

„Nur die Guten können auftreten“ – Ambivalenzen ästhetisch-kultureller Bildung in außerunterrichtlichen Angeboten

Zusammenfassung

Ästhetisch-kulturelle Bildungsangebote stellen an Ganztagschulen einen etablierten Bestandteil des Programms dar. Begründet wird dies mit dem Potenzial für Bildungsprozesse, das der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur inhärent ist. Gleichzeitig ist die Umsetzung derartiger außerunterrichtlicher Angebote mit der Herausforderung konfrontiert, sowohl schulische Logiken als auch Arbeitsweisen kulturpädagogischer Praxis zu vereinen. Der Beitrag setzt hier an, indem untersucht wird, ob und wie diese Handlungslogiken von den beteiligten Akteur*innen aufgerufen sowie situativ und interaktiv hervorgebracht werden. Zu diesem Zweck werden ethnographische Beobachtungsprotokolle und Interviewmaterial einer Grounded Theory-basierten Fallstudie zu einer Theater-AG analysiert. In den Blick geraten dabei variierende Konstruktionen des Angebots als alternativer Möglichkeitsraum zu Unterricht und einer (Re-)Produktion schulischer Ordnung in Phasen ausgeprägter Produktorientierung, verbunden mit Selektions- und Exklusionspraktiken. *Schlagwörter:* Kulturelle Bildung, Ästhetische Bildung, Außerunterrichtliche Aktivität, Ganztagschule

“Only the good ones can perform” – Ambivalences of aesthetic-cultural education in extracurricular activities

Extracurricular arts and culture programs are well established at all-day schools due to their educational potential. At the same time, the implementation of such extracurricular activities is confronted with the challenge of combining school-related and art-related logics of action. The article addresses this by examining how these logics are interactively (re-)produced. The analysis is based on ethnographic observation protocols and interview material from a grounded theory case study on a theater club. The results focus on tensions between the extracurricular activity as a counter-design to teaching on the one hand and a (re-)production of school order through a focus on products and practices of exclusion on the other.

Keywords: arts education, extracurricular activities, all-day school, aesthetic experience

1 Einleitung

Im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen in Deutschland ist ästhetisch-kulturelle Bildung verstärkt in den Fokus bildungspolitischer und pädagogischer Debatten gerückt (vgl. Braun & Hübner 2019). Ästhetisch-kulturellen Bildungsangeboten werden unterschiedliche positive Wirkungen zugeschrieben, etwa die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen oder die Teilhabe von Schüler*innen zu fördern (vgl. Hübner 2024). Empirische Befunde lassen darauf schließen, dass kulturelle Bildungsangebote an zahlreichen Schulen Teil des Ganztagsprogramms sind. Laut einer Schulleitungsbefragung im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen stellen neun von zehn Schulen ästhetisch-kulturelle Angebote – etwa in Form von Schulorchestern oder Tanz-AGs – bereit (StEG-

Konsortium 2019: 107-116). Die praktische Umsetzung außerunterrichtlicher ästhetisch-kultureller Angebote ist jedoch mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Die inhaltliche und organisatorische Verzahnung von extracurricularen Angeboten mit Unterricht bleibt mehrheitlich aus (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2017: 45), was die Gegenüberstellung von Unterricht und Ganztagsangeboten befördert. Die lose Kopplung geht im Fall von externem Personal zudem damit einher, dass diesem der Status einer „prekäre[n] organisationale[n] Mitgliedschaft“ (Rother et al. 2021: 213) zukommt. Zusätzlich werden die schulische und ästhetisch-kulturelle Bildungspraxis mit unterschiedlichen Handlungslogiken und Arbeitsprinzipien assoziiert (vgl. Braun 2023/2022), die im Diskurs zu Kultureller Bildung als potenziell konfligierend verhandelt werden (vgl. Hübner 2024).

Der vorliegende Artikel setzt hier an, indem er danach fragt, inwiefern und auf welche Art Handlungslogiken ästhetisch-kultureller Bildung und Schule in außerunterrichtlichen Angeboten hervorgebracht werden. Auf der Basis von Daten einer qualitativen Fallstudie zu einer Theater-AG werden vor allem das Vermittlungshandeln und die situativen Rahmungen des AG-Leiters in den Blick genommen.

In Anschluss an eine Präzisierung der Begrifflichkeiten Kultureller Bildung sowie ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Bildung (2) wird der Forschungsstand zu ästhetisch-kulturellen Angeboten an Ganztagschulen skizziert (3). Die empirische Grundlage zur Beantwortung der Fragestellung bildet eine Grounded Theory-basierte Fallstudie zu einem außerunterrichtlichen Theater-Angebot (4). Anhand von ethnographischen Beobachtungsprotokollen und Interviewauszügen wird die Bezugnahme auf schulische und kulturpädagogische Prinzipien im AG-Geschehen untersucht und punktuell Reflexionen zu ihrer Bedeutung für ästhetische Erfahrungen nach Dewey vorgenommen (5). Der Beitrag schließt mit einem Fazit (6).

2 Theoretische Sensibilisierung – Kulturelle und ästhetische Bildung

Der Frage nach den Überschneidungen und Grenzen zwischen den Begriffen der ästhetischen und Kulturellen Bildung widmen sich diverse Beiträge (vgl. Zirfas 2021; Liebau 2018; Reinwand-Weiss 2013/2012). Im Folgenden skizziere ich eine Lesart Kultureller Bildung (2.1) und stelle ästhetische Bildung (2.2) als eine konzeptionelle Zuspitzung vor, die sich in ästhetischen Erfahrungen vollzieht. Beide Begriffe fungieren in diesem Beitrag als sensibilisierende Konzepte. Ästhetisch-kulturelle Bildung wird als übergreifender Ausdruck verwendet, der darauf verweist, dass die Differenzierung zwischen Kultureller und ästhetischer Bildung rein analytischer Natur ist.

2.1 Kulturelle Bildung

Der Begriff der Kulturellen Bildung ist ab den 1970er Jahren aus der kulturpädagogischen Praxis entstanden und hat sich seitdem zunehmend institutionalisiert, professionalisiert und akademisiert. Den Ausgangspunkt bildeten Bemühungen um eine Demo-