelt. Beide Komponenten beeinflussen und bedingen sich gegenseitig: „Bildungsprodukte sind das Resultat kumulativer Bildungsprozesse, deren Qualität und Quantität ihrerseits von bereits vorhandenen Bildungsprodukten (z.B. Vorwissen) geprägt wird“ (Frenzel/Götz/Pekrun, 2010: 72).

2. Kultur

Bei der Bildung steht die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums im Vordergrund, während bei der Kultur gesellschaftliche Aspekte eine Rolle spielen. Kultur wird nicht durch die Gewohnheiten eines Einzelnen bestimmt, sondern durch die eines Kollektivs. Sie ist das Produkt einer Gesellschaft (vgl. Hansen, 1995: 30) und bezeichnet deren Lebensweise. Dazu gehören Werte und Normen, die ausgehandelt werden und über Generationen Bestand haben. Durch Bildungsprozesse werden diese an die Teilnehmer einer Gesellschaft weitergegeben.

„Kulturen speichern die ihnen wichtigen Informationen und geben sie in Form von Büchern, Museen und Unterweisungen an die kommenden Generationen weiter. Man spricht von Traditionen oder Tradierung, wodurch der Bestand des Kollektivs über den Tod der Einzelindividuen hinaus gesichert wird“. (Hansen, 1995: 34)

2.1 Kultur und Kunst

Im Gegensatz zu anderen Lebewesen gestaltet der Mensch bewusst sein Leben (vgl. Fuchs, 2005: 35) und die Kultur ist das Ergebnis dieser individuellen Gestaltung. Es ist „die Veränderung der Natur durch menschliche Tätigkeit, was dazu führt, daß die natürliche Ordnung durch eine vom Menschen geschaffene ersetzt wird“ (Hansen, 1995: 13). Der Mensch ist produktiv tätig und „baut“ sich die Natur zu seinen Gunsten um. Das Ergebnis dieses Prozesses ist Kultur, welche die Natur ersetzt. Der Mensch verändert außerdem nicht nur die äußere (Städtebau, Verkehrsnetze, Landwirtschaft usw.), sondern auch seine innere Natur. Denn im Gegensatz zum Tier ist der Mensch nicht triebgesteuert, weil er gelernt hat, diese zu kontrollieren.

Der schöpferische Mensch bringt auch Kultur im Sinne von Kunst hervor, die *keinen* „praktischen Zweck“ (Hansen, 1995: 9) hat. Die sogenannte „Hochkultur“ ist Resultat dieser künstlerischen Tätigkeit, die von der Alltags- oder Volkskultur abgegrenzt wird bzw. werden soll. Hochkultur impliziert auch, dass nicht jeder die Möglichkeiten bzw. Voraussetzungen mitbringt, um Kunst zu produzieren

oder zu rezipieren. Das hängt maßgeblich von der Bildung eines Individuums ab und inwieweit es auf die Aneignung von Kunst vorbereitet wurde.

„Die Fähigkeit des Sehens bemißt sich am Wissen, [...] den Wörtern mithin, über die man zur Bezeichnung der sichtbaren Dinge verfügt und die gleichsam Wahrnehmungsprogramme erstellen. Von Bedeutung und Interesse ist Kunst einzig für den, der die kulturelle Kompetenz [...] besitzt.“ (Bourdieu, 1989: 19)

Hier wird die enge Verbindung von Bildung und Kultur deutlich, denn Kunst ist einerseits Ausdruck einer unmittelbaren Kreativität im Menschen, andererseits selbst ein symbolisches System⁶ das Wissen voraussetzt und als Werkzeug ganz praktischen Zielen dient.

„Seit der Antike wurde der Mensch als ein nicht nur Werkzeuge, sondern zuallererst Symbole schaffendes Tier verstanden. Alle Modalitäten und Formen des menschlichen Lebens hängen von zeichenhaften Verweisungssystemen ab, denn die Mittelbarkeit und Künstlichkeit des menschlichen Weltbezuges ist grundlegend.“ (Rehberg, 2008: 34)

Für das Selbst-, Fremd- und Weltverständnis sind diese Symbole und Zeichen grundlegend. Man kann sie aber nur verstehen, wenn man Zeichen kennt bzw. kennen *lernt*. Im Prozess der Auseinandersetzung mit dem symbolischen System in Kunst und Kultur konstituiert sich ebenso Bildung. Ein Kind lernt die Bedeutungen der Worte, um selber lesen zu können oder ein Fahrschüler prägt sich Verkehrsschilder ein, um im Straßenverkehr zurecht zu kommen. Symbole oder Zeichen vermitteln also bestimmte Bedeutungen, die der Mensch verstehen bzw. erlernen muss, um sich in der künstlichen-kulturellen Welt zurechtzufinden.

3. Kulturelle Bildung in der Jugendarbeit

Kulturelle Bildung⁷ gilt als Teil der Allgemeinbildung. Einerseits ist sie der Kulturpädagogik zuzuordnen, die sich die Bildende Kunst, Film, Fotografie, Lite-

⁶ Symbole können in den verschiedenen Gesellschaften differieren. Beispielsweise in der Sprache oder Gestik: „Interkulturelle Missverständnisse [...] produzierte Churchills weltberühmtes *Victory*- Zeichen: Zeige- und Mittelfinger zum V gespreizt, Handflächenseite vom Körper abgewandt. In Griechenland stellt dieses Zeichen [...] eine extreme Beleidigung dar.“ (Reinhard, 2006: 532)

⁷ Wird auch als *ästhetische Bildung* oder veraltet als *musische Bildung* bezeichnet.

ratur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u.a. (vgl. BMFSFJ, 2009: 786) zu nutze macht. Andererseits werden mittlerweile auch die künstlerischen Fächer in der Schule oder die pädagogischen Initiativen nicht-gemeinnütziger Kultureinrichtungen⁸ zur kulturellen Bildung gezählt. Fuchs stellt fest, dass „'Kulturelle Bildung' [...] heute eine Art Brückenbegriff [ist], der Schule und Außerschulisches, der Jugend- und Kultureinrichtungen, der eine Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren erfasst“ (Fuchs, 2007 a: 108).

3.1 Prinzipien und Ziele

Die Jugendkulturarbeit, wie sie im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verankert ist, ist ein wichtiger Bestandteil der kulturellen Bildung. Sie richtet sich nach den pädagogischen Prinzipien der Jugendarbeit, die in §11 Abs.1 Sozialgesetzbuch VIII⁹ (SGB VIII) festgelegt sind. Dabei geht es um die Frage nach der adäquaten Arbeits- und Umgangsweise mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Wenzlik, 2008: 113). Für den außerschulischen Bereich der kulturellen Bildung werden einige Prinzipien hervorgehoben. Diese sollen bei der Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen beachtet werden. Die Prinzipien erinnern an einige Aspekte in Bezug auf Bildung, die schon angesprochen wurden:

- **Subjektorientierung** hinsichtlich des Inhalts der Angebote sowie hinsichtlich der Partizipation.
- **Partizipation** wird gewährleistet, indem die Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden, sie aktiv am Gestaltungsprozess teilhaben und einbezogen werden (Aktivierung

⁸ So hat z. B. die HamburgMusik gGmbH Elbphilharmonie und Laiszhalle Betriebsgesellschaft den „Elbphilharmonie Kompass“ initiiert, der „den Dialog zwischen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf der einen Seite sowie Künstlern und Musik auf der anderen“ (HamburgMusik gGmbH, 2011) sucht.

⁹ „¹Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. ²Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“

zum Handeln und zur Beteiligung). Sie müssen sich in den Angeboten wieder finden und gestalterische Verantwortung übernehmen.

- **Stärkenorientierung** heißt, dass die Stärken der Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen statt deren Schwächen. Es handelt sich um einen ressourcenorientierten Ansatz, der das Vertrauen der Kinder in die eigenen Möglichkeiten stärkt.
- **Freiwilligkeit** ist die Voraussetzung für Selbstbildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen. Indem sie selbst wählen, was sie lernen möchten, was sie einbringen wollen und sich selbständig für oder gegen ein Angebot entscheiden. Freiwillige Entscheidungen ermöglichen erst Bildungsvorgänge, die das Ziel der kulturellen Bildung sind.
- **Selbstwirksamkeit** entfaltet sich in Räumen und Orten, die aktives Handeln und Experimentierfreude fördern und in denen Kinder und Jugendliche produktiv-gestalterisch arbeiten können.
- **Ganzheitlichkeit** impliziert, dass der gesamte Mensch im Mittelpunkt der Arbeit steht und Angebote darauf zielen, alle Potenziale (ästhetische, kognitive, soziale, emotionale) der Kinder und Jugendlichen zu erkennen und zu unterstützen. Damit geht Jugendkulturarbeit über Konzepte, die Kreativität und Talent in den Mittelpunkt stellen, weit hinaus (vgl. Bielenberg, 2007: 48ff., Fuchs, 2007 a: 108).

Auch die Ziele der kulturellen Bildung greifen auf wesentliche Grundgedanken der Bildung zurück. Sie umfassen die Förderung der Phantasie und Kreativität der Kinder und Jugendlichen sowie die Entwicklung ihrer ästhetischen Kompetenzen. Indem sie Symbole der Kunst erlernen und erkennen können, erhöht sich die Deutungskompetenz der Kinder und Jugendlichen (vgl. Jäger/Kuckhermann, 2004: 41). Dadurch wird die sinnliche Wahrnehmung der Adressatinnen und Adressaten gestärkt und sie lernen ihre Eindrücke zu verbalisieren und damit ihre Umgebung zu deuten. Weitere kulturelle Angebote sollen dabei die Gestaltungsfreude und Gestaltungsfähigkeit unterstützen und zur distanzierten Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur anregen, um schließlich

Kritik zu ermöglichen (vgl. Bielenberg, 2007: 50). Auch der Gedanke der Steigerung der Teilhabe an sozialen Prozessen durch Bildung wird aufgegriffen: Laut dem Kinder- und Jugendplan des Bundes „soll [kulturelle Bildung] die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen“ (BMFSFJ, 2009: 786). Allgemein soll den Kindern und Jugendlichen durch kulturelle Bildung Instrumente (Stärken und Fähigkeiten) für ein gelingendes Leben mitgegeben werden, was häufig mit dem Begriff „Empowerment“ in Verbindung gebracht wird. Kulturelle Bildung soll „die Menschen zur Entdeckung ihrer eigenen Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellung bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie“ (Herriger, 2007: 250) geben. Dabei wird auch der Zusammenhang von kultureller Bildung und Kunst erkannt. Die Ästhetik gilt als das „Zentralmotiv“ (Zacharias, 2001: 103) der kulturellen Bildung.

3.2 Ästhetik als Grundlage der kulturellen Bildung

Der Begriff *Ästhetik* hat zwei Bedeutungen. Zum einen beschäftigt er sich mit der menschlichen Sinneswahrnehmung. Zum anderen steht bei Ästhetik die Theorie der Kunst im Mittelpunkt. Im Allgemeinen befasst sie sich mit dem Sinnlichen und Schönen, im Speziellen mit der Kunst. Dabei ist wesentlich, dass es der Mensch selbst ist, ob als Produzent oder Rezipient, der das Ästhetische in die Welt bringt. Erst die subjektive Wahrnehmung des Menschen lässt ein Objekt „schön sein“. Gegenstände oder bestimmte Ereignisse¹⁰ können deshalb auf das Individuum unterschiedlich wirken und unterschiedliche Gefühle auslösen. Die ästhetische Erfahrung ist die Grundlage für die Urteilsbildung des Menschen. Mit der ästhetischen Erfahrung entwickelt der Mensch verschiedene Deutungsmuster sowie Denk- und Verhaltensweisen, die zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. Jäger/Kuckhermann, 2004: 11ff.).

¹⁰ Für Jäger und Kuckhermann sind Gegenstände literarische Erzeugnisse oder Kunstwerke und zu den Ereignissen zählen Filme, Theateraufführungen oder Konzerte (vgl. 2004: 13).

Ästhetik ist insofern auch wichtiger Bestandteil einer Theorie der kulturellen Bildung, der die Allgemeinbildung eines Individuums und dessen Entwicklung fördert. Durch die Auseinandersetzung mit künstlerischen Objekten, sei es als Produzent oder als Rezipient, werden Bildungsprozesse angeregt. Der Mensch setzt sich mit sich selbst und der Welt auseinander, indem er sie neu interpretiert, indem er eine andere Herangehensweise an die Realität findet. Durch künstlerische Methoden wie Tanz oder Literatur können Lebenswelten dargestellt werden, die mitunter ein ganz anderes Bild als die Realität zeichnen. Dieser Bruch regt zur Reflexion an, stellt Probleme und Ereignisse in einem anderen Licht dar. Dies kann sich in einem gestärkten und/oder veränderten Verhalten des Subjekts widerspiegeln. Das eigene Leben und die Verhältnisse, in denen man sich befindet, werden anders wahrgenommen. Ästhetische Objekte verweisen also auf das wirkliche Leben, ohne jedoch die Realität zu sein. Viel mehr sind sie eine Darstellung und Interpretation der realen Welt (vgl. Jäger/Kuckhermann, 2004: 16). Kulturelle Bildung bietet Orte, die Kindern und Jugendlichen das ermöglichen, was ihnen „wichtig ist und was sie notwendigerweise- zur Entfaltung ihrer eigenen Persönlichkeit- auch tun sollten: mit Realitäten und Rollen jonglieren, vermeintliche Gewissheiten hinterfragen“ (Bielenberg, 2007: 50). Dies macht die Kunst zu einem wesentlichen Bestandteil der kulturellen Bildung. Denn sie distanziert von der Starrheit der Verhältnisse der realen Welt, ermöglicht Pluralismus und Kritik und gibt damit den Kindern und Jugendlichen die Freiheit, sich von sich, den anderen und der Welt ein eigenes Bild zu machen.

3.3 Jugendkulturarbeit versus Schule

Die Jugendkulturarbeit gehört - als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit bzw. der Jugendhilfe - zum Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Die Aufgabe der verschiedenen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit besteht darin, „öffentlich organisierte, soziale, unterstützende beziehungsweise pädagogische Hilfen und Dienste zur sozialen Lebensbewältigung oder Bildung“ (Thole, 2010: 26) anzubieten. Laut § 11 SGB VIII sollen in der Jugendarbeit Angebote für junge Men-

schen (Hilfen und Dienste) bereitgestellt und organisiert werden, die ihre Entwicklung und Bildung fördern. Die Angebote der Jugendkulturarbeit orientieren sich an diesem Bildungsverständnis und folgen dabei den bereits genannten Prinzipien. Dadurch unterscheidet sich der Bildungsauftrag der Jugendarbeit in der Umsetzung von dem der Schule.

In der kulturellen Jugendarbeit geht es vorrangig um „die Bildung des politischen mündigen Subjekts“ (Bielenberg, 2007: 47), also um die Entwicklung einer gestärkten Persönlichkeit, die an der Gesellschaft teilnehmen und selbst verantwortlich handeln kann. Auch die Schule verfolgt dieses Ziel¹¹, wobei hier aber die Leistung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht. Diese wird mit Noten bewertet. Diese Bewertung ist ausschlaggebend für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt. Wer gute Noten hat, kann auch einen guten Beruf erlernen (vgl. Becker, 2001: 118). Was geschieht aber mit denen, die diese Leistungen nicht erbringen bzw. nicht erbringen können? Die Schule kann diesen Kindern und Jugendlichen oft nicht die Aufmerksamkeit schenken, die sie zur Verbesserung ihrer Leistungen benötigen. Meistens gehören sie zur sogenannten „bildungsfernen“ Schicht. Die Familien können sich entweder keine Nachhilfe leisten oder können ihre Kinder aufgrund eigener unzureichender Bildung nicht beim Lernprozess unterstützen. Häufig ist es noch so, dass „für den Erfolg in Bildungseinrichtungen [...] die familiäre Herkunft ausschlaggebend“ (Barlösius, 2006: 80) bleibt. Die Jugendkulturarbeit hat die Aufgabe, diesen benachteiligten Kindern und Jugendlichen die gleichen Chancen einzuräumen und die Voraussetzungen für eine gelungene Bildung zu schaffen¹². Kulturelle Bildung stößt dabei aber auch an Grenzen. Zum Beispiel ist die Zukunft von Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten eher perspektivlos. Einerseits haben sie viele Wahlmöglichkeiten hinsichtlich

¹¹ Vgl. § 2 Abs. 4 des Hamburger Schulgesetzes: „Die Schule soll durch die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Entfaltung der Person und die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen so fördern, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilhaben können“.

¹² Die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ betont die Wichtigkeit einer frühkindliche Förderung im Bereich der kulturellen Bildung. Wenn informelle Lernprozesse in der Familie nicht ausreichend zustande kommen, stehen die Kindertagesstätten in Verantwortung. So bekommen die Kinder aus bildungsfernen Familien dennoch die Chance, entsprechend auf die Schule vorbereitet zu werden (vgl. Deutscher Bundestag, 2007: 382f.).

der verschiedenen Ausbildungswege. Andererseits ist ein guter Schulabschluss Grundlage für die Realisierung der eigenen Wünsche¹³. Kulturelle Bildung kann aber keine Arbeits- oder Ausbildungsplätze garantieren und ist nicht die Lösung für alle Aufgaben. Dafür sind wiederum andere Methoden passender (vgl. Fuchs, 1989: 61f.). Dennoch hat die Jugendkulturarbeit das Potenzial, jungen Menschen Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen zu geben und ihnen Perspektiven aufzuzeigen.

Kultureller Bildung kommt außerdem bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen eine bedeutende Rolle zu, die für die Entwicklung der Persönlichkeit sowie der Ausbildung sozialer Kompetenzen wichtig sind. Dies ist zwar auch Aufgabe der Schule, jedoch ist diese häufig auf die Vermittlung von Faktenwissen konzentriert bzw. muss einem festen Curriculum folgen. Künstlerische Fächer werden diesem dabei oftmals untergeordnet und zeichnen sich, im Gegensatz zu den Prinzipien der kulturellen Bildung, nicht durch Freiwilligkeit aus. Was gezeichnet, gesungen oder gespielt wird, wird vom Lehrpersonal entschieden (vgl. Biburger/Hill/Wenzlik, 2008: 13f.). Zudem werden die Potenziale der Kunst nicht ausreichend genutzt. Denn in den künstlerischen Fächern der Schule werden Vorgaben gemacht, was von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird. Es gibt also normative Vorgaben, was künstlerisch erreicht werden soll. Den Kindern und Jugendlichen wird damit die Möglichkeit genommen, selbständig ästhetische Erfahrungen zu machen und zu bewerten. Dabei sind gerade dies, wie wir erfahren haben, Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungsprozesse.

Hinzu kommt die mangelhafte Ausstattung von einigen Schulen im künstlerischen Bereich. Es fehlen beispielsweise Sachmittel wie Musikinstrumente¹⁴.

¹³ „Wie wichtig gute Schulbildung für das weitere Leben ist, können Jugendliche, die bereits die Schule verlassen haben, oft aus eigener Erfahrung bezeugen. So macht ein nicht unerheblicher Anteil der Jugendlichen nach der Schule spezifische Erfahrungen beim Übergang von der schulischen in die berufliche Ausbildung, dass sich die eigenen Wunschvorstellungen hinsichtlich der weiteren beruflichen Laufbahn nicht umsetzen lassen.“ (Hurrelmann/Leven/Quenzel, 2010: 111)

¹⁴ In Hamburg gibt es die Initiative „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi), das von der Behörde für Schule und Berufsbildung gefördert wird und an dem 61 Hamburger Grundschulen beteiligt sind. „JeKi ist Teil des Musikunterrichts in der Schule. Hier lernen die Kinder zunächst die Musikinstrumente kennen und wählen dann, welches Instrument sie lernen möchten. Im dritten und vierten Schuljahr erhalten sie Unterricht auf dem gewählten Instrument“ (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011 a). Diese Initiative ist ein guter Schritt in Richtung gut ausgestatteter Schulen.

Die Kinder besser verdienender Eltern können diesen Mangel mit dem Besuch einer Musik- oder Kunstschule kompensieren. Kinder ärmerer Familien dagegen sind auf die Schule als „Bildungsinstanz“ (Grunert/Krüger, 2010: 656) angewiesen. Hier spielt aber auch die Vermittlung und Gestaltung des Unterrichts eine Rolle. Mitunter fehlen den Schülerinnen und Schülern bestimmte Inhalte, die sie interessieren oder sie haben Erwartungen an den Unterricht, die nicht erfüllt werden. Kinder und Jugendliche werden also nicht nur materiell ausgeschlossen, sondern auch bei der Gestaltung des Unterrichts. Den Kindern von finanzstarken Eltern bieten sich hier Alternativen. Wenn sich ihr Kind beispielsweise für eine Fremdsprache interessiert und diese nicht an der Schule angeboten wird, können sie einen zusätzlichen Sprachkurs bezahlen. Die Kinder aus ärmeren Familien haben diese Möglichkeit nicht (vgl. Grunert/Krüger, 2010: 656). Dadurch wird wiederum Chancenungleichheit verstärkt. Bourdieu stellt dies auch in seinem Werk *Die feinen Unterschiede* fest. Er betont, dass die schulische und familiäre Sozialisation ausschlaggebend für den Ausbau von künstlerischen Fähigkeiten ist:

„Die je besondere Kompetenz [...] hängt ab von den Chancen, welche die verschiedenen Märkte (der Familie, der Schule [...]) ihrer *Akkumulation*, *Umsetzung* und *Verwertung* zugleich einräumen, hängt mit anderen Worten davon ab, in welchem Ausmaß sie den Erwerb einer derartigen Kompetenz [...] begünstigen, daß sie Gewinne suggerieren oder garantieren und damit zu neuer Investierung bestärken oder überhaupt veranlassen.“ (Bourdieu, 1989: 152)

Jugendkulturarbeit versucht diese Ungleichheit, die durch die familiäre Herkunft und in der Schule intensiviert wird, aufzuheben. Sie will die gleichen Bildungsvoraussetzungen auch für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten schaffen, die noch nie oder kaum mit Kunst und Kultur in Berührung gekommen sind. Dafür müssen Möglichkeiten zur Gestaltung sowie Räume für künstlerische Auseinandersetzung geschaffen werden. Die kreativen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen sollen vor allem im schöpferischen Prozess unterstützt und gefördert werden.

Schule hat die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen das nötige Wissen zu vermitteln, damit sie ihr Leben bewältigen können. Doch neben ausreichendem

Wissen steht auch die Entwicklung der Persönlichkeit im Vordergrund. Sie wird durch die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche selbst machen, gebildet und gefestigt. Die Jugendkulturarbeit versucht durch ästhetische Erlebnisse ihnen den Raum und die Möglichkeiten für diese Art der Auseinandersetzung zu geben. Schule ist zwar auch in der Pflicht, die Entfaltung der Person zu fördern, aber durch die zunehmende Leistungsorientierung gerät diese Aufgabe in den Hintergrund (vgl. Becker, 2001: 118). Damit eine umfassende Bildung gewährleistet werden kann, die sowohl Faktenwissen als auch personale und soziale Kompetenzen einschließt, liegt eine Zusammenarbeit beider Akteure nahe. Gerade unter dem Aspekt der ganztägigen Bildung kann das Verhältnis von Schule und Jugendkulturarbeit so neu definiert werden.

4. Hamburger Ganztagsbildung

Nach der ersten PISA-Studie entstanden Diskussionen und Anregungen, wie man Bildung verbessern und die Qualität der Schulen erhöhen kann. Auch die Frage der optimalen Betreuung der Kinder nach der Halbtagschule war Anlass für eine flächendeckende Einführung der Ganztagschulen in der Bundesrepublik. Die einzelnen Bundesländer¹⁵ entscheiden über die Finanzierung, Organisation und Inhalte der Bildung selbst. Es gibt daher Unterschiede in der Bildungs- und Kulturpolitik der einzelnen Länder¹⁶, weshalb sich die Arbeit am Beispiel des Hamburger Bildungswesen mit der Kooperation von Schulen und außerschulischen Jugendkultureinrichtungen auseinandersetzen wird.

Das Ende der schwarz-grünen Koalition und der Wahlsieg der SPD am 20.02.2011 mit einer absoluten Mehrheit wird Einfluss auf die Bildungspolitik Hamburgs haben und Veränderungen mit sich bringen. Diese werden sich aber erst in den nächsten Monat zeigen. Deshalb werden die Rahmenbedingungen

¹⁵ Wird in Artikel 30 des Grundgesetzes als *Hoheitsrechte der Länder* beschrieben. Demnach ist „die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben [...] Sache der Länder [...]“.

¹⁶ Wobei in der Kultusministerkonferenz Belange der Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturpolitik über die Ländergrenzen hinaus „mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005: 1) behandelt werden.

und Konzepte der vorangegangenen Regierungen Grundlage der Auseinandersetzung zur Hamburger Ganztagschule sein.

4.1 Ganztagschulen in Hamburg

Laut der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) sind Ganztagschulen „Schulen bei denen [...]

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, 2008: 4).

Bereits 2004 wurde im „Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg“ die individuelle Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt, die durch die Halbtagschule zeitlich in vielen Fällen nicht zu verwirklichen ist. Stattdessen soll eine angemessene pädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern in Ganztagschulen gute Voraussetzungen für die Bildung des Einzelnen schaffen. Vor allem für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien.

Im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes wurden die Länder von 2003 bis 2009 beim Um- und Ausbau von Ganztagschulen mit finanziellen Hilfen von insgesamt vier Milliarden Euro unterstützt. Jedes Bundesland traf die Entscheidungen über Regelung und Durchführung selbst (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003). Deshalb hat Hamburg eigene Rahmenbedingungen für die Realisierung von ganztägiger Bildung skizziert. Die CDU-Regierung der 18. Wahlperiode (2004 bis 2008) hat Ziele für den Um- und Ausbau der Ganztagschulen in Hamburg formuliert, die Grundlage für die Gestaltung der jeweiligen Schulen

sind. Außerdem sind im Zuge der Bildungsoffensive¹⁷ der Koalition von CDU und GAL (2008 bis 2011) weitere Maßnahmen beschlossen worden, die Einfluss auf die ganztägige Bildung und Betreuung in Hamburg haben.

4.1.1 Ziele

Nach § 50 des Hamburger Schulgesetzes¹⁸ sollen Hamburger Schulen, die mit dem „Gesetz gegebenen Möglichkeiten einer eigenständigen Gestaltung von Unterricht und Schulleben aktiv“ nutzen. Sie können im Rahmen des Ganztagsunterrichts frei darüber entscheiden, was angeboten werden soll. Dahingehend soll ein passendes vielfältiges Angebot geschaffen werden, das die Schülerinnen und Schüler beim „Erwerb von personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2004: 1) fördert und zwar unabhängig von Herkunft und sozialem Status. Es ist jedoch wichtig, dass sich die Lerninhalte und Methoden an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren, um ihnen einerseits zu einer Ausbildung oder zur Studierfähigkeit zu verhelfen und andererseits ihre Teilhabe an der Gesellschaft zu gewährleisten.

Eine entsprechende Gestaltung des Unterrichtstages (Rhythmisierung) macht eine gewünschte individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen möglich. Abwechselnd soll es Phasen der Anspannung und Entspannung sowie eine angeleitete und offene Betreuung geben. Durch die Bewegung werden die Schülerinnen und Schüler entlastet und durch die offenen Angebote lernen sie eigenverantwortlich zu handeln. Im Rahmen der Hamburger Bildungsoffensive werden Schulen dazu aufgefordert, „eine optimale Nutzung der Lernzeiten zu gewährleisten“ (Behörde für Schule und Berufsbildung¹⁹, 2009: 7).

Ein weiteres Ziel ist die Realisierung von Integration und Chancengleichheit für

¹⁷ Nähere Informationen zur Bildungsoffensive sind in der Broschüre „Eine kluge Stadt braucht alle Talente“ zu finden. Durch einen Volksentscheid am 18.07.2010 wurden Teile der Bildungsoffensive wie die Einführung der Primarschule verhindert. Diese sieht ein längeres gemeinsames Lernen in der Grundschule vor. Über den Wechsel auf eine weiterführende Schule wird erst in der sechsten Klasse entschieden (vgl. BSB, 2009: 11). Die Elterninitiative „Wir wollen lernen!“ hat durch ein Volksbegehren und nach gescheiterten Schlichtungsgesprächen mit der Regierung einen Volksentscheid erreicht .

¹⁸ Wird im Folgenden HmbSG abgekürzt.

¹⁹ Wird im Folgenden BSB abgekürzt.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Durch explizite Lese- und Sprachförderung kann die Beteiligung der Kinder an Bildungsprozessen erhöht sowie deren berufliche Zukunft positiv beeinflusst werden. Außerdem soll die Verlängerung des Schulalltages zur Verbesserung der sozialen Kommunikation untereinander führen und Interkulturalität fördern. Und zwar bei den Kindern und Jugendlichen untereinander genauso wie zwischen der Schülerschaft und dem Lehrpersonal.

Die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Einrichtungen ist ebenfalls in den Rahmenbedingungen für Ganztagschulen in Hamburg verankert. Durch die Einbindung in den Unterricht und durch Projekte sollen die Kinder und Jugendlichen Erfahrungen außerhalb der Schule machen und ihren Horizont erweitern. Bereits 2001 hat damals noch die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung „Konzepte zur Entwicklung von Schule und Stadtteil“ vorgelegt, die „eine Abkehr von der bloßen Unterrichtsschule hin zu einem Lebensort, zu einem sozialen und kulturellen Erfahrungsfeld, in dem Leben und Lernen ineinandergreifen“ (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 2001: 7), fordern. Darin werden auch Anregungen für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen den Akteuren gegeben. Auf diese wird wiederum in der Broschüre des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung²⁰ „Kooperation von Schulen im Stadtteil“ Bezug genommen, die Schulen Hinweise auf Unterstützungsmöglichkeiten und potentielle Kooperationspartner gibt (vgl. 2007: 5). Um „die komplexen Herausforderungen und Notwendigkeiten im Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen“ (BSB, 2009: 37) bewältigen zu können, ist die regionale Vernetzung aller Beteiligten sehr wichtig.

Ausschlaggebend für die Initiierung des IZBB war auch die ganztägige Betreuung, die der Vereinbarkeit von Familie und Beruf entgegen kommen soll. In der Hamburger Ganztagschule werden die Kinder im Gegensatz zum Halbtagsunterricht weiter betreut und können auch ihre Schularbeiten erledigen. Damit bleibt mehr Zeit, die Eltern mit ihren Kindern nach der Schule gemeinsam verbringen können (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg,

²⁰ Wird im Folgenden LI abgekürzt.

2004: 1f.).

Die Frage ist jedoch, inwiefern ein ganztägiges *Bildungsangebot* ermöglicht werden kann und nicht *nur* eine ganztägige Betreuung. Es muss darauf geachtet werden, dass qualitativ hochwertige Angebote im Schulunterricht und -alltag integriert werden, die den genannten Zielformulierungen gerecht werden. Also vor allem die Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, statt ausschließlich zur Überbrückung zu dienen, bis die Eltern von der Arbeit kommen.

4.1.2 Ganztagschule gestalten

Die Schulen können ihre Ganztagschulkonzepte selbständig entwickeln und gestalten. Hierfür wurden pädagogische, rechtliche und strukturelle sowie organisatorische Vorgaben ausgearbeitet, an denen sich die Schulen orientieren sollen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2004: 2ff.).

Durch die erhöhte Unterrichts- und Betreuungszeit wird die Kooperation der verschiedenen Akteure (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, nicht unterrichtendes Personal) gefördert. Die Umstrukturierung des Unterrichts begünstigt die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Eigenverantwortung gestärkt werden sollen. Für den Verlauf und das Ergebnis sind die Jugendlichen selbst verantwortlich und die Schule soll ihnen dabei behilflich sein. Aufgrund der Verlängerung des Schulalltags in den Nachmittag hinein hat die Schule die Möglichkeit, neue Lernmethoden anzuwenden, die eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler möglich macht. Diese sollen sowohl im regulären Unterricht als auch in den ergänzenden Angeboten zum Tragen kommen. Sie „können klassen- oder klassenstufenübergreifend organisiert werden; damit wird eine spezifische Förderung sowohl leistungsschwächerer als auch leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler ermöglicht“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2004: 2). Außerdem wird noch einmal die Wichtigkeit der Öffnung der Schule zum Stadtteil sowie die enge Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern verdeutlicht.

Laut der Definition der Kultusministerkonferenz werden drei Ganztagschulfor-

men, voll gebundene, teilweise gebundene und offene, unterschieden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, 2008: 5). In Hamburg hat man sich bisher auf zwei Formen der ganztägigen Bildung und Betreuung geeinigt, die in § 13 Abs. 3 und 4 HmbSG erläutert werden:

- die *offene* Form verpflichtet zur Teilnahme am regulären Unterricht, die ergänzenden Angebote sind jedoch freiwillig und
- die *gebundene* Form verpflichtet zur Teilnahme am Unterricht sowie an den ergänzenden Angeboten, wobei die Schule den Umfang der Teilnahmepflicht an den ergänzenden Angeboten selbst festlegt.

Die Aufenthaltsdauer der Kinder und Jugendlichen soll dabei neun Stunden nicht überschreiten (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2004: 3).

Durch die ergänzenden Angebote und zusätzlichen Wochenstunden in einer Ganztagschule sieht das Rahmenkonzept folgende personelle Verteilung vor: 30 % Lehrkräfte, 30 % Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen/ Erzieherinnen bzw. Erzieher und 40 % außerschulische Honorarkräfte. Die verschiedenen Fachkompetenzen und Fähigkeiten der jeweiligen Berufsgruppe sollen im Rahmen der Ganztagschule am besten im Interesse der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Zum Beispiel werden die ergänzenden Angebote nicht durch das Lehrpersonal, sondern durch Fachkräfte auf Honorarbasis erteilt (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2004: 4). Wobei darauf geachtet werden sollte, dass diese Honorarkräfte eine pädagogische Ausbildung haben oder die Angebote gemeinsam mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen erarbeitet werden. Durch die professionelle Unterstützung wird eine umfassende Bildung gewährleistet und nicht nur ein Angebot, das versucht den verlängerten Schulalltag zu überbrücken.

4.2 Hamburger Hortreform

Aktuell arbeiten die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und die Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG) ge-

meinsam am Projekt „Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen“ (GABI). An sechs Schulen werden seit dem Schuljahr 2010/2011 verschiedene Formen der ganztägigen Bildung und Betreuung erprobt und zum nächsten Schuljahr 2011/2012 sollen bereits 15 weitere Standorte dazukommen (vgl. BSB, 2011 b). Mit der Idee für ein System einer verlässlichen Betreuung an Grundschulen²¹ hat 2009 eine Arbeitsgruppe aus beiden Behörden Vorschläge zur Umsetzung erarbeitet. „Der flächendeckende Aufbau eines Ganztags- und Ganztagsbetreuungssystems im Bereich der zukünftigen Primarschulen legt nahe, die vorhandenen Ressourcen von Schulen und Angeboten der institutionellen Hortbetreuung zusammenzuführen und gemeinsam zu nutzen“ (BSB/BSG, 2009: 4). Im Rahmen des Projekts soll die Realisierbarkeit dieser Zusammenführung geprüft werden (vgl. ebd.). Anlass für diese Hortreform ist die hohe Nachfrage an Betreuungsplätzen von Eltern, die vor allem die Trennung von den Institutionen Schule und Hort bemängeln. Stattdessen soll bis 2013 ein geeignetes System entstehen, dass die Betreuung zu Gunsten der Eltern optimiert²² und mit ganztägiger Bildung verbindet (vgl. Gaul, 2010: 54). Die offene und gebundene Ganztagschule sowie die verlässliche Halbtagschule sind die zukünftigen Formen der Grundschule. Die offene Ganztagsgrundschule ist von Bedeutung, weil dort Kooperationen zwischen der Schule und außerschulischen Einrichtungen im Mittelpunkt stehen, die ein gemeinsames Betreuungskonzept entwickeln sollen. Die Betreuung findet dann nicht mehr in einem Hort (es sei denn er ist auf/neben dem Schulgelände oder in max. 500 m Entfernung), sondern vor Ort in den Räumen der Schule statt. Außerdem sollen Angebote von außerschulischen Institutionen wie Sportvereinen oder Kultureinrichtungen etc. in die ergänzenden Angebote einfließen (vgl. BSB/BSG, 2009: 7f.). Ziel des Projektes

²¹ Wie bereits erwähnt, wurde die Einführung der Primarschule 2010 durch einen Volksentscheid verhindert. Im Projektbericht von 2009, der Grundlage für das Konzept von GABI, ist deshalb immer noch von Primarschulen die Rede.

²² Im Bericht zum Thema „Verlässliche Hortbetreuung an Primarschulen“ von 2009 heißt es, dass es „ein deutliches Anwachsen der Bedürfnisse der Eltern gebe, diese Betreuung [wie in Kitas] auch in der Schule fortzusetzen. Dabei würden die Eltern auch nur bedingt akzeptieren, dass es einen Systemwechsel zwischen Schule und Hort gebe, denn manche Eltern kämen in Schwierigkeiten, wenn ihre kleinen Kinder nach der Schule in eine andere Institution gebracht werden müssten, was sie selber aufgrund ihrer Berufstätigkeit nicht leisten könnten“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2009: 1).

ist es, „unterschiedliche Fallkonstruktionen in der Praxis zu erproben“ (Gaul, 2010: 55) und ein optimales ganztägiges Betreuungskonzept zu finden.

4.2.1 „Verwahrung statt Betreuung“²³

Da das Projekt „Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen“ erst zu Beginn des letzten Schuljahres gestartet ist, gibt es bisher noch keine Evaluation. Dafür aber umso mehr Kritik von der Opposition, Elterninitiativen und Wohlfahrtsverbänden. Die Idee zum Projekt wurde 2009 vorgestellt, „um die Diskussion darüber zu initiieren“ (BSB/BSG, 2009: 3). Im Zuge dieser Diskussion haben sich die Gegner über Mängel im Konzept geäußert. Dennoch entschied sich der Senat für eine „vorgezogene und schnelle Einführung der verlässlichen Betreuung an Schulen, die im November letzten Jahres [2009] nach erheblicher Kritik an Konzept und Ausstattung verschoben worden war“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2010: 1). Das Hamburger Bündnis für Hortbetreuung (Initiative von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften) sieht im Projekt der Regierung „Sparmaßnahmen auf Kosten unserer Kinder und der ErzieherInnen“ (Hamburger Bündnis für Hortbetreuung, 2011). Sie haben mehrere Kritikpunkte, die sie auf ihrer Internetseite erläutern. Es wird unter anderem die nicht ausreichende Finanzierung des Projekts, die Mehrkosten für einkommensschwache Familien oder die fast komplette Privatisierung des Mittagessens beanstandet (vgl. ebd.). Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) äußert in einem Positionspapier zur „Verlässlichen Betreuung an Primarschulen“ Bedenken hinsichtlich der Kooperation von Schule und Jugendhilfeeinrichtungen. Diese Zusammenarbeit würde nicht gleichberechtigt sein, weil die Schule der Auftraggeber und Jugendhilfe lediglich der Auftragnehmer sei²⁴. Weiterhin werden in der Form der offenen Ganztagsgrundschule der Unterricht am Vormittag und die Betreuung nachmittags voneinander getrennt.

²³ Von einer Plakatkampagne des Hamburger Bündnis für Hortbetreuung im Januar 2011.

²⁴ Wobei der Senat darauf hinweist, dass die Behörden von den Akteuren eine gleichberechtigte Zusammenarbeit erwarten und die Angebote ebenfalls gleichwertig zu behandeln sind (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2010: 5). Die Behörden agieren dabei aber nicht als Vermittler, sondern bieten Beratung und Unterstützung im Bedarfsfall an (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt, 2011: 7).

Dies steht dem eigentlichen Interesse der Ganztagschule entgegen, die adäquate ganztägige Betreuung *und* Bildung verfolgt (vgl. GEW, 2011).

„Denn es zeigt sich schnell, dass solche Partnerschaften wenig tauglich sind, um noch verbleibende Zeitlücken in der Nachmittagsbetreuung zu schließen: Nimmt man sie als Bildungsangebote ernst, die aufgrund einer anderen pädagogischen Konzeption anders mit den Jugendlichen und Kindern –im Schulkontext (!) – umgehen, dann erschließt sich so ein erhebliches Reform- und Entwicklungspotential für die Schule“. (Fuchs, 2007 a: 112)

Gerade das Plus an Zeit im Schulalltag, das durch die Einführung der Ganztagschule entsteht, sollte für Bildungsprozesse genutzt werden. Denn dieser Zeitgewinn erlaubt eine Rhythmisierung des Unterrichts, die dem individuellen Lernen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Im Projektbericht der BSB und BSG wird vor allem die verlässliche Betreuung nach dem Unterricht in den Vordergrund gerückt (die auch jetzt schon von den Horten geleistet wird). Zwar wird auf Kooperationen mit Sportvereinen oder Musikschulen hingewiesen, dennoch spielt eine umfassende Bildung nur am Rande des Konzepts eine Rolle. Vorrangig geht es darum, die Betreuung der Kinder vor und nach dem Unterricht direkt in der Institution Schule zu gewährleisten. Durch die Umstellung des Systems 2013 nehmen jedoch bereits jetzt Horte keine Schulkinder mehr an²⁵. Dadurch kann der „enorme[...] Bedarf an Betreuungsplätzen“ (Gaul, 2010: 54), der Anlass für die Initiierung des Projekts war, zunächst noch weniger gedeckt werden.

Das Konzept scheint bisher wenig ausgereift und viel Potenzial für Kritik zu besitzen. Mit Verweis auf die neu gewählte Regierung im Februar 2011, die wahrscheinlich einige Änderungen vornehmen wird, soll an dieser Stelle nicht weiter auf die Hortreform eingegangen werden. Dennoch wird es interessant und von großer Bedeutung gerade für die Eltern und Kinder- und Jugendeinrichtungen als potentielle Kooperationspartner sein, welche Maßnahmen die SPD zur Verbesserung vorschlägt.

²⁵ Die Schatztruhe e.V., eine Kita in Ottensen schreibt auf ihrer Internetseite: „Die Schatztruhe muß Kinder in den vorhandenen Räumen betreuen, denn damit steht und fällt die Finanzierung der Räume, des Personals, des Konzeptes. Es ist nicht möglich, erst 2013 keine Schulkinder mehr aufzunehmen und dann schlagartig 20 jüngere Kinder zu finden und einzugewöhnen“ (Die Schatztruhe e.V., 2011) weshalb seit Herbst 2010 keine Hortkinder mehr angenommen werden.

4.3 Ausblick

Hamburg ist auf dem Weg die Halbtagschule durch die Ganztagschule zu ersetzen und zur Entwicklung eines neuen Schulverständnisses beizutragen. Während 2002, also noch vor dem IZBB, 42 Hamburger Schulen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, 2008: 7) ganztägige Betreuung anboten, waren es zum Schuljahr 2009/2010 bereits 174²⁶ staatliche und nicht-staatliche Ganztagschulen (vgl. BSB, 2010: 18). Schule nimmt damit einen wachsenden Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ein. Der längere Schulalltag verpflichtet die Schule genauso wie die Schülerinnen und Schüler. Einerseits müssen entsprechende Angebote gemacht werden, die sich nach den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder und Jugendlichen richten: „Die Schule eröffnet Schülerinnen und Schülern alters- und entwicklungsgemäß ein größtmögliches Maß an Mitgestaltung von Unterricht und Erziehung, um sie zunehmend in die Lage zu versetzen, ihren Bildungsprozess in eigener Verantwortung zu gestalten“ (§ 3 Abs. 6 HmbSG). Andererseits ist die Motivation der Zielgruppe ausschlaggebend für ein gelungenes Ganztagsbildungskonzept. Der Unterricht und die ergänzenden Angebote müssen attraktiv sein, die Schülerinnen und Schüler fordern und Anregungen bieten, sich selbst zu bilden. Kulturelle Bildung ist eine Möglichkeit, dies umzusetzen.

5. Kulturschulen in Hamburg

In Hamburg werden Ganztagschulen mit einem kulturellen Schwerpunkt von der Behörde für Schule und Berufsbildung und der Behörde für Kultur gefördert. Denn gerade Ganztagschulen bieten die Möglichkeit „schulisches Lernen und außerschulische Lernorte bzw. Angebote von Künstlern und Kultureinrichtungen in einem anregenden, didaktischen Netzwerk zusammenzuschließen“ (Freie und Hansestadt Hamburg Kulturbehörde, 2004: 21). Für das kommende

²⁶ Insgesamt gibt es 395 staatliche und nicht-staatliche Schulen zum Schuljahr 2009/2010. 44,1 % der Hamburger Schulen sind Ganztagschulen (vgl. BSB, 2010: 18).

Schuljahr 2011/2012 haben sich bereits sieben Schulen erfolgreich beworben, die mit Beginn des neuen Schuljahres in ihrem Namen den Zusatz „Kulturschule“ tragen werden (vgl. BSB, 2011 c).

5.1 Die Anfänge

Die Kulturschule ist aus dem Projekt „Pilotschule Kultur in Hamburg“, das von 2005 bis 2008 erprobt wurde, hervorgegangen. Die Stadt Hamburg fördert die Begegnung von Kultur und Schule, indem sie die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Bildungsarbeit schuf. Grundlage für die Einführung der Pilotschule Kultur ist das „Rahmenkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg“, das 2004 vom Senat verabschiedet wurde. Das Rahmenkonzept wurde initiiert, um die Entwicklungschancen und -perspektiven dieses Handlungsfeldes aufzuzeigen. Das Konzept zielt auf eine Vereinigung der Stärken der verschiedenen Akteure, die Entwicklung neuer Kooperationsformen und eine Steigerung des öffentlichen Interesses für die Kinder- und Jugendkultur. Diese und weitere Ziele sollen mit Hilfe konkreter Maßnahmen erreicht werden (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Kulturbehörde, 2004: 2). Eine Maßnahme war die Vernetzung der Schule mit Trägern der kulturellen Bildung. Die ausgewählten Ganztagschulen können „in Zusammenarbeit mit außerschulischen Kultureinrichtungen, Nachbarschaft und bezirklichen Angeboten [...] den durch die verlängerte Schulzeit gewonnenen Freiraum zur Entwicklung neuer kultureller Projekte nutzen“ (Freie und Hansestadt Hamburg Kulturbehörde, 2004: 3). Die Konzepte der drei Pilotschulen, Grundschule Chemnitzstraße, heute Louise Schroeder Schule, Gesamtschule Harburg, heute Gesamtschule und Stadtteilschule Harburg und das Gymnasium Klosterschule, die bereits vor dem Projekt kulturelle Züge hatten, überzeugten die Behörden. In den drei Jahren der Projektzeit wurden die Schulen mit jeweils 10.000 Euro pro Jahr unterstützt, mussten aber auch einen Betrag in gleicher Höhe aus freien Mitteln einbringen und die Behörde über ihre Fortschritte informieren (vgl. Freie und Hansestadt Ham-

burg Behörde für Kultur, Sport und Medien und Behörde für Schule und Berufsbildung²⁷, 2008: 2). Dabei wurden sie beratend unterstützt.

Um einen Einblick in die Arbeit und Konzeption der Pilotschulen zu erhalten, soll an dieser Stelle die Louise Schroeder Schule, ehemals Grundschule Chemnitzstraße, kurz vorgestellt werden.

5.2 Die Louise Schroeder Schule

Die Grundschule in Hamburg-Altona ist eine der drei Schulen, die sich 2004 erfolgreich für das Pilotprojekt beworben hat. Zu diesem Zeitpunkt arbeitete sie bereits eng mit der Künstlergruppe „Die Schlumper“²⁸ zusammen, entwickelte Musikprojekte und förderte das Kreative Schreiben. Mit der Bewerbung als Pilotschule Kultur konnte sie dieses kulturelle Konzept erweitern, „mit dem Ziel die kulturelle Teilhabe eines jeden Kindes im Laufe der Grundschulzeit zu gewährleisten“ (FHH, 2008: 8). Es geht darum ein vielfältiges Kulturangebot für alle Kinder zu schaffen. Die Vielfältigkeit wird durch Kooperationen ermöglicht. Gerade Kulturschulen zeichnen sich durch enge Partnerschaften mit außerschulischen Einrichtungen aus. Die Zusammenarbeit wurde damals in der Pilotphase und wird auch heute von der Louise Schroeder Schule gepflegt. Zu den festen außerschulischen Lernorten gehören das Atelier der Schlumper, das Stadtteilkulturzentrum „HausDrei“²⁹ und Musica Altona e.V.³⁰, mit denen die Schule über das Pilotprojekt hinaus und nun vor allem noch intensiver zusammenarbeitet. Zu den neueren Kooperationspartnern gehört die Elbphilharmonie/Laiszhalle und im Rahmen des Projekts „TuSch“³¹ für den Zeitraum von 2010 bis 2012 das Hamburger Puppentheater. Außerdem zählen freie Künstlerinnen und Künstler zu den ständigen Kooperationspartnern (vgl. Louise Schroeder Schule 2011,

²⁷ Wird im Folgenden FHH abgekürzt.

²⁸ „Die Schlumper“ sind eine Gruppe von Menschen mit Behinderung, die als freischaffende Künstler tätig sind (vgl. Die Schlumper, 2011).

²⁹ Ein soziokulturelles Zentrum in Hamburg-Altona, das u.a. Kultur- und Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche macht (vgl. HausDrei, 2011).

³⁰ Ein musikalisches und interkulturelles Kinder- und Jugendprojekt (vgl. Musica Altona e.V., 2011).

³¹ Bei TuSch (Theater und Schule) werden Schulen und Theater in einem gemeinsamen zweijährigen Projekt zusammen gebracht (vgl. Körber Stiftung, 2011).

FHH, 2008: 12). Die Grundschule sieht sich in „einem fortlaufenden Prozess mit bewährten Partnerschaften, die durch neu hinzukommende Partnerschaften ergänzt werden“ (Kelb, 2010: 114).

Interessant sind vor allem die Anmerkungen der Louise Schroeder Schule zu den Problemen und deren Vorschläge für die zukünftigen Kulturschulen. Zum einen wird die Finanzierung der bereits bestehenden und kommenden Kulturschulen durch den entstehenden Wettbewerb immer schwieriger. Jede Schule wird nach der dreijährigen teilfinanzierten Projektphase versuchen, Förderer zu akquirieren, damit das kulturelle Profil der Schule aufrechterhalten werden kann. Dadurch entsteht ein „Wettkampf“ um Sponsoren“ (FHH, 2008: 14). Die Louise Schroeder Schule wünscht sich eine höhere Beteiligung der Schulbehörde an der Finanzierung über die Projektphase hinaus, damit der Wettbewerbsdruck gemindert wird (vgl. Kelb, 2010: 118). Außerdem betont die Schule im Abschlussbericht zur Pilotphase, dass Offenheit seitens des Lehrpersonals, der Jugendkultureinrichtungen sowie Schülerinnen und Schüler und deren Eltern eine wichtige Basis für die Zusammenarbeit ist. Das gesamte Lehrerkollegium einschließlich der Schulleitung muss sich für kulturelle Bildung interessieren, damit der kulturelle Schwerpunkt ganzheitlich verfolgt werden kann (vgl. FHH, 2008: 14f.).

5.3 Die neuen Kulturschulen

In der Ausschreibung für die neuen Kulturschulen 2011 bis 2014 sollen die Bewerber ebenfalls bei der Entwicklung zur Kulturschule unterstützt werden, „dazu gehören Planungen im Bereich der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (LI, 2011). Die Finanzierung der sieben weiteren Kulturschulen erfolgt wie beim Pilotprojekt durch die Behörde für Schule und Berufsbildung und der Behörde für Kultur und Medien. Hinzugekommen ist die Gabriele Fink Stiftung³² als dritter Geldgeber. In den Schulen soll eine neue Unterrichts-

³² Gabriele Fink (1956-2007), Sonderschullehrerin, die 2007 die Stiftung gründete, die sich für benachteiligte, kranke und behinderte Kinder einsetzt. Das Hamburger Projektbüro der Stiftung realisiert vor allem Projekte im Bereich Kultur und Bildung in Hamburg (Gabriele Fink Stiftung, 2011).

methodik ermöglicht werden, die Kultur und Künste nicht ausschließt, sondern integriert. „In den traditionellen künstlerischen Fächern und in geistes-, gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Bereichen werden Methoden und Erfahrungen der kulturellen Bildung genutzt, um Lernprozesse vielseitiger und anschaulicher zu gestalten“ (LI, 2011). Dies wird durch die enge Zusammenarbeit und Vernetzung aller Beteiligten, dem Lehrpersonal, Schülerinnen und Schülern, Eltern und außerschulischen Kooperationspartnern möglich.

6. Kooperation von Schule und Jugendkulturarbeit

Mit der Einführung des Ganztags müssen sich Schulen neu orientieren. Kooperationen scheinen aufgrund des verlängerten Schultags nötig zu sein. Die Schule besitzt nicht die Mittel und Kraft, diesen allein auszufüllen. Eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen bereichert die Schule außerdem in Form von verschiedenen Lernorten, die wiederum einen Zuwachs für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sind (vgl. Arnoldt, 2008 a: 86). Im Zuge einer ganztägigen Bildung geht es also vor allem darum, adäquate Bildungsangebote zu schaffen, die individuelle Lernprozesse fördern und in denen Kinder und Jugendliche Erfahrungen machen können, „die ihnen der ‚herkömmliche‘ Unterricht in dieser Weise nicht vermitteln kann“ (Kelb, 2010: 114). Eine enge Zusammenarbeit mit Jugendkultureinrichtungen, wie die der Louise Schroeder Schule mit ihren Kooperationspartnern, ist für das Erreichen dieser Ziele nützlich und vorteilhaft. Anhand einiger Erfahrungen der Louise Schroeder Schule sollen die Bedingungen und die Vorteile von Kooperationen exemplarisch dargestellt werden.

6.1 Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit

Zunächst scheinen sich die Bildungsorte Schule und Jugendkulturarbeit hinsichtlich der Lehr- und Lernmethoden und pädagogischen Prinzipien auszuschließen, statt für eine dauerhafte Kooperation förderlich zu sein. Zunächst herrscht eine Schulpflicht, d.h. die Kinder und Jugendlichen müssen eine Schu-

le besuchen³³. Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind dagegen freiwillig. In der Schule gibt es ein klar definiertes Lehrer-Schüler-Verhältnis mit entsprechenden Regeln und einer deutlichen Hierarchie. In der Jugendkulturarbeit herrscht demgegenüber eine gleichberechtigte Beziehung zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und den Kindern. Die Kinder und Jugendlichen werden als Koproduzenten wahrgenommen und können im Gegensatz zur Schule die Inhalte der Bildungsprozesse selbst mitgestalten. Ihre Vorstellungen und Bedürfnisse stehen im Vordergrund, während in der Schule ein bestimmtes Curriculum erfüllt werden muss. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler, die diese Leistungen nicht erfüllen oder nicht folgen können, selektiert (vgl. Tillmann, 2004: 33). Dagegen steht in der Jugendkulturarbeit die Integration der Zielgruppe im Vordergrund und das Ergebnis ist weniger von Bedeutung. Vielmehr geht es darum, sich an den Stärken und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu orientieren (vgl. Wenzlik, 2008: 116). In der Halbtagschule, in der die Zeit begrenzt ist, ist solch eine Orientierung kaum möglich. Deshalb ist es wichtig, dass beide Kooperationspartner auf der Basis der Ganztagschule ein gelungenes Konzept für ihre Zusammenarbeit entwickeln. Hierfür müssen bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden, die eine Zusammenarbeit fördern und vor allem dauerhaft möglich machen.

Dazu zählt zum einen das gegenseitige Verständnis der Akteure für die Arbeit des anderen. Beide setzen, wie bereits erwähnt wurde, ihren Bildungsauftrag unterschiedlich um. Schule ist eher auf Leistung beziehungsweise die Umsetzung der curricularen Vorgaben bedacht, während Jugendarbeit sich auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen konzentriert und Bildungsbenachteiligung entgegen wirkt. Die Jugendarbeit kümmert sich deshalb vor allem um die Bereiche, die normalerweise von der Schule nicht bearbeitet bzw. „von ihr konsequent vernachlässigt werden“ (Behr-Heintze/Lüders, 2010: 448). Der technische, kulturelle, handwerkliche und politische Bereich sind für die Jugendarbeit von erheblicher Bedeutung und die Legitimation für ihre Existenz. In diesen kann sie ihren Bildungsauftrag umsetzen. Das heißt, dass jeder Bildungsort, sei

³³ In Hamburg wird die Schulpflicht in § 37 HmbSG festgelegt.

es die Schule, die Eltern, die peer group oder eben eine Jugendkultureinrichtung, auf bestimmte Bildungsbereiche spezialisiert ist, „so dass zwar keiner alles kann, aber alle zusammen durchaus dem anspruchsvollen Konzept von Bildung als Lebenskompetenz gerecht werden“ (Fuchs, 2008 a: 49). Die Schule trägt demnach nicht mehr allein die Verantwortung für die Bildung der Kinder und Jugendlichen, sondern sie verteilt sich auf mehrere Akteure. Deshalb ist es wichtig, dass die Schule und außerschulischen Einrichtungen einen Konsens finden. Darüber wie sie ihren Bildungsauftrag vereinbaren und ein übereinstimmendes Bildungsverständnis entwickeln können. Dabei ist zu beachten, dass die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Kooperationsbemühungen zu stellen sind. Denn sie sind die Zielgruppe, um deren Bildung und Entwicklung es letztendlich geht. Wenzlik fordert eine Auseinandersetzung, die sich mit der Zusammenarbeit zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern und Jugendlichen befasst. Wichtig ist es, „ihnen einen Bildungs- und Lernraum [...] zu eröffnen, in dem wirklich ihre Interessen und Bedürfnisse im Zentrum stehen“ (2008: 112).

Eine weitere Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation ist die Öffnung der Schule zum Stadtteil, in dem sie angesiedelt ist. Dabei spielt vor allem die Identifikation mit dem Stadtteil eine große Rolle, der durch die Kommunikation mit anderen Einrichtungen und durch öffentliche Projekte verstärkt wird. Durch eine konkrete Vernetzung können dann auch entsprechende Kooperationsstrukturen mit verschiedenen Einrichtungen entstehen (vgl. Arnoldt, 2008 a: 100).

Durch die Kooperationsanstrengungen kann auch eine gewisse Scheu beziehungsweise Abwehr beiderseits überwunden werden. Für die Jugendkulturarbeit ist es immer noch schwer, sich in die Schule zu integrieren. Einerseits haben die Einrichtungen Angst, sich den Strukturen der Schule anpassen zu müssen, anstatt eigene Bildungsvorstellungen verwirklichen zu können. Andererseits gilt Schule häufig noch als Bildungsinstanz, die ihrem Selbstverständnis nach mit einem Bildungsmandat ausgestattet ist. Dieses hat sie vermeintlich selbständig zu verantworten: „Zur Zeit jedenfalls stellt eindeutig die Schule das

Primat dar, an der sich diese selbst und die Kooperationspartner ausrichten“ (Becker, 2007: 89). Einrichtungen der Jugendkulturarbeit fällt es dadurch schwer, sich auf die Schule als Kooperationspartner einzulassen. Sie haben aber oft keine andere Wahl. Während die Schule als öffentliches Dienstleistungsangebot eine sichere Existenz hat, muss die Jugendarbeit ihre eigene durch Kooperationen mit Schulen aufrechterhalten (vgl. Fuchs, 2007 b: 14). Die Ganztagschule ist jedoch ein Bildungsort, der von beiden Akteuren gemeinsam verantwortet werden muss statt wie bisher nur von der Schule allein. Die Schule ist nun aufgrund des verlängerten Schulalltags auf die ausfüllenden Angebote der Träger kultureller Bildung angewiesen. Die Jugendkulturarbeit muss erkennen, dass Schule ein wichtiger Teil der Lebenswelt ihrer Zielgruppe ist, den sie gemeinsam mit der Schule gestalten können (vgl. Coelen/Oelerich/Prüß, 2008: 374). Dies setzt einen Abbau der Vorbehalte der Jugendarbeit gegenüber der Schule und andersherum voraus. Beide Beteiligten müssen gleichberechtigt agieren können und ein *gemeinsames* Konzept erarbeiten (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2003: 8). Und zwar nicht nur eins, in das sich die Jugendkulturarbeit einzufügen hat, sondern ein Konzept mit neuen Strukturen. Dabei ist es sehr wichtig, dass verbindliche Vereinbarungen geschlossen werden, die für Weiterentwicklungen offen sind (vgl. LI, 2007: 77).

„Kooperationen gelingen, wenn die Partner die Zusammenarbeit wollen, sie als wertvoll betrachten und aufeinander zugehen. Die Partner merken, dass Kooperation „Geben und Nehmen“ bedeutet, das Öffnung und Kooperation für das Lernen in der Schule erforderlich sind und positiv auf die Menschen und Einrichtungen im Stadtteil [...] zurückwirken.“ (LI, 2007: 77)

Die Behörde für Schule und Berufsbildung hat beispielsweise mit der Landesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendkultur (LAG) und Stadtkultur Hamburg e.V. die „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit zwischen außerschulischen Trägern kultureller Angebote und Schulen, insbesondere Ganztagschulen“ unterzeichnet. Diese Rahmenvereinbarung unterstützt die gemeinsame Arbeit von Hamburger Schulen und Jugendkultureinrichtungen. Sie soll „mit einem Mustervertrag für eine besondere Kooperationsform die Anbahnung der Kooperation erleichtern“ (Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Ju-

gendkultur e.V., 2011: 1). Solche Vereinbarungen zeigen zum einen die Verbindlichkeit beider Kooperationspartner. Zum anderen werden darin Verantwortlichkeiten, Ziele und fachliche Standards festgelegt (vgl. Arnoldt, 2008 b: 124).

Neben den strukturellen Voraussetzungen ist es wichtig, dass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule sowie die der Jugendkultureinrichtung kennen lernen. Es geht darum, die Notwendigkeit der Kooperation und die Vorteile einer solchen Verbindung zu erkennen. Denn gerade durch die Vorteile, die für die Kooperationspartner entstehen, wird die Attraktivität einer Zusammenarbeit erhöht.

6.2 Vorteile für die Schule

Eine Kooperation mit einer kulturellen Einrichtung vergrößert die Ressourcen der Schule durch das zusätzliche Wissen anderer Professionen, Sachmittel, Raum, Zeit und Personal. Lehrerinnen und Lehrern wird die Möglichkeit gegeben, sich mit den Erkenntnissen anderer Pädagogikexperten auseinanderzusetzen und neue Lern- und Lehrformen kennen zu lernen. Die Louise Schroe-der Schule sieht darin eine „indirekte Fortbildung“ (Kelb, 2010: 117). Kahlert weist darauf hin, dass die Schule zwar an bestimmte Vorgaben hinsichtlich der Angebotsstruktur und des Lernens gebunden ist. Diese können jedoch durch Methoden der kulturellen Bildung gelockert werden. Da in der Schule das Curriculum erfüllt werden muss, müssen Kinder und Jugendliche auch dann etwas lernen, wenn sie nicht möchten. Indem Lehrerinnen und Lehrer aber beispielsweise attraktive Ziele für die Lernbemühungen formulieren, kann die Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöht werden. Oder die Schule begegnet dem Lernunwillen dadurch, dass sie den Kindern und Jugendlichen eine größere Selbstbestimmtheit beim Lernen einräumt³⁴ (vgl. Kahlert, 2008: 64f.). Der Umgang mit den Kindern und Jugendlichen wird verändert und das Lehrpersonal gewinnt durch Angebote der kulturellen Bildung eine andere Sicht auf ihre

³⁴ In § 3 Abs. 6 HmbSG ist festgelegt, dass den Kindern und Jugendlichen eine Mitgestaltung am Unterricht eingeräumt wird, der sie in die Lage versetzen soll, „ihren Bildungsprozess in eigener Verantwortung zu gestalten“.

Schülerinnen und Schüler. Das Theaterprojekt beispielsweise kann den sonst zurückhaltenden Schüler aus der Reserve locken und der Lehrerin ein anderes Bild von ihm vermitteln. Oder die Lehrerin erhält Einblicke, wie sie ihre Klasse besser und anders motivieren kann.

Indem Sozial- und Kulturpädagogen in die Ganztagschule kommen, wird das Lehrpersonal entlastet. Die zusätzlichen Angebote müssen nicht von Lehrerinnen und Lehrern geleistet werden, sondern die Verantwortung wird geteilt. Jeder Bildungsort ist also auf bestimmte Bildungsbereiche spezialisiert, „so dass zwar keiner alles kann, aber alle zusammen durchaus dem anspruchsvollen Konzept von Bildung als Lebenskompetenz gerecht werden“ (Fuchs, 2008 a: 49). Beide Professionen unterstützen sich gegenseitig. In einer Ganztagschule kann das Lehrpersonal zum Beispiel die Zeit zur Unterrichtsvorbereitung nutzen oder auf die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler eingehen, während das kulturpädagogische Personal die Durchführung der Nachmittagsangebote übernimmt. Das Individuum und dessen Bildung wird unter diesen Umständen besser gefördert. Durch die kulturelle Bildung wird eine starke Subjektorientierung eingebracht. Diese trägt zur Entwicklung einer Schule bei, die ihre Schülerinnen und Schüler als Akteure von Bildung wahrnimmt (vgl. Fuchs, 2008 b: 48f.).

Kooperationen ermöglichen der Schule außerdem andere Angebote und Lerninhalte zu realisieren, als im Lehrplan vorgesehen sind. Wie das Theaterprojekt, das einen thematischen Schwerpunkt hat, der im Unterricht nicht aufgegriffen wird oder der gerade in diesem Kontext vertieft werden kann. Die Schule kann aus einer großen Auswahl kultureller Bildungsangebote schöpfen und „prüfen, was wirklich zu ihr passt, für ihr Profil eine Ergänzung und Bereicherung darstellt“ (Bielenberg, 2007: 136).

Durch die Öffnung der Schule in den Stadtteil wird eine Lebensnähe hergestellt, die eine Erprobung des Wissens in der Praxis erlaubt. In der Auseinandersetzung mit Künstlerinnen und Künstlern lernen beispielsweise die Kinder der Louise Schroeder Schule andere Lebensformen kennen (vgl. FHH, 2008: 8). Außerdem ermöglicht man den Schülerinnen und Schülern das Wissen, das

sie in der Schule erwerben, im realen Leben anzuwenden und Bezug dazu herzustellen.

Über diesen Aspekt hinaus wird durch Kooperationen ein positives Bild der Schule vermittelt. Die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit verändert sich, weil die Schule kein abgeschlossener Raum mehr ist, sondern sich in den Stadtteil integriert. Kulturelle Events wie ein Festumzug oder eine öffentliche Theateraufführung können zu einer veränderten Öffentlichkeitswahrnehmung beitragen (vgl. Fuchs, 2008 a: 50, vgl. LI, 2007: 77). Die Louise Schroeder Schule konnte durch den verstärkten Fokus auf kulturelle Bildung und Kooperationen einen Imagezuwachs verbuchen, der sich in höheren Anmeldezahlen niederschlägt (Kelb, 2010: 118).

6.3 Vorteile für die Jugendkulturarbeit

Auch die Kultureinrichtungen profitieren von einer engen Zusammenarbeit mit den Schulen im Stadtteil. Zunächst können mit Hilfe der Schule auch die Kinder und Jugendlichen erreicht werden, die ansonsten kaum oder gar nicht mit Kultur in Berührung kommen. Damit kann das Ziel der Jugendarbeit, die Teilhabegerechtigkeit zu erhöhen, besser realisiert werden (vgl. Fuchs, 2008 b: 47). Für diese Schülerinnen und Schüler bedeutet ein Besuch in einer Kultureinrichtung eine Hürde. Durch die Präsenz von kultureller Bildung an Schulen ist die Hemmschwelle niedriger, sich an kulturellen Projekten zu beteiligen und Kultur kennen zu lernen. Die Kinder und Jugendlichen werden langsam an Kultur herangeführt und können sich ausprobieren. Für die Kultureinrichtungen kann es außerdem einen Besucherzuwachs bedeuten, wenn diese Kinder und Jugendlichen über die Schule hinaus ein Interesse an Kultur zeigen. Sie sind ein neues Publikum. Die Angebote des „HausDrei“, Kooperationspartner der Louise Schroeder Schule, werden von den Schülerinnen und Schülern zum Beispiel auch in den Ferien genutzt (FHH, 2008: 12).

Neben diesem Aspekt kann die Einrichtung für sich Werbung machen und die Schule für ihre Öffentlichkeitsarbeit nutzen (vgl. LI, 2007: 77). Zum einen werden die Eltern aufmerksam, die über die Ziele und Projekte informiert wer-

den. Zum anderen können Betriebe oder andere Institutionen aus dem Stadtteil die Einrichtung durch ein kulturelles Event kennen lernen. Diese sind wiederum potentielle Partner für Spenden oder Projekte außerhalb der Schule. Es werden also neue Kontakte geschlossen und das Netzwerk der Kultureinrichtung vergrößert sich.

Generell findet ähnlich wie in der Schule ein Ressourcenaustausch statt, der auch den Einrichtungen der Jugendkulturarbeit zu gute kommt. Der Schule stehen mehr Räume zur Verfügung, die für Angebote der kulturellen Bildung genutzt werden können, zum Beispiel die Aula als Bühne für ein Theaterstück. Eine Einrichtung hat dagegen meist nur begrenzten Raum zur Verfügung und das Angebot muss dementsprechend organisiert werden. Durch die Kooperation kann das Angebot weiterentwickelt und ausgebaut werden (vgl. LI, 2007: 77). Es entsteht auch ein finanzieller Vorteil. Die Räume in der Schule müssen nicht extra angemietet werden, sondern sind Teil der Vereinbarung. Die Einrichtung kann so ihr Angebot vergrößern, hat leichteren Zugang zur Zielgruppe und kann Geld einsparen³⁵.

6.4 Probleme und Möglichkeiten

Kooperationen bringen nicht nur Vorteile für die Beteiligten. Auch wenn die Bedingungen für eine Zusammenarbeit hergestellt werden, kann es immer noch zu Problemen kommen. Denn Kooperationen bringen Veränderungen mit sich. Einerseits für die Schule und Einrichtungen, andererseits für die Kinder und Jugendlichen sowie das pädagogische Personal. Diese Veränderungen können sowohl positiv als auch negativ wahrgenommen werden.

Obwohl Ganztagschulen eine gute Basis für eine Zusammenarbeit bieten, entsteht eine Konkurrenzsituation, um die Zeit der Kinder und Jugendlichen (vgl. Fuchs, 2007 a: 106). Während einige Einrichtungen durch die Kooperation

³⁵ Im Rahmen dieser Arbeit soll die Finanzierung der Angebote nicht thematisiert werden. Nur so viel: „Mit temporärer Projektförderung werden die Strukturen, die für derartige Projekte und Innovationen notwendig sind, jedoch nicht dauerhaft gesichert. Eine grundsätzliche Entscheidung zur selbstverständlichen sowie soliden Förderung der individuellen, kulturellen Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen als Entfaltungsprojekt ist maßgeblich- inner- und außerhalb von Schulen.“ (Eickhoff, 2007: 140)

mit Schulen einen Besucherzuwachs registrieren, bedeutet für andere die Ganztagschule ein Verlust ihrer Zielgruppe. Für die nichtschulischen Angebote am Nachmittag gibt es keine Teilnehmerinnen und Teilnehmer, weil diese zu der Zeit in der Ganztagschule sind (vgl. Kelb, 2007: 64). Andere Veränderungen sind für das Personal problematisch. Die Lehrerinnen und Lehrer, die schon seit langer Zeit im Schulbereich tätig sind, haben „ein traditionelles Verständnis von Schule“ (Fuchs, 2007 a: 111). Für sie ist es mitunter schwer, die neuen Lehrmethoden anzunehmen und die Arbeit der externen Pädagoginnen und Pädagogen als gleichwertig zu betrachten. Häufig werden die sozialpädagogischen Angebote als untergeordnet angesehen (vgl. Coelen/Oelerich/Prüß, 2008: 374). Es ist jedoch sehr wichtig, die Leistungen der anderen anzuerkennen und die unterschiedliche Herangehensweise an Bildung als Vorteil zu betrachten. Gerade daraus lassen sich interessante Konzepte entwickeln, die sich auf die Arbeit der Schule und die der Jugendarbeit positiv auswirken können (vgl. Deinet, 2010: 55).

Eine Kooperation zulassen, bedeutet für die Schule und die Jugendkulturarbeit, ein Stück weit ihre Unabhängigkeit aufzugeben und zu Kompromissen bereit zu sein (vgl. Thimm, 2010: 75). Außerdem müssen sie viel Zeit opfern, um ein gemeinsames Konzept zu erarbeiten, das allen Akteuren und ihren Interessen gerecht wird. Sich für eine Kooperation zu entscheiden, ist mit Anstrengungen verbunden. Es ist also von Vorteil, wenn man zunächst kleinere Projekte realisiert und die Erfahrungen nutzt, um dann größere Vorhaben gemeinsam zu bewältigen (vgl. Tillmann, 2008: 389).

Solche Kooperationsprojekte scheinen vor allem dann einfacher zu sein, wenn schon vorher eine Beziehung zu Kunst und Kultur bestanden hat. Für Schulen wie die Louise Schroeder Schule ist es demnach leichter, kulturelle Bildung in ihrem Lehrplan zu integrieren.

„Je kulturraffiner eine Schule ist, d. h. eine je größere Rolle Kunst und Kultur in einer Schule bereits schon jetzt spielen, desto leichter fällt eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern“. (Fuchs, 2009: 2)

In einer Ganztagschule, die vorher kaum Bezug zu Methoden kultureller Bildung hatte, wird die Umsetzung mehr Zeit und Arbeit in Anspruch nehmen.

Dementsprechend muss die Unterstützung und Beratung von außen sein. Es ist förderlich, die Schulentwicklung in ähnlicher Weise wie bei den Kulturschulen voranzutreiben und das Wissen der Kooperationspartner zu nutzen. Andere Schulen und Einrichtungen, die bereits Kooperationserfahrungen haben, können diese weitergeben und ihre Hilfe anbieten. Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. hat bereits 2004 das Modellprojekt „Kultur macht Schule-Netzwerk für Kooperationen“ initiiert, das auf eine Verbesserung der Kooperationsstrukturen abzielt. Kultureinrichtungen sollen bei der Zusammenarbeit mit Ganztagschulen bestärkt und gefördert werden (vgl. Kelb, 2007: 7). Im Internet kann man sich unter „Kultur macht Schule- Das Fachportal für mehr kulturelle Bildung an Schulen“ über Entwicklungen in diesem Bereich informieren. In Hamburg gibt es das „Netzwerk kulturelle Bildung- Datenbank für kulturelle Bildung in Hamburg“, das als Schnittstelle zwischen Schulen und Kultureinrichtungen fungiert (vgl. Netzwerk kulturelle Bildung- Datenbank für kulturelle Bildung, 2011).

7. Fazit

Bildung wird nicht nur über bestimmte Lerninhalte konstituiert, sondern ebenso und vor allem durch die Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit ihren Mitschülern, dem Lehrpersonal und externen Mitarbeitern. Auch die eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und deren Reflexion sind grundlegend für Bildungsprozesse. Solche Erfahrungen können vor allem in einer Umwelt gemacht werden, die den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten und Anstoß gibt, sich mit sich und ihrem Leben in dieser Welt zu beschäftigen. In der Regelschule bieten sich selten Möglichkeiten, Erfahrungen außerhalb der Schule und über die Vorgaben des Lehrplans hinaus zu machen. Die Schule vermittelt zwar Faktenwissen, aber selten etwas darüber hinaus. Dabei sollen Kinder und Jugendliche in Schulen von einer umfassenden Bildung profitieren, die sie auf die Zukunft und allen voran das Berufsleben vorbe-

reitet. Eine solche umfassende Bildung besteht nicht nur aus der Wissensvermittlung, sondern *auch* aus der Entwicklung der Persönlichkeit.

Um Kinder und Jugendliche auch beim Heranwachsen und in ihrer Identitätsfindung fördern zu können, muss sich das Konzept von Schulen verändern. Zu einer Veränderung hat die flächendeckende Einführung von Ganztagschulen in Deutschland beigetragen. In einer Ganztagschule kann der Unterricht anders und freier gestaltet werden als in einer Halbtagschule. Die Verlängerung des Schultags schafft vor allem Zeit für zusätzliche Angebote am Nachmittag. Diese Angebote ergänzen den Unterricht und sind die Grundlage für ein umfassendes Bildungsangebot. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern der Raum für Erfahrungen geboten, den sie zum Ausprobieren und zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit benötigen. Auch wenn sich Schule und Jugendkulturarbeit hinsichtlich ihrer Prinzipien und in der Umsetzung ihrer Aufgaben unterscheiden, teilen beide dieses Bildungsverständnis. Dies ist die Grundlage für eine Zusammenarbeit beider Akteure. Statt die Unterschiede als unüberwindbare Barriere zu betrachten, sollten sie als Chance genutzt werden. Denn sowohl die Jugendkultureinrichtungen als auch die Schule bringen für eine Kooperation jeweils eigene Kompetenzen und Ressourcen mit.

Jugendkultureinrichtungen stellen mit Hilfe künstlerischer Methoden schon seit Jahren Erfahrungsräume bereit. Zum einen bekommen die Kinder und Jugendlichen dadurch einen Zugang zu Kunst und Kultur, der ihre Beteiligungschancen erhöht. Zum anderen wird eine Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen durch die Teilnahme an kulturellen Projekten und Aktivitäten begünstigt. Die Kinder und Jugendlichen sind meist in Gruppen aktiv, also mit anderen in Kontakt. Sie lernen etwas über sich selbst, können ihre Stärken, aber auch ihre Schwächen erkennen und bekommen einen neuen Blick auf sich selbst, auf ihre Mitmenschen und auf die sie umgebende Welt.

Die Einführung der Ganztagschule hat nicht nur die Schullandschaft verändert, sondern stellt auch die Jugendarbeit vor neue Herausforderungen. Jugendkultureinrichtungen müssen sich durch die veränderten Schulzeiten darauf einstellen, dass ihre Zielgruppe in der Schule verbleibt, statt zu ihnen zu kom-

men. Um weiterhin existieren und ihre Arbeit legitimieren zu können, muss die Jugendarbeit mit Schulen kooperieren. Andersherum muss auch die Schule eine Zusammenarbeit fördern, damit sie dem Konzept ganztägiger Bildung gerecht werden kann. Es müssen dementsprechend Angebote geschaffen und ausgebaut werden, die über eine reine Nachmittagsbetreuung hinausgehen. Gerade der verlängerte Schulalltag soll eine individuelle Bildung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, weshalb die Jugendkulturarbeit als Kooperationspartner von großer Bedeutung ist.

Literatur

Arnoldt, Bettina 2008 a: Öffnung von Ganztagschulen. In: Holtappels, Hein Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas u.a. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (STEG). Weinheim und München: Juventa, 86-105

Arnoldt, Bettina 2008 b: Kooperationsformen-Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit. In: Holtappels, Hein Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas u.a. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (STEG). Weinheim und München: Juventa, 123-136

Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen 2003: Konzeption und technische Grundlagen der Studie. In: Deutsches PISA- Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich, 11-50

Baacke, Dieter 1999: Die 0-5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz

Barlösius, Eva 2006: Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Becker, Helle 2007: Auf dem Weg zur neuen Bildung. Trägererfahrungen evaluiert. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen. Neue Lernqualitäten. München: kopaed, 73-90

Becker, Peter 2001: Treue zum niemals (Mehr-)Werdenden. Das Abenteuer als Wiedergewinnung leiblich-sinnlichen Vermögens. In: Becker, Peter/Schirp, Jochem (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum Verlag, 109-121

Behörde für Schule und Berufsbildung 2009: Hamburger Bildungsoffensive. Rahmenkonzepte für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium. Hamburg

Behörde für Schule und Berufsbildung 2010: Hamburger Schulstatistik im Überblick. Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler in Hamburg. Schuljahr 2009/2010. Hamburg

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 2001: Arbeitsgruppe „Schule und Nachbarschaft“. Schule und Stadtteil Teil 1. Konzepte zur Entwicklung von Schule und Stadtteil. Hamburg

Behr-Heintze, Andrea/ Lüders, Christian 2010: Außerschulische Jugendbildung. In: Schmidt, Bernhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 445-466

Biburger, Tom/ Hill, Burkhard/Wenzlik, Alexander 2008: Kulturelle Bildung verändert Lernkulturen. In: Biburger, Tom/Hill, Burkhard/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen-Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: kopaed, 9-23

Bielenberg, Ina 2007: Kinder- und Jugendkulturarbeit. Bildungsanliegen eines professionellen Arbeitsfeldes. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen. Neue Lernqualitäten. München: kopaed, 45-51

Bourdieu, Pierre 1989: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bundesjugendkuratorium 2003: Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2006: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2009: Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) vom 28. 8. 2009. In: Bundesministerium des Inneren (Hrsg.): Gemeinsames Ministerialblatt. Berlin: 60. Jg., Nr.38

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg. Drucksache 18/525

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2009: Gemeinsamer Bericht des Schulausschusses und des Familien-, Kinder- und Jugendausschusses zum Thema Verlässliche Hortbetreuung an Primarschulen (Selbstbefassung gemäß § 53 Absatz 2 GO). Drucksache 19/4151

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2010: Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Carola Veit und Ties Rabe (SPD) vom 08.11.10 und Antwort des Senats. Drucksache 19/7782

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2011: Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Carola Veit (SPD) vom 27.01.11 und Antwort des Senats. Drucksache 19/8565

Coelen, Otto/Oelerich, Getrud/Prüß, Franz 2008: Jugendhilfe und Schule. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 373-379

Deinet, Ulrich 2010: Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen von Ganztagsangeboten. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 55-66

Deutscher Bundestag 2007: Schlussbericht der Enquete- Kommission „Kultur in Deutschland“. Bundestagsdrucksache 16/7000

Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar 2006: Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Eickhoff, Mechthild 2007: Das Undenkbare denken. Bildungsfreiräume durch Kunst und Kultur. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen. Neue Lernqualitäten. München: kopaed, 133-141

Esselborn-Krumbiegel, Helga 2002: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh

Freie und Hansestadt Hamburg Kulturbehörde 2004: Rahmenkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg. Hamburg

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Kultur, Sport und Medien und Behörde für Schule und Berufsbildung 2008: Pilotschule Kultur in Hamburg 2005-2008. Hamburg

Frenzel, Anne C./Götz, Thomas/Pekrun, Reinhard 2010: Psychologische Bildungsforschung. In: Schmidt, Bernhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 71-91

Fuchs, Max 1989: Kultur als Arbeit. Kulturpädagogische Beiträge. Remscheid: Remscheider Arbeitshilfen und Texte

Fuchs, Max 2000: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung. Remscheid, Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.

Fuchs, Max 2005: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. Alte und neue Herausforderungen für die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung – Ein Versuch. Remscheider Arbeitshilfen und Texte – Schriftenreihe der Akademie Remscheid. Remscheid: RAT digital

Fuchs, Max 2007 a: Kultur+Schule= Kulturschule? In: Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen. Neue Lernqualitäten. München: kopaed, 105-114

Fuchs, Max 2007 b: Ganztagschulen. Ein jugend-, kultur- und bildungspolitisches Projekt. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen. Neue Lernqualitäten. München: kopaed, 13-18

Fuchs, Max 2008 a: Kultur-Teilhabe-Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren. München: kopaed

Fuchs, Max 2008 b: Kulturelle Bildung. Teilhabe durch Schulentwicklung. Neure Konzepte und Strategien der BKJ. In: Biburger, Tom/Hill, Burkhard/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen-Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: kopaed, 42-51

Gaul, Uwe 2010: Ganztägige Bildung und verlässliche Betreuung am Standort Schule. In: Behörde für Schule und Berufsbildung/Daschner, Peter (Hrsg.): Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte. Heft 3, 54-55

Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann 2010: Jugend und Bildung. In: Schmidt, Bernhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 641-660

Hansen, Klaus P. 1995: Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen, Basel: Francke

Herriger, Norbert 2007: Empowerment. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos, 250-252

Hurrelmann, Klaus/Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun 2010: Familie, Schule, Freizeit. Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding GmbH (Hrsg.): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer

Jäger, Jutta/Kuckherman, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim: Juventa

Kahlert, Joachim 2008: Ästhetisierung des Lernens. Kooperationsgrundlage zwischen schulischer und außerschulischer Bildung. In: Biburger, Tom/Hill, Burkhard/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen-Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: kopaed, 61-74

Kelb, Viola 2007: Qualität und Struktur der Zusammenarbeit. Ergebnisse aus dem Projekt „Kultur macht Schule“. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen. Neue Lernqualitäten. München: kopaed, 55-71

Kelb, Viola 2010: Wege von Kulturschulen-Fünf Schulen im Wandel. In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola: Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zur Theorie und Praxis der kulturellen Schulentwicklung. München: kopaed, 112-118

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2007: Stadtteilkooperation. Kooperation von Schulen im Stadtteil. Hamburg

Liebau, Eckart 2010: Der Wow-Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist. In: Bamford, Anne: Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann, 11-19

Merten, Roland 2004: Die soziale Seite der Bildung. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und PISA-E. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 41-59

Overwien, Bernd 2009: Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, Michael u.a. (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen: Verlag Barbare Budrich, 23-34

Platon 1971: Politeia Der Staat. Bearbeitet von Dietrich Kurz griechische Übersetzung Émile Chambry, dt. Übersetzung von Friedrich Schleiermacher (Übers). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Rademacker, Hermann 2008: Schulversäumnisse und das Recht auf Bildung. Konsequenzen für Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 364-380

Rehberg, Karl-Siegbert 2008: Der unverzichtbare Kulturbegriff. In: Baecker, Dirk/Kettner, Matthias/Rustemeyer, Dirk (Hrsg.): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld: transcript, 29-43

Reinhard, Wolfgang 2006: Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie. München: C.H. Beck

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2008: Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2002 bis 2006. Bonn

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland gemäß Beschluss vom 19. November 1955 i. d. F. vom 02.06.2005.

Thimm, Karlheinz 2010: Jugendarbeit und Ganztagschule. Ein Kooperationsplädoyer für ein Risiko mit ungewissem Ausgang. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 67-87

Thole, Werner 2010: Die Soziale Arbeit- Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 19-70

Tillmann, Klaus-Jürgen 2004: Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 33-39

Tillmann, Klaus-Jürgen 2008: Kooperation von Schule und Jugendhilfe- die schulpädagogische Perspektive. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 380-390

Treptow, Rainer 2004: Kultur öffnet Welten. Was aber verschließt sie? In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.): Kultur öffnet Welten. Soziale und kreative Kompetenzen durch kulturelle Bildung. Remscheid, 153-162

Wenzlik, Alexander 2008: Lernkultur für Kinder statt Kooperation für Institutionen. Ein anderer Blick auf die Zusammenarbeit von Schule und kultureller Kinder- und Jugendarbeit. In: Biburger, Tom/Hill, Burkhard/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen-Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: ko-paed, 9-23

Winkler, Michael 2004: PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 61-79

Zacharias, Wolfgang 2001: Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich

Zacharias, Wolfgang 2008: Lokale und regionale Netzwerke. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 652-662

Internetquellen

Behörde für Schule und Berufsbildung 2011 a. In: <http://www.hamburg.de/jeki/> (Zugriff: 04.04.2011)

Behörde für Schule und Berufsbildung 2011 b. In: Neue offene Ganztagsgrundschulen ab dem Schuljahr 2011/2012. <http://www.hamburg.de/neue-offene-ganztagsgrundschulen/2766320/gbs-neu-2011-12.html> (Zugriff: 28.02.2011)

Behörde für Schule und Berufsbildung 2011 c: Sieben Schulen werden zur „Kulturschule“. In: <http://www.hamburg.de/bsb-pressemitteilungen/nofl/2782970/2011-02-11-bsb-sieben-kulturschulen.html> (Zugriff: 14.02.2011).

Behörde für Schule und Berufsbildung/Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz 2009: Verlässliche Betreuung an Primarschulen. Bericht der Projektgruppe vom 30. April 2009. In: <http://www.hamburg.de/contentblob/1423604/data/endbericht.pdf> (Zugriff: 27.02.2011)

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003: Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007. In: http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/Verwaltungsvereinbarung_IZBB.pdf (Zugriff: 14.02.2011)

Die Schatztruhe e.V. 2011. In: <http://www.die-schatztruhe-ev.de/> (Zugriff: 01.03.2011)

Die Schlumper Hamburg 2011: Wer sind die Schlumper. In: <http://www.schlumper.de/> (Zugriff: 01.04.2011)

Fuchs, Max 2009: Wege zur Kulturschule. Was „Kultur“ in Kulturschulen bedeutet. In: http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Aufsaeetze/Wege_zur_Kulturschule_03_2009.pdf (Zugriff: 13.04.2010)

Gabriele Fink Stiftung 2011: Über uns. In: <http://www.gabriefinkstiftung.de/ueber-uns.htm> (Zugriff: 28.03.2011)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2011: Positionspapier der GEW zur verlässlichen Betreuung an Primarschulen. In: <http://www.gew-hamburg.de/Binaries/Binary2749/vorläufiges%20Positionspapier%20GEW%20Hort%20Primarschule%20.pdf> (Zugriff: 28.02.2011)

Hamburger Bündnis für Hortbetreuung 2011. In: <http://hortbetreuung-hamburg.de/> (Zugriff: 27.02.2011)

HamburgMusik gGmbH 2011. In: <http://www.elbphilharmonie.de/jugend.de> (Zugriff: 29.01.2011)

HausDrei 2011: Wir über uns. In: http://www.hausdrei.de/front_content.php?idcat=2 (Zugriff: 12.04.2011)

Körper Stiftung 2011: Poträt. In: <http://www.koerberstiftung.de/kultur/tusch/portraet.html> (Zugriff: 01.04.2011)

Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendkultur e.V. 2011: Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit zwischen außerschulischen Trägern kultureller Angebote und Schulen, insbesondere Ganztagschulen. In: http://www.kinderundjugendkultur.info/download/rahmenvereinbarung_kultur.pdf (Zugriff: 12.04.2011)

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2011: Kulturschule Hamburg 2011-2014. In: <http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1000/bf.1000.Jahr/bf.1000.kult2000/index.html> (Zugriff: 28.03.2011)

Louise Schroeder Schule 2011: An unserer Schule ist kulturell was los. In: <http://www.louise-schroeder-schule.hamburg.de/index.php/article/detail/2527?PHPSESSID=dca73ce20e037568229bfae89eec052a> (Zugriff: 12.04.2011)

Musica Altona e.V. 2011. In: <http://www.musica-altona.de/geschichte.html#kurzgesagt> (Zugriff: 12.04.2011)

Netzwerk kulturelle Bildung- Datenbank für kulturelle Bildung 2011. In: <http://www.kulturnetz-hamburg.de/> (Zugriff: 27.03.2011)

Weiterführende Literatur

Behörde für Schule und Berufsbildung 2009: Hamburger Bildungsoffensive. Eine kluge Stadt braucht alle Talente. Hamburg

Riegel, Enja 2004: Schule kann gelingen. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Frankfurt am Main: S. Fischer

Weiterführende Internetquellen

Netzwerk kulturelle Bildung- Datenbank für kulturelle Bildung 2011. In:
<http://www.kulturnetz-hamburg.de/>

Schriftliche Erklärung

Dies ist eine Versicherung, dass die Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe verfasst sowie Argumente oder Informationen aus anderen Quellen – auch Internetquellen – (Wiedergabe als Zitate oder in eigenen Worten) belegt wurden.

Ort, Datum

Unterschrift