



Leseprobe aus Braun, Zur Theorie der Kulturschule, ISBN 978-3-7799-6618-0

© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6618-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6618-0)

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	7
2. Vorgehen und Aufbau der Studie	12
3. Institutionalisierung als anerkennungstheoretische Problematik	16
3.1 Institutionalisation, Nutzungserwartung und Subjektformung	17
3.2 Scholarisierung und institutionelle Begrenzung	20
3.3 Für eine ästhetische Reflexion schulischer Anerkennung	29
4. Relationale Individualität	33
4.1 Individualität und Voranstellung des Allgemeinen	36
4.2 Individualität und Entfremdung	40
4.3 Individualität und prozesshaftes Spannungsverhältnis	45
4.4 Zusammenfassung: Differenz und Involviertheit relationaler Individualität	49
5. Anerkennung und Individualität	55
5.1 Kritik der Anerkennung vom Prinzip der Individualität aus	61
5.1.1 Formalisierte Anerkennung und soziale Leistungserbringung	61
5.1.2 Anerkennung, Bestätigung und Stiftung	65
5.1.3 Anerkennung und interpretative Reproduktion	67
5.1.4 Anerkennung und Verkennung	70
5.1.5 Selbstanerkennung und Objektbezug	74
5.2 Ambivalenzen der Anerkennung	88
5.3 Zusammenfassender Entwurf eines anerkennungstheoretischen Analyserahmens	91
6. Anerkennungstheoretische Perspektiven auf Schule	98
6.1 Funktion und Dysfunktionalität	100
6.2 Gelegenheitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten	108
6.3 Einkreisung des Subjekts durch die Schuldisziplin	123
6.4 Doppelte Bewährungsdynamik und kulturelle Homogenisierung	131
6.5 Zusammenfassung: Dimensionen der Anerkennung im institutionellen Regelungsgefüge der Schule	147

7. Anerkennungstheoretische Perspektiven auf ästhetische Erfahrung	158
7.1 Ästhetische Vergegenwärtigung von Individualität	161
7.2 Kunstwerke als Darbietungen	168
7.3 Kunstwerke und selbstbestimmte Praktiken	176
7.4 Zusammenfassung aus anerkennungstheoretischer Perspektive	186
8. Die Kulturschule in anerkennungstheoretischer Perspektive	199
8.1 Anforderungen an eine Schule der Anerkennung	210
8.2 Schule als kulturelles Forum	216
8.3 Schule als ästhetische Lernumgebung	228
8.4 Schulische und ästhetische Begrenzungen der Anerkennung	240
8.5 Spannungsverhältnisse	251
8.6 Ästhetisch-diskursive Reflexion und kreative Felder in der Kulturschule	257
8.7 Anforderungen an die Kulturschule aus anerkennungstheoretischer Perspektive	270
8.8 Zusammenfassung: Die Kulturschule als reflexives Spannungsfeld	281
9. Resümee	289
Literaturverzeichnis	292

1. Einführung

In jüngerer Zeit sind vermehrt Entwürfe für eine systematische Verankerung ästhetischer Erfahrung und der ihr zugeordneten Praktiken in der Schule vorgelegt worden. Als eines der „konsequentesten und wegweisenden reformpädagogischen Projekte zur Institutionalisierung kultureller Bildung in Schulen“ (Rittelmeyer 2018, S. 562) gilt verschiedentlich das Konzept der „Kulturschulen“ (ebd.). Als Kulturschule werden in den unterschiedlichen vorliegenden Ansätzen Schulen bezeichnet, die eine Profilierung ästhetisch-kultureller Praxis in allen Bereichen des Schullebens anstreben bzw. umsetzen (vgl. Ackermann et al. 2015; Braun/Fuchs/Kelb 2010; Braun et al. 2013b; Fuchs 2012; Liebau/Zirfas 2009). Das Projekt der Kulturschule steht in enger Verbindung mit einer auf die erste PISA Studie (vgl. Baumert 2001) folgende Kritik an einer zunehmend verengten Perspektive auf Prozesse der Selbst- und Weltaneignung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schule. Die Akteure der außerschulischen kulturellen Kinder- und Jugendbildung hatten bereits früh Forderungen nach „Neuen Lernqualitäten“ (vgl. Kelb 2007) in der Schule gestellt. Diese sollten den individuellen Selbst- und Weltsichtweisen von Jugendlichen und Kindern eine besondere Berücksichtigung einräumen und, so das Vorhaben, vor allem durch Kooperationen von Schulen mit Kulturpartnern erschlossen werden (vgl. Biburger/Wenzlik 2009; Hill/Biburger/Wenzlik 2008). Es zeigte sich jedoch zunehmend, dass ästhetische Erfahrung und die ihr zugeordneten Praktiken vor allem dann zu einer veränderten Relevanz der individuellen Wahrnehmungsperspektiven und Positionen von Kindern und Jugendlichen im Regelungsgefüge der Schule beitragen können, wenn sie in Prozesse der institutionellen Organisationsentwicklung integriert werden (vgl. Braun 2010; Braun 2012; Fuchs/Braun 2015; Fuchs/Braun 2016; Fuchs/Braun 2018). Mit dem in Folge von PISA 2000 (vgl. Baumert 2001) beginnenden Ausbau von Ganztagschulen erfuhr auch die schon früher begonnene Debatte zur Schule als „Haus des Lebens und Lernens“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 86) eine neue Aktualität (vgl. Fischer et al. 2011; Sauerwein 2016; Steffens/Bargel 2016). Für die Kritik der Akteure der außerschulischen kulturellen Bildung waren besonders „vom Subjektstandpunkt ausgehen[de]“ (vgl. Rihm 2006; Rihm 2008) Debatten zur Schule anschlussfähig. Bereits erste Überlegungen diskutierten die Kulturschule daher als gesellschaftlichen Ort der Subjektformung (vgl. Fuchs 2010a; Fuchs 2012). Mit der in den letzten Jahren zunehmend kritischen Reflexion einer umfassenden Institutionalisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen (vgl. BMFSFJ 2013; BMFSFJ 2017) ist auch das Vorhaben einer Verankerung ästhetischer Erfahrung und der ihr zugeordneten Praktiken in der Schule nur noch schwerlich von Fragen der institutionellen Subjektformung abzugrenzen.

Überlegungen zur Kulturschule als Projekt einer *Institutionalisierung kultureller Bildung* (Rittelmeyer 2018)¹ sind vor diesem Hintergrund dahingehend zu diskutieren, inwiefern sie zu einer „Verkennung“ (Bedorf 2010, S. 95) von individuellen Kindern und Jugendlichen unter allgemeinen institutionellen Leistungskriterien beitragen. Ebenso ist zu fragen, welche Möglichkeiten Kulturschulen für die Anerkennung der über die institutionelle Funktionslogik hinauslaufenden Individualität von Jugendlichen und Kindern erschließen.

Die vorliegende Studie diskutiert Schule als einen Ort der Individuation von Kindern und Jugendlichen, der in besonderer Weise durch einen Auftrag zur institutionellen Regulierung des Spannungsverhältnisses überindividueller gesellschaftlicher Ansprüche sowie individueller Bedeutungsbildungen, Gründe und Handlungsabsichten von Jugendlichen und Kindern geprägt ist. Individuation bedeutet im Verständnis der vorliegenden Studie den Prozess der zunehmend bewussten Verfügung über die eigenständige Verhältnisbestimmung des Subjekts in der mit anderen geteilten physischen, sozialen und kulturellen Welt. Diese Verhältnisbestimmung erfolgt anhand von Gründen, Vorstellungen und Motiven, die das Subjekt sich selbst zuschreibt, und die in seinem Fühlen, Denken und Handeln mit unreduzierbarer Bedeutsamkeit für sein Selbst- und Weltverhältnis versehen sind. Die Studie diskutiert, inwiefern mit allgemeingültigen Ansprüchen der Institution Schule Begrenzungen der sozial und kulturell relationalen Individualität von Jugendlichen und Kindern verbunden sind. Diese Begrenzungen werden als ein Verlust an Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche problematisiert, Schule anhand eigener, individueller Standards als bedeutungsvolle Gelegenheit zu sich und zu anderen nutzen zu können. Es wird untersucht, inwiefern mit diesen Begrenzungen entlang eines gesellschaftlichen Leistungsauftrags der Schule Korridore für die Anerkennbarkeit der Individualität von Jugendlichen und Kindern institutionell verengt werden. Damit ist die zu überprüfende Annahme verbunden, dass mit der schulischen Regulierung von Sinnordnungen und Wissensbeständen das Selbst- und Weltverhältnis von Jugendlichen und Kindern verstärkt nach institutionellen Normen der Anerkennung geformt wird. Es wird ebenso problematisiert, dass auch auf die Schule selbst gerichtete Interpretationsmöglichkeiten eine Einschränkung erfahren. Die Studie verbindet in

1 Begriffe, die in der vorliegenden Studie als Schlüsselbegriffe der Argumentation Verwendung finden, werden kursiv gesetzt. Formulierungen anderer Autor*innen, die als Schlüsselbegriffe verwendet werden sollen, werden, nachdem sie durch ein direktes Zitat mit Angaben zu Urheber*in, Erscheinungsjahr und Seitenzahl eingeführt wurden, im Folgenden ebenso kursiv gesetzt. Nach erfolgter Einführung durch ein direktes Zitat wird der Verweis auf die Quelle im weiteren Textverlauf durch Angaben nur zu Urheber*in und Erscheinungsjahr vorgenommen. Die Kenntlichmachung als Schlüsselbegriff durch Kursivsetzung und Angaben zu Urheber*in und Erscheinungsjahr erfolgt in jedem Kapitel aufs Neue. In Folge wird innerhalb desselben Kapitels der Begriff kursiv gesetzt, jedoch auf die Angaben zu Urheber*in und Erscheinungsjahr verzichtet.

ihrer Anlage daher eine anerkennungstheoretische Analyse von Schule als Ort einer institutionell regulierten Individuation mit einer anerkennungstheoretischen Reflexion des Verhältnisses von unterschiedlichen Bedeutungsbildungen und allgemeinen, d. h. unterschiedliche Positionen begrenzenden Ansprüchen. Vor diesem Hintergrund geht die Studie der Überlegung nach, ob und inwiefern ästhetische Erfahrung und die ihr zugeordneten Praktiken in der Schule dazu beitragen können, dass institutionelle Begrenzungen der Individualität von Kindern und Jugendlichen als solche artikuliert und in ihrer Konstitutionskraft in Frage gestellt werden können. Damit bettet die Studie das Vorhaben Kulturschule in die kritische Debatte zur Institutionalisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ein. Sie analysiert in der Verhältnisbestimmung von institutionellem Leistungsauftrag, relationaler Individualität und ästhetischer Erfahrung Grundlagen für die Anerkennung der Individualität von Kindern und Jugendlichen in der Schule. In der Ausleuchtung des Verhältnisses von Schule, Individualität und ästhetischer Erfahrung als ein konfliktträchtiges und spannungsreiches Feld der Anerkennung entwirft die Studie eine grundlagentheoretische Begründung der Kulturschule. Die Kulturschule zeichnet sich, so die Grundannahme, nicht durch die Aufhebung des Widerspruchs zwischen individuellen Bedeutungsbildungen und institutionellem Leistungsauftrag, sondern durch die Gestaltung von Schule als ein reflexives Spannungsfeld aus. Damit kann die Kulturschule als Ort der Individuation konturiert werden, ohne den schulischen Leistungsauftrag zu übersehen oder die institutionelle Begrenzung der Anerkennbarkeit von Kindern und Jugendlichen als alternativlos in Kauf nehmen zu müssen. Die theoretische Grundlegung der Kulturschule ist vor allem deshalb als eine anerkennungstheoretische zu verstehen, weil nachgewiesen werden kann, dass durch die Profilierung ästhetischer Erfahrung und der ihr zugeordneten Praktiken in allen Bereichen des Schullebens ein reflexives Moment etabliert wird, das besonders auf das Verhältnis von individueller Selbstbestimmung und Bestimmtwerden verweist. Mit der Verankerung ästhetischer Erfahrung wird in der Schule eine Möglichkeit der Verhältnisbestimmung geschaffen, die an der Fähigkeit, Bedeutungen zu stiften, ansetzt und mit den Grundlagen von Individualität korrespondiert. Diese liegen, wie zu zeigen sein wird, in der Doppelbedingtheit von Individualität durch Differenz und Involviertheit.

In den bisher vorliegenden Arbeiten zur Kulturschule werden die gesellschaftlichen Funktionen der Schule wie auch die spezifischen Bildungsqualitäten ästhetischer Erfahrung und ästhetisch-kultureller Praxis diskutiert sowie Strategien zu ihrer Verankerung in der Schule vorgeschlagen. Dabei wird jedoch das Verhältnis von Schule als gesellschaftliche Institution zur Individualität von Jugendlichen und Kindern nicht fokussiert betrachtet. Eine anerkennungstheoretische Grundlegung der Kulturschule in Perspektive auf Schule als Ort der Individuation ist daher bisher ausgeblieben. Gleichwohl stellt auch der mit der vorliegenden Studie unternommene Begründungsversuch der Kulturschule nur

eine von unterschiedlichen Möglichkeiten der theoretischen Fundierung dar. So wäre auch eine Modellierung (vgl. Blömeke/Herzig 2009, S. 15) der Kulturschule etwa aus einer lerntheoretischen Perspektive oder unter den Gesichtspunkten von Unterrichtsqualität, künstlerischer Qualifizierung, sozialer Teilhabegerechtigkeit u. a. möglich. Sigrid Blömeke et al. weisen entsprechend darauf hin, dass die Vielfalt an theoretischen Beurteilungen von Schule sich nicht nur aus unterschiedlichen Erkenntnisinteressen herleitet. Vielmehr entspricht die Vielfalt theoretischer Reflexionen auf Schule dem Bemühen nach einer beständig notwendigen „Ausbalancierung ihrer Aufgaben und Funktionen“ angesichts sich verändernder „gesellschaftliche[r] Verhältnisse[]“ (Blömeke et al. 2009, S. 11). Zugleich betonen Sigrid Blömeke und Bardo Herzig an anderer Stelle nicht nur die Notwendigkeit unterschiedlicher „Attribuierungen von Schule“ (Blömeke/Herzig 2009, S. 15), sondern heben ebenso die Notwendigkeit unterschiedlicher methodischer Ansätze hervor, um sowohl über den Status quo hinausgehende theoretische Entwürfe von Schule vorlegen als auch die Wirksamkeit normativer Entwürfe in der empirischen Praxis überprüfen zu können (vgl. Blömeke/Herzig 2009, S. 26 f.). Die vorliegende Studie will nun durch eine analytische Reflexion des Verhältnisses der Individualität von Kindern und Jugendlichen, des institutionellen Anspruchs der Schule und der spezifischen Wahrnehmungseinstellung ästhetischer Erfahrung eine anerkennungstheoretische Grundlegung der Kulturschule leisten. Zu diesem Zweck reflektiert die Studie die Anatomien, d. h. Form und Prozesse, von Individualität und Anerkennung, um sie auf die konstitutiven Grundlagen von Schule und ästhetischer Erfahrung zu beziehen. Die Studie verfolgt ausdrücklich nicht das Ziel der Bewertung bestehender Praxis oder die Ableitung konkreter organisatorischer Merkmale von Kulturschulen. Diese Anliegen wären vielmehr in empirisch-analytischen Zugängen zu verfolgen. Hierzu liegen erste Studien von Heike Ackermann et al. (Ackermann et al. 2015), Herman Josef Abs et al. (Abs et al. 2013), Saskia Bender (Bender 2010) sowie Michael Bromba und Bettina-Maria Gördel (Bromba/Gördel 2019) vor.

Der Versuch einer anerkennungstheoretischen Begründung der Kulturschule durch die vorliegende Studie steht nun unter der besonderen Anforderung, weder den institutionellen Leistungsauftrag von Schule noch die subjektformende Dimension von Anerkennung zu übersehen. Sich hier einer vorschnellen Vereindeutigung von Anerkennung sowie einer Idealisierung von Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung und der ihr zugeordneten Praktiken in der Schule zu enthalten, stellen die spezifischen Anforderungen an die Untersuchung dar.

Die Studie wurde im November 2020 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg als Dissertation angenommen und liegt nun ergänzt um ein abschließendes Resümee als Veröffentlichung vor. Der Studie voraus gehen Jahre der gemeinsamen Diskussion zur Kulturschule und

zur kulturellen Schulentwicklung mit Kolleg*innen² im Kontext der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) und der Akademie der kulturellen Bildung des Bundes und des Landes Nordrhein-Westfalen. Bei ihnen und allen Menschen an den Schulen, Jugend- und Kultureinrichtungen, die wir im Rahmen bundesweiter Modellvorhaben auf dem Weg zur Kulturschule begleiten durften, möchte ich mich für unverzichtbare Impulse bedanken. Ich danke Prof. Dr. Heike Ackermann, die meinen in der vorliegenden Studie dargestellten Überlegungen mit stetem Interesse und produktiven Diskussionen begegnet ist. Prof. Dr. Ivo Züchner danke ich für wichtige weiterführende Impulse. Mein besonderer Dank gilt meinem Freund Prof. Dr. Max Fuchs für seinen fachlichen Rat, die persönliche Begleitung und die jahrelange Zusammenarbeit. Mein größter Dank aber geht an meinen Mann Johannes Köper-Braun. In seiner Arbeit als Schulleiter inspiriert und bestärkt er mich immer wieder in der Überzeugung, dass eine Schule der Anerkennung möglich ist. Ihm und unserem Sohn Juri ist die Studie gewidmet.

2 Durch die Verwendung des Gender-Star * soll in der vorliegenden Studie eine gendergerechte Schriftsprache Anwendung finden. Sie zielt darauf, die Möglichkeit und die Notwendigkeit individueller Interpretationen des zugewiesenen Geschlechts zu betonen sowie an die auch unter Normen der geschlechtlichen Anerkennung bestehende Unausdeutbarkeit von Individuen zu erinnern.

2. Vorgehen und Aufbau der Studie

Die vorliegende Studie diskutiert den Beitrag ästhetischer Erfahrung und der ihr zugeordneten Praktiken für eine im institutionellen Kernbereich der Schule anzusiedelnde Anerkennung der Individualität von Kindern und Jugendlichen. Es sind daher sowohl mit Blick auf Schule als Institution als auch auf ästhetische Erfahrung als eigenständige Wahrnehmungseinstellung stets zwei „Problematisierungskategorien“ (Balzer 2014, S. 28) anzuwenden und aufeinander zu beziehen: relationale Individualität sowie Anerkennung als Praxis der Subjektformung. In einem hermeneutisch-interpretativen Verfahren wird daher ein mehrdimensionaler Analyserahmen entwickelt, der eine Reflexion und Kritik des institutionellen Regelungsgefüges der Schule wie auch ästhetischer Erfahrung und der ihr zugeordneten Praktiken unter beiden Kategorien zulässt. Dies ermöglicht es, Beschreibungen ästhetischer und schulischer Potenziale bzw. ästhetischer und schulischer Begrenzungen der Anerkennung der Individualität von Kindern und Jugendlichen zueinander ins Verhältnis zu setzen.

Zur Verdeutlichung der Ausgangslage der Studie werden in einem ersten Schritt aktuelle Debatten zur Institutionalisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen dargestellt. Dies geschieht u. a. anhand der Ergebnisse der neueren Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung (BMFSFJ 2013; 2017). Die auf diesem Wege erfolgende Problematisierung von Schule als gesellschaftlichem Ort einer institutionellen Regulierung der individuellen Verhältnisbestimmung von Kindern und Jugendlichen zu überindividuellen Ansprüchen und Erwartungen unterstreicht zu Beginn der Studie die Notwendigkeit einer grundlagentheoretischen Reflexion von Individualität. Dem folgend sieht der Gang der Untersuchung im nächsten Schritt anhand ausgewählter Theorien von Volker Gerhardt (1999), Rahel Jaeggi (2005) und Heiner Keupp et al. (1999) eine Diskussion von Individualität als relationales Geschehen vor, das sich in unterschiedlichen Positionierungen im Medium sozial und kulturell geteilter Sinnordnungen vollzieht. Aus der Diskussion des Verhältnisses von Individuellem und geteiltem Allgemeinen (Gerhardt 1999), der subjektiven Bezugnahme auf äußere Zwecke und individuelle Ambivalenzen (Jaeggi 2005) sowie der Prozesshaftigkeit individueller Verhältnisbestimmung in der mit anderen geteilten Welt (Keupp et al. 1999) wird ein Entwurf von Merkmalen relationaler Individualität abgeleitet. Diese werden im Folgenden als Prüfkriterien für die Entwicklung eines anerkennungstheoretischen Analyserahmens herangezogen.

Die Entwicklung eines anerkennungstheoretischen Analyserahmens ausgehend vom Prinzip einer relationalen Individualität erfolgt in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Modell einer formalisierten Anerkennung bei Axel Honneth (2012). Die Kritik des honnethschen Anerkennungsverständnisses

bezieht sowohl den entwickelten Begriff relationaler Individualität als auch Erkenntnisse aus der umfassenden Re-Lektüre verschiedener Theorien der Anerkennung durch Nicole Balzer (2014; 2007) und Norbert Ricken (Balzer/Ricken 2010; Ricken 2009) ein. Die Untersuchung folgt dem Plädoyer Rickens und Balzers, den Anerkennungs begriff aus einer normativen Engführung auf ethisch-moralische Fragestellungen zu befreien, um ihn stattdessen als „Problem- und Problematisierungskategorie“ (Balzer 2014, S. 28) zu gewinnen. Hierzu werden die jeweils spezifischen Analysen Balzers dargestellt und auf die mit Gerhardt (1999), Jaeggi (2005) und Keupp et al. (1999) erarbeiteten Dimensionen und Bedarfe von Individualität bezogen und ausdifferenziert. In Erweiterung der Re-Lektüren Balzers und Rickens wird der Versuch unternommen, anhand einer Analyse zur Bedeutung „geliebter Dinge“ bei Tilmann Habermas (1999) sowie unter Hinzuziehung praxeologischer Perspektiven mit Andreas Reckwitz (2003) und Robert Schmidt (2012) die spezifische Bedeutung des Objektsbezugs für eine nichtdiskursive Selbstanerkennung von Individuen zu konturieren. Selbstanerkennung wird hier verstanden im Sinne eines expressiven Selbstverhältnisses (vgl. Honneth 2005, S. 87) im Rahmen einer vorgängigen Anerkennung bei Honneth (vgl. Honneth 2005, S. 45 f.; S. 76). Auf diesem Wege wird ein Analyse rahmen aus Fremdanerkennung, Selbstanerkennung und Ambivalenzen der Anerkennung gewonnen. Er dient anschließend sowohl einer Kritik der Schule als auch der Kritik ästhetischer Erfahrung.

Die anerkennungstheoretische Kritik der Schule wird durch eine Diskussion ihres gesellschaftlichen Leistungsauftrags eingeleitet. Dieser wird als nicht zu umgehende Bedingungs lage konturiert sowie in seiner institutionellen Funktionalität und Dysfunktionalität beschrieben (u. a. Wiater 2009b; 2016; Fend 1981; 2008). Anhand Helmuth Fends „Neue[r] Theorie der Schule“ (2008) werden zudem „Gelegenheitsstrukturen“ (Fend 2008, S. 181) dargestellt, die ebenfalls mit dem institutionellen Charakter von Schule zu verbinden sind. Die sich hieraus ergebenden Möglichkeiten für Freiheitsgewinne in der Institution Schule werden anschließend mit der machtkritischen Perspektive Klaus Holzkamps (1995) kontrastiert und einer Bewährungsprobe ausgesetzt. Während das auf Kommunikation und Relation ausgerichtete Konzept Fends die Frage nach den Grenzen der interpretativen Freiheiten der Individuen in der Schule aufwirft, führt die radikale Schulkritik Holzkamps zum Befund einer „Entöffentlichung“ (Holzkamp 1995, S. 389) individueller Lerngründe, -motive und -inhalte von Kindern und Jugendlichen. Mit Werner Helspers et al. Konzept der „Schulkultur“ (Helsper et al. 2001, S. 21) wird im Anschluss nachvollzogen, inwiefern sich aus der strukturellen Widersprüchlichkeit der schulischen Anerkennungsarchitektur die Notwendigkeit herleitet, den institutionellen Normen der Anerkennung eine weitere Bedeutungsstruktur hinzu zu stiften. Das auf den Aspekt einer imaginären Ergänzung der institutionellen Logik hinauslaufende Konzept wirft schließlich die Frage auf, inwiefern die Widersprüchlichkeit der schulischen Organisation Abweichungen

von der Funktionslogik der Schule geradezu initiiert bzw. dieser als informellen Gelegenheiten zur Realisierung und zur Sicherung des schulischen Leistungsauftrags bedarf. Im Folgenden wird zusammenfassend für die verschiedenen Dimensionen des anerkennungstheoretischen Analyserahmens die institutionelle Umgrenzung und Einschränkung von Anerkennung im Regelungsgefüge der Schule nochmals verdeutlicht. Indem Schule ausgehend von ihren konstitutiven Grundlagen als institutionelles Anerkennungsgefüge interpretiert wird, können auf diesem Wege die grundlegenden Problematiken verdeutlicht werden, vor denen sich auch eine anerkennungstheoretische Begründung der Kulturschule bewähren muss.

Die anerkennungstheoretische Kritik ästhetisch-kultureller Praxis wird anschließend ausgehend von der Diskussion ästhetischer Erfahrung unter den Prinzipien der Vergegenwärtigung und Darbietung bei Martin Seel (1993; 2001) sowie der Selbstverständigung bei Georg W. Bertram (2011; 2014) geführt. Kunst wird in dieser Perspektive als ein Sonderfall ästhetischer Erfahrung und als eigenständige Praxis gekennzeichnet (Fuchs 2011; Schmücker 2012). Hierbei wird im Besonderen das Verhältnis idiosynkratischer Bedeutungsbildungen in der ästhetischen Wahrnehmungseinstellung des Subjekts einerseits und ihrer sozialen und kulturellen Bedingtheit andererseits beleuchtet. Im Zuge dessen erfahren neben dem Potential ästhetischer Darbietung zur Sichtbarmachung der Ambivalenzen von Anerkennung zugleich Fragen der nichtdiskursiven Selbstanerkennung des individuellen Subjekts eine besondere Betrachtung. Die anerkennungstheoretische Kritik elementarästhetischer sowie kunstästhetischer Erfahrung und Praxis wird abschließend sowohl hinsichtlich ihres Potenzials einer prozesshaften Darbietung der Relationalität von Individualität als auch der Entwicklung „selbstbestimmter Formen der Praxis“ (Bertram 2014, S. 218) zusammengefasst. Durch die anerkennungstheoretische Reflexion ästhetischer Erfahrung kann den für die Schule als konstitutiv ermittelten Regulierungen individueller Anerkennung in der Diskussion der Kulturschule somit ein gegenläufiger Entwurf individueller Anerkennung gegenübergestellt werden.

Die anhand einer anerkennungstheoretischen Kritik der Schule sowie der ästhetischen Wahrnehmungseinstellung gewonnen Erkenntnisse, werden im Folgenden für die Diskussion der Kulturschule zusammengeführt. Prüfgegenstand ist hierbei die Fragestellung, ob und inwiefern institutionelle Normen der Anerkennung von Kindern und Jugendlichen durch die institutionelle Verankerung ästhetischer Erfahrung in der Schule als Medium ihrer sozial und kulturell relationalen Individualität statt als Momente des Zwangs und der Verkennung erfahren werden können. In einer zusammenfassenden Darstellung der bisher gewonnenen Erkenntnisse zur Schule als institutionellem Anerkennungsgefüge werden *Gelegenheitsstrukturen* für die Anerkennung relationaler Individualität verdeutlicht sowie Anforderungen für eine Schule der Anerkennung abgeleitet. Diese durch die zentralen Problematisierungskategorien aus relationaler Individualität

und Anerkennung untersetzten Anforderungen werden in den folgenden Analyseschritten für die Diskussion des Spannungsverhältnisses schulischer sowie ästhetischer Begrenzungen der Anerkennung genutzt. Hierzu werden Entwürfe von Schule als kulturelles Forum (Duncker 1994; 2018; Fuchs 2012) sowie Schule als ästhetische Lernumgebung (vgl. u. a. Fuchs 2012; Klepacki et al. 2016; Klepacki/Zirfas 2009; Kuschel 2015; Mollenhauer 1990a; Reinwand-Weiss 2017; Otto 1993; 1998) zur weiteren Begründung der Kulturschule diskutiert. Die Diskussion einer gegenläufigen ästhetischen und schulischen Begrenzung individueller Anerkennung wird anhand neuerer empirischer Studien als Spannungsverhältnis weiter konkretisiert (vgl. Ackermann et al. 2015; Bender 2011; Bromba/Gördel 2019). Die hieraus erfolgende deutliche Problematisierung von Möglichkeiten einer institutionellen Verankerung ästhetischer Erfahrung zur Untermauerung der Anerkennung relationaler Individualität von Kindern und Jugendlichen in der Schule wird zugunsten eines modellhaften Vorschlags zur ästhetisch-diskursiven Reflexion des schulischen Regelungsgefüges sowie der Etablierung spannungsorientierter „Kreative[r] Felder“ (Burow 1999, S. 133) diskutiert. Abschließend kann der Versuch unternommen werden, in einer anerkennungstheoretischen Perspektive Anforderungen an die Kulturschule zu konturieren sowie diese in ihrem spannungsreichen Verhältnis und in ihren unterschiedlichen Beiträgen zu verdeutlichen.

3. Institutionalisation als Anerkennungstheoretische Problematik

Die Diskussion von Schule als gesellschaftlichem Ort einer Regulierung der individuellen Verhältnisbestimmung von Kindern und Jugendlichen zu überindividuellen Sinnordnungen, Wissensbeständen und Erwartungen wird im Verlauf der Studie sowohl eine grundlagentheoretische Reflexion von Individualität als auch der für Schule konstitutiven Auftragslage erfordern. In Vorbereitung erfolgt in einem ersten Schritt zunächst eine Einholung aktueller Debatten zur Institutionalisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Hierzu werden u. a. Ergebnisse der neueren Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung in der Perspektive auf eine institutionelle Regulierung individueller Selbst- und Weltverhältnisse von Jugendlichen und Kindern reflektiert.³ Die unter diesem spezifischen Blickwinkel erfolgende Darstellung der in den Kinder- und Jugendberichten geführten Diskussion dient zum einen zur Verdeutlichung der Ausgangslage der vorliegenden Studie. Zum anderen wird anhand der auf diesem Wege stattfindenden kritischen Reflexion der konzeptionelle Ansatz einer ästhetischen Reflexion der Schule als institutionelles Anerkennungsgefüge eingeführt. Dieser Ansatz, den ich bereits an anderer Stelle angeregt habe (vgl. Braun 2017, S. 98 ff.), soll im weiteren Verlauf der Studie in der anerkennungstheoretischen Begründung der Kulturschule als reflexives Spannungsfeld untermauert und ausdifferenziert werden.⁴

3 Nach § 84 SGB VIII ist die Bundesregierung verpflichtet, „dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe“ (§ 84, Abs. 1, SGB VIII) vorzulegen. Zur Erstellung des Berichts beruft die Bundesregierung eine „Jugendberichtskommission“ (§ 84, Abs. 2, SGB VIII). Die Kommission ist unabhängig gemäß Art. 5, Absatz 3, Grundgesetz, und arbeitet nach wissenschaftlichen Erfordernissen und Ansprüchen. Der Bericht der Kommission formuliert ausgehend von der wissenschaftlichen Reflexion der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen unter einer ausgewählten Fragestellung Vorschläge zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Jeder dritte Bericht „soll einen Überblick über die Gesamtsituation der Jugendhilfe vermitteln“ (§ 84, Abs. 1, SGB VIII). Der Bericht der Kommission ist von der zu diesem im Nachgang erfolgenden Stellungnahme der Bundesregierung abzugrenzen (vgl. § 84, Abs. 2, SGB VIII). Der Bericht der Kommission führt aktuelle wissenschaftliche Debatten zusammen, diskutiert diese und beinhaltet eigenständige wissenschaftliche Reflexionen und Ableitungen.

4 Vgl. dazu Braun (2017). Dort diskutiere ich die Ergebnisse des 13. und 14. Kinder- und Jugendberichts mit Blick auf die Gewinnung „subjektive[r] Freiheitsgewinne in Institutionen“ (Braun 2017, S. 98) und schlage eine „ästhetische Reflexion von Anerkennungsprozessen in der Schule“ vor (Braun 2017, S. 99). Eine Präzisierung oder Ausführung dieser Überlegung erfolgt a. a. O. jedoch nicht. Stattdessen wird anhand einer Nachzeichnung der Genese

3.1 Institutionalisierung, Nutzungserwartung und Subjektformung

Im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends wurden in Deutschland massive staatliche Investitionen in den Ausbau einer öffentlichen Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen getätigt. Dies zeigt sich an den gesetzgeberischen Initiativen und Programmen von Bund, Ländern und Kommunen dieser Zeit.⁵ Damit entsprach die Politik in ihren Entscheidungen Forderungen die u. a. von der Jugendberichtskommission des 11. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2002) formuliert worden waren. Diese hatte sinkende private „Problemlösungskapazitäten“ (BMFSFJ 2013, S. 63) von Familien diagnostiziert und einen Ausbau der öffentlichen Verantwortung empfohlen. Mit dem 14. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2013) erfolgte eine kritische Reflexion des Ausbaus öffentlicher Verantwortungsübernahme. Ausgehend von den durch Lutz Leisering (2004) analysierten Paradigmen sozialstaatlichen Handelns problematisierten die Autor*innen, dass mit dem Ausbau der öffentlich verantworteten institutionellen Angebotslandschaft eine „Verschiebung und Neugewichtung wohlfahrtsstaatlicher Konzepte und Leitbilder“ zugunsten eines „Wandel[s] vom „versorgenden“ zum „aktivierenden“ bzw. „investiven“ Sozialstaat“ (BMFSFJ 2013, S. 73) verbunden sei. Sie verdeutlichten, dass mit der staatlichen Investition in die institutionelle Infrastruktur für Betreuung, Erziehung und Bildung eine implizite Forderung nach einer gleichermaßen privaten Verantwortungsübernahme einhergeht, die darin besteht, die öffentlich vorgehaltenen Angebote aktiv für die Verbesserung der eigenen Lebenssituation zu nutzen. Für die Teilhabe und individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen ist in diesem Sinne entscheidend, inwiefern sie bzw. ihre Eltern eine positive Haltung zu den institutionellen Infrastrukturen einnehmen können. Die 14. Jugendberichtskommission problematisierte daher, dass das Nutzungsverhalten von Eltern, Kindern und Jugendlichen nicht nur von der Verfügbarkeit und Erreichbarkeit der institutionalisierten Angebote abhängig sei, sondern wesentlich auch mit Fragen sozialer und kultureller Lebenswelten bzw. Sinnordnungen sowie mit Fragen individueller Handlungsdispositionen in Zusammenhang gebracht werden müsse. Sie hoben hervor, dass im „aktivierenden Sozialstaat“ (BMFSFJ 2013, S. 244) nicht allein die strukturelle „Verbesserung von Lebensbedingungen“

verschiedener Modellprojekte zur Verankerung ästhetisch-kultureller Praxis in Schule eine Einbettung des Konzepts der kulturellen Schulentwicklung vorgenommen sowie eine „Untersuchung von ästhetisch-kultureller Praxis als eigenständigem Reflexionsmodus“ in der Schule (Braun 2017, S. 102) vorgeschlagen.

- 5 Ausbau der Ganztagschulen mit Hilfe des Investitionsprogramms des Bundes „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 bis 2007 (IZBB), Einführung des neuen Elterngeldes 2007, der Ausbau der Betreuung für die unter Dreijährigen durch das Tagesausbaubetreuungsgesetz von 2005 und das Kinderförderungsgesetz von 2009 (vgl. BMFSFJ 2013, S. 64).

(ebd.), sondern ebenso „die Handlungs- und Kooperationsbereitschaft des Einzelnen“ (ebd.) als Voraussetzung eines gelingenden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen diskutiert werde. Dass die mit der öffentlichen Investition verbundene Erwartung der *Kooperationsbereitschaft* der individuellen Kinder, Jugendlichen und Elternteile nicht nur ein notwendiges Engagement darstellen, sondern damit weitergehende Ansprüche verbunden sind, verdeutlichten sie mit dem Hinweis auf „die schwierige Frage“ (ebd.), dass „Familien nicht nur ungleiche Ressourcen, sondern auch unterschiedliche Vorstellungen von ‚guter Kindheit‘ haben“ (ebd.). Damit verdeutlichten sie, dass mit der öffentlichen Investition nicht nur Verhaltenserwartungen verbunden sind, sondern dass damit auch eine Konformisierung der Nutzungsweise in Form und Umfang intendiert sei oder zumindest als hilfreich erachtet werde. Nicht nur die Verfügbarkeit des Angebots, sondern auch die Passfähigkeit des „Lebensstils“ (ebd.) des *Einzelnen* bzw. der Familie entscheide über das Maß der Teilhabe an den öffentlichen Ressourcen. Zwischen familialen Lebenswelten und den institutionellen Logiken der öffentlichen Einrichtungen für Erziehung, Betreuung und Bildung sowie den sozialen und kulturellen Lern- und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen entstehen somit u. U. exkludierende Spannungsmomente, wenn die Schnittstellen zwischen institutionalisierten Angeboten und informellen, sozialen und kulturellen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen nicht differenziert ausgestaltet werden.⁶

Neben der Schnittstellenproblematik bzgl. der informellen sozialen und kulturellen Lern- und Lebenswelten der Eltern, Kinder und Jugendlichen und einer institutionellen Bestätigung und Verstärkung sozialer Exklusion von Hilfe- sowie Erziehungs- und Bildungssystemen problematisierte der 14. Kinder- und Jugendbericht, dass die Ausweitung der öffentlichen Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen durch ein professionelles „Netz an Akteuren und Institutionen“ nicht im ausreichenden Maße als „reglementierend, normierend und kontrollierend“ (BMFSFJ 2013, S. 246) reflektiert werde. Damit rückt neben Schnittstellen der Institutionen zu außerinstitutionellen sozialen und kulturellen Lebenswelten auch das Verhältnis der institutionellen Logiken zu den individuellen Selbst- und Weltbezügen von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Die Autor*innen fragten entsprechend, inwiefern der „Zugriff von Institutionen auf Kindheit und Jugend“ (BMFSFJ 2013, S. 365) ausreichend

6 Mit dem Ausbau öffentlicher Verantwortungsübernahme können, so der 14. Kinder- und Jugendbericht, Prozesse der Verstärkung individueller und herkunftsbedingter Ausgrenzung verbunden sein. Kinder und Jugendliche aus armutsgefährdeten Lebenslagen und von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen nehmen, wie auch junge Menschen aus Migrationsfamilien, seltener öffentliche Angebote in Anspruch. Neben strukturellen Ausschlussmechanismen wie z. B. das Kriterium der Erwerbtätigkeit bei der Vergabe von Plätzen der U3-Betreuung weisen die Autor*innen auf mangelnde soziale und kulturelle Schnittstellen zwischen Herkunftsmilieus und öffentlichen Institutionen als Zugangshürden hin (vgl. BMSFJ 2013, S. 247; S. 56f.; S. 76).

in seiner regulierenden und konformisierenden Wirkung reflektiert werde. Damit wurde die Verhältnisbestimmung zwischen „öffentlich regulierten Räumen“, die „institutionell vorstrukturiert und durch die jeweils geltenden Regularien und Abläufe standardisiert“ (ebd.) seien, und den individuellen sowie sozial und kulturell involvierten Positionen der Kinder und Jugendlichen als die zentrale pädagogische Gestaltungsherausforderung hervorgehoben: „Weil Institutionen für junge Menschen immer wichtiger werden und immer größere Teile des Tages okkupieren, ist kritisch zu prüfen, inwieweit diese Institutionen den Interessen und Bedürfnissen junger Menschen gerecht werden und in welchem Maße diese ihren eigenen Einfluss geltend machen können.“ (BMFSFJ 2013, S. 365). Eine zunehmende „pädagogische Inszenierung, Planung und Gestaltung größer werdender Teile der Lebenswelt und des Alltags von Kindern und Jugendlichen“ (BMFSFJ 2013, S. 55) bilden so den Grund für eine Kritik der „Institutionalisierung“, die in die Frage nach der internen Ausgestaltung der Institutionen für Erziehung und Bildung mündet. Das Versprechen einer verbesserten Teilhabe, welches in der Diagnose des 11. Kinder- und Jugendberichts mit dem Ausbau der öffentlich verantworteten Institutionen verbunden war, dekuvierte der 14. Kinder- und Jugendbericht somit als gesellschaftliche Strategie der Subjektformung entlang institutionell verankerter Normen. Denn die staatliche Investition in institutionalisierte Angebote wird für Kinder und Jugendliche vor allem dann als soziale Infrastruktur zur Herstellung einer größeren Teilhabegerechtigkeit zugänglich, wenn diese ihre eigenen Bedürfnisse, Interessen und Handlungsgründe anhand der von den institutionellen Strukturen vorgehaltenen Sinnordnungen, Wissensbeständen und Praktiken überprüfen und anpassen. Von den institutionellen Strukturen nicht erfasste und von den institutionell begünstigten Sinnordnungen und Praktiken abweichende soziale, kulturelle und individuelle Sinnordnungen können sich vor der institutionellen Leistungslogik nicht bewähren. Abweichende bzw. außerinstitutionell verankerte soziale und kulturelle Sinnordnungen und Praktiken sind für die Einlösung des infrastrukturellen Teilhabeversprechens dysfunktional und daher nicht anerkenbar. Sie erfahren eine „Entöffentlichung“ (Holzkamp 1995, S. 389) wie sie Klaus Holzkamp vor Jahren bereits in seiner radikalen Kritik der Schule als zentraler staatlichen Institution für Bildung und Erziehung beschrieben hat. Die Schule identifiziert auch die Kommission des 14. Kinder- und Jugendberichts als zentralen Ort der Subjektformung in der „Institutionenkindheit“ (BMFSFJ 2013, S. 243). Das „Schülersein“ von Kindern und Jugendlichen wird darin als „dominierende Lebensform“ (BMFSFJ 2013, S. 168) im Alltag junger Menschen beschrieben. Die sich aus der neueren Kritik einer Institutionalisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen (vgl. BMFSFJ 2013; BMFSFJ 2017) ergebenden Hinweise können im Folgenden für die Schule als gesellschaftlichen Ort, der auf die soziale Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist (vgl. Fend 1981, S. 98), weiter ausdifferenziert werden. Neuere Studien betonen, dass Schulerfolg davon

abhängig ist, inwiefern das Nutzungsverhalten sowie die individuellen Selbst- und Weltbezüge, die sozial und kulturell involvierten Sinnordnungen und Praktiken von Kindern und Jugendlichen im Sinne der institutionellen Sinnordnung passfähig und gegenüber den institutionellen Nutzungserwartungen funktional sind (vgl. Fraij/Maschke/Stecher 2015, S. 170). Schule kann insofern als ein Ort institutioneller Anerkennung verstanden werden, als sie die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen anhand von Leistungskriterien betreibt, welche gegenwartsbezogene individuelle und in außerschulische soziale und kulturelle Lern- und Lebenswelten involvierte Gründe, Interessen und Handlungsabsichten von Kindern und Jugendlichen übergeht bzw. marginalisiert. Institutionelle Anerkennung fokussiert in diesem Sinne eine Einpassung der differenten und involvierten Individualität von Jugendlichen und Kindern in den institutionellen Leistungsauftrag (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 6.1). Schule als Institution wirkt normierend und bzgl. dysfunktionaler Wissensbestände und Wissensformen, Sinnordnungen und Praktiken exkludierend. Dies impliziert, dass Schule die intersubjektiven „Spielräume[]“ für „eine gelingende Lebensführung“ (Krininger 2018, S. 82) von Kindern und Jugendlichen im Zuge ihres institutionellen Leistungsauftrags zugleich begrenzt.

3.2 Scholarisierung und institutionelle Begrenzung

Amina Fraij, Sabine Maschke und Ludwig Stecher stellen in ihrer empirischen Studie zu „Einstellungen der Jugendlichen zur Schule und zum schulischen Leisten“ (Fraij/Maschke/Stecher 2015, S. 167) insofern ein Ausgreifen der institutionellen Anforderungen auf die Selbst- und Weltbezüge junger Menschen fest, als sie kenntlich machen können, dass „Maximierung der Leistung, Selbststeuerung und -optimierung“ (Fraij/Maschke/Stecher 2015, S. 180) für schulische Zwecke heute zentrale Momente im Selbstverhältnis von Jugendlichen darstellen. Sie diskutieren die bereits in den 1980ern (vgl. Fend 1988; Fuchs/Zinecker 1985) aufgeworfene These einer „Scholarisierung“ (Fraij/Maschke/Stecher 2015, S. 169) unter der Frage, inwiefern sich Selbst- und Weltsichtweisen an den schulischen Leistungsprinzipien ausrichten und sich in Praktiken in Familien und Peergroup widerspiegeln. Bezieht sich die Debatte zur *Scholarisierung* in ihren Anfängen zunächst „auf die spätestens seit den frühen 1960er-Jahren einsetzende Bildungsexpansion und die damit verbundene durchschnittliche Verlängerung der Lebenszeit, die Jugendliche in der Schule verbringen“ (ebd.), so gehen spätere Diskussionen vor allem der subjektiven Bedeutsamkeit von Schule und schulischen Anforderungen für Jugendliche und Kinder nach. Auf diese greifen Fraij, Maschke und Stecher anhand der Arbeiten von Jürgen Zinnecker (1996; 1988) sowie Anna Brake und Peter Büchner (2003) zurück, um hervorzuheben, dass Scholarisierung nicht nur eine zeitliche Ausdehnung, sondern auch eine

Veränderung der sozialen und kulturellen Praktiken, in denen sich Individuen über sich selbst und ihr Verhältnis zu Anderen und Anderem verständigen, impliziert. Die Etablierung und Weiterentwicklung von schulbezogenen Praktiken in Familien können, so heben Fraij, Maschke und Stecher mit Lothar Böhnisch (vgl. Böhnisch 2002) hervor, in diesem Sinne als eine erweiterte institutionelle Subjektformung diskutiert werden: „In dem Maße, in dem schulischer Erfolg wesentlich von der Motivation und von den Einstellungen der Jugendlichen der Schule gegenüber abhängt, gehört es u. a. zu den Aufgaben der Eltern, ein familiäres Milieu zu schaffen, in dem Bildung, Schule und Lernen als subjektiv bedeutsam und positiv bewertet erlebt werden“, verdeutlichen Fraij, Maschke und Stecher (Fraij/Maschke/Stecher 2015, S. 170). Schulerfolg setzt demnach auf Seiten der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern einen produktiven Beitrag voraus, der in der positiven Reflexion auf Schule als einem zentralen Bezugspunkt ihres differnten sowie sozial und kulturell involvierten Selbst- und Weltverhältnisses besteht. Es ist entsprechend zu vermuten, dass eine positive Einstellungsfindung sich vor allem dann herstellen lässt, wenn die institutionellen Normen, die von der Schule als gesellschaftlichem Ort der Subjektformung vorgehalten werden, für die Überprüfung des eigenen Selbst- und Weltbezugs auch in außerschulische Lebensbereiche übernommen werden. Dies könnte für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern vor allem deshalb als lohnenswert erscheinen, weil Erfolge in der Institution mit der Aussicht auf Teilhabeperspektiven verbunden sind, die zwar gegenwartsbezogene außerinstitutionelle Interessen der Kinder und Jugendlichen übergehen, jedoch Zukunftsperspektiven im Sinne einer gesellschaftlichen Integration und Anerkennung in Aussicht stellen. Ulrike Popp (2007) konnte, wie Fraij, Maschke und Stecher betonen, nachweisen, dass die beschriebenen Scholarisierungsprozesse mit einer entsprechenden Subjektformung korrelieren. Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Aktivität und Eigenverantwortung sowie „eine motivierte, engagierte und grundsätzlich positive Einstellung zum lebensbegleitenden Lernen; eine über die Schule hinausreichende Lernoffenheit; [...] Selbstständigkeit, Selbstgestaltungsfähigkeit und Selbstkontrolle“ (Popp 2007, S. 21) gehören demnach zu den hervorstechenden Eigenschaften und Zieldimensionen der scholarisierten Subjektform. Fraij, Maschke und Stecher heben vor dem Hintergrund ihrer eigenen empirischen Studie daher hervor, dass *Scholarisierung* „zu einem Teil einer Haltung des Subjekts“ (Fraij/Maschke/Stecher 2015, S. 180) geworden ist. Die subjektformende Wirkung der ausgreifenden institutionellen Anforderungen sind in ihrer normativen Bedeutung für Fragen der Selbstanerkennung aber auch erhoffter gesellschaftlicher Fremdanerkennung mit einer existenziellen Angst verbunden: „Keine noch so große Anstrengung kann die Angst vor dem Scheitern bannen. Das Gegenteil ist der Fall, denn die zunehmende Hinwendung zur Schule und den in ihr erzielten Erfolgen erhöht zugleich die Gefahren für die eigene Identität im Falle des Scheiterns“ (ebd.). Schüler*in zu sein, ist also auch deshalb eine *dominierende Lebensform* (BMFSFJ 2013), weil

sie sich nicht allein auf die funktional abgegrenzte Schule bezieht, sondern weil sie auch außerschulisch verankerte Sinnordnungen und Praktiken bzw. differente Perspektiven erfasst. Auch Werner Helsper weist darauf hin, dass Schule als „Beziehungsraum“ (Helsper 2015, S. 133) ein gesellschaftlicher Ort der Subjektformung ist, an dem Kinder und Jugendliche individuelle gegenwartsbezogene Bedürfnisse entlang institutioneller Normen bearbeiten. Helsper verdeutlicht, dass im schulischen Beziehungsraum überindividuelle und universalistische Leistungskriterien den unverrückbaren Bezugspunkt für Fragen der Überprüfung einer gelingenden Individuation in der Institution bzw. eines gelingenden Verhältnisses des individuellen Subjekts zur Institution darstellen. Helsper sieht im Spiegel der Scholarisierungsthese ähnlich wie Popp eine Intensivierung schulischer Ansprüche auf das Selbstverhältnis von Kindern und Jugendlichen. Dieses kann „im Zuge eines dominant werdenden hegemonialen Subjektentwurfs der Kompetenz- und Leistungsoptimierung schulisch stärker vereinnahmt werden“ (Helsper 2015, S. 135), so dass sich dessen Ansprüche auf die Bewertung und Überprüfung individueller Positionen und Interessen außerinstitutioneller sozialer und kultureller Lebenswelten ausdehnen.

Dass sich *Scholarisierung* auf die Selbst- und Weltbezüge von Kindern und Jugendlichen bezieht, machen exemplarisch Forschungen Sabine Rehs und Till-Sebastian Idels deutlich. In ihren Forschungen zu „Lernkulturen“ an Ganztagschulen verdeutlichen Idel (2013) und Reh et al. (2015) eine Verschleierung der schulischen Orientierung an einer institutionellen und an einer an überindividuellen Standards orientierten Leistungslogik. Sie machen kenntlich, dass Kinder und Jugendliche sich zu sich selbst als „universalisierte Lerner[]“ (Idel 2013, S. 158), verhalten, ohne darin den Auftrag der schulischen Leistungsanforderungen erkennen zu können: „Der institutionelle Zugriff auf die Subjektconstitution wird ausgeweitet, indem Schüler/innen nicht nur mehr Zeit in der Schule verbringen, sondern indem in dieser zeitlichen Expansion Lernende vermehrt auf [...] Selbstpräsentation und des pädagogisierten Selbstmanagements verpflichtet werden“ (Reh et al. 2015, S. 324). Reh und Idel weisen darauf hin, dass auch mit der Verhaltensaufforderung zu einer selbstverantworteten Lernhaltung der institutionelle Leistungsauftrag nicht aufgehoben und keineswegs etwa durch eine Voranstellung des Subjektbezugs relativiert wird, sondern institutionelle Normen der Anerkennung auf die Selbst- und Weltbezüge von Kindern und Jugendlichen ausgreifen. Die überindividuelle Orientierung der Schule besteht unverändert fort. Die Bemühungen um eine Übernahme des schulischen Standards der Leistungsüberprüfung in das individuelle Selbst- und Weltverhältnis der Subjekte als Form der institutionellen Anerkennung von Kindern und Jugendlichen werden vielmehr intensiviert. Dies ist vor allem deshalb der Fall, weil auch in der institutionellen Binnenorganisation der Schule jenes Prinzip greift, das durch den 14. Kinder- und Jugendbericht mit Blick auf die Ausweitung des institutionalisierten öffentlichen Angebots kritisiert wurde: Nicht die bedarfsgerechte und differente sowie sozial

und kulturell involvierte Bedürfnisse berücksichtigende Ausgestaltung der institutionellen Ressource Schule wird überprüft, sondern das Nutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen bzw. ihrer Familien wird zum Gegenstand der Überprüfung. Reh und Idel heben vor diesem Hintergrund zusätzlich hervor, dass eine verstärkte Formalisierung in der Überprüfung des von den Schüler*innen selbst verantworteten „Informations- und Wissensmanagement[s]“ (Idel 2013, S. 159) stattfindet. Der von Idel beklagte „Abstand zu jenem Strukturmuster der Sachbearbeitung [...], das lange Zeit den Kern von Schule ausgemacht haben dürfte, nämlich einer intensiven Befassung mit den Problemen der Sache“ (Idel 2013, S. 161) kann unter dem Gesichtspunkt der *Entöffentlichung* (Holzkamp 1995) individueller sowie außerinstitutioneller sozial und kulturell involvierter Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen als weiterer Aspekt der Subjektformung unter dem Leistungsauftrag einer öffentlichen Institution, hier der Schule, verstanden werden. Nicht die „Befassung mit den Problemen der Sache, die als Gegenstand des Lernens im Unterricht in einer didaktischen Konstruktion in gemeinsamer Aussprache hervorgebracht, dann im Lichte der Verstehensprozesse und -probleme der Lernenden exploriert und schließlich zumindest vorläufig, auf Zeit, geklärt werden“ (Idel 2013, S. 161), sondern ein Selbstverhältnis des Subjekts im Sinne eine*r leistungsorientierten und eigenverantwortlichen *universalisierten Lerner*in*, welche*r der institutionellen Funktion und dem Leistungsauftrag der Schule entspricht, stehen im Vordergrund.

Auch der 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2017) problematisiert schließlich ein Übergewicht der Funktionalisierung von Jugendlichen in Zeiten der Institutionalisierung zulasten ihrer außerinstitutionell sozial und kulturell involvierten Individualität: „Im Kontext der Diskussionen um Schule werden Jugendliche vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Auftrags der Qualifizierung in erster Linie als Schülerinnen und Schüler adressiert. In kaum einem anderen gesellschaftlichen Bereich werden junge Menschen so stark und geschlossen in ihrer institutionellen Rolle gefordert“ (BMFSFJ 2017, S. 77)⁷. Die Autor*innen weisen durch die Benennung eines gesellschaftlichen Auftrags der Schule darauf hin, dass Handeln von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Institution notwendig einer Regulierung unterworfen ist. Diese geht nicht primär von den gegenwärtigen Interessen und Handlungsnotwendigkeiten der Individuen aus, sondern räumt der Reproduktion, Bestätigung und Sicherung gesellschaftlicher Ziele eine Voranstellung ein. Schule ist in diesem Sinne, so

7 Die Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung nehmen ihrem formalen Titel als „Bericht über die Lebenssituationen junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe“ folgend in der Regel sowohl Kinder als auch Jugendliche in den Blick. Dass der 15. Kinder- und Jugendbericht sich abweichend vor allem auf die Herausforderungen der Lebensphase Jugend konzentriert hat, darf bzgl. der hier zitierten Passagen als unerheblich angesehen werden, da diese sich auf allgemeine strukturelle Merkmale der Institutionalisierung und nicht auf deren altersphasenspezifische Auswirkungen auf Jugendliche beziehen.

etwa Fend, „als ganze auf soziale Beeinflussung ausgerichtet“ (Fend 1981, S. 98, Hervorhebungen im Original, TB), die der Sicherung bzw. Erreichung zukunftsgerichteter gesellschaftlicher Ziele dient. Dennoch fordern die Autor*innen neben „Änderungen auf der Ebene der Organisation des Schulalltags, in den Beziehungs- und Partizipationsverhältnissen sowie im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte“ (BMFSFJ 2017, S. 77) eine Debatte, inwiefern die spezifischen Bedarfe von Jugendlichen in der Organisation von Schule berücksichtigt werden können. Die Individualität junger Menschen werde in Schule durch funktionale an der Strukturlogik der Schule orientierte Adressierungen überdeckt, so die Autor*innen. In der dominierenden Ansprache als Schüler*innen werden ihre individuellen Selbst- und Weltbezüge „pädagogisch, organisatorisch und didaktisch strukturiert“ (ebd.) und reguliert: „So werden Jugendliche in der Schule zu Mitgliedern einer Organisation erklärt und organisationsbezogen relevanten, allgemein gültigen, die Individualität zunächst ausklammernden Kategorien unterworfen: Jugendliche werden zu Schülerinnen und Schülern in einer Klasse, einer Schulstufe und ggf. einem Angebotskomplex im Ganztagsbetrieb“ (BMFSFJ 2017, S. 333). Die öffentliche Verantwortungsübernahme des Staates für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ist in der Schule zwar zum einen mit dem Versprechen, durch Qualifizierung die eigene begrenzte Handlungsfähigkeit ausweiten zu können, verbunden. Dies geschieht jedoch zum anderen unter einer funktionalistischen Perspektive, die den von Holzkamp erhobenen Vorwurf der *Entöffentlichung* untermauert. D. h., die Unterbindung und Sanktionierung aus individuellen Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen begründete Handlungen sowie die damit verbundene Disziplinierung der zeitlichen, körperlichen und mentalen Präsenz in der Institution zugunsten des öffentlichen Leistungsauftrags der Schule (vgl. Holzkamp 1995, S. 444). Der an die Schule als Institution ergehende Leistungsauftrag erfordert eine Voranstellung des Prinzips schulischer „Rationalisierung“, das „Disziplin erwartet“ und „kontrolliertes, geplantes und zielorientiertes Handeln“ (BMFSFJ 2017, S. 332) verlangt. Die schulischen Angebote der Förderung, Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit und Leistungssteigerung sind damit unweigerlich mit dem Zugriff auf den individuellen Selbstentwurf von Kindern und Jugendlichen verbunden.

Indem die institutionellen Leistungskriterien mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule korrespondieren, schafft die Institution Schule „Sphären“ (Krinninger 2018, S. 82 Hervorhebung im Original, TB), innerhalb derer Kinder und Jugendliche sich als Schüler*innen bestimmen können bzw. als solche bestimmt werden. Die institutionelle Funktionslogik umgrenzt somit „Spielräume[]“ (vgl. ebd.) für eine institutionelle Anerkennbarkeit. Institutionalisierung des Alltags von Jugendlichen und Kindern in der Schule als der zentralen staatlichen Institution für Erziehung und Bildung zeichnet sich also durch eine Begrenzung der differenzen sowie in außerschulische soziale und kulturelle Sinnordnungen

involvierten Individualität von Kindern und Jugendlichen aus. Das institutionelle Regelungsgefüge der Schule intendiert ein *universalisiertes, leistungsorientiertes Lernsubjekt* (Helsper 2015; Idel 2013), das sich in der Schule nicht anhand differenter bzw. sozial und kulturell involvierter Standards selbst anerkennt, sondern das anhand institutioneller Normen der Anerkennung überprüft wird. Förderung, Teilhabe und Bildungserfolg sind demnach mehr denn je an die positive Annahme der institutionellen Überprüfungen und Bewertungen gebunden. In diesem Sinne weist Dominik Krinninger darauf hin, dass Anerkennung nicht nur „sozialintegrative[]“ Dimensionen (Krinninger 2018, S. 82) im Sinne von Wertschätzung und positiver Bestätigung umfasst, sondern als „Subjektivierung entlang sozialer Normen beschrieben werden“ kann (Krinninger 2013, S. 100). Auch Norbert Ricken bekräftigt ein Verständnis von Anerkennung, das wesentlich auf den Aspekt der Subjektformung orientiert ist. Anerkennung, so betont er, ist „als durchgängiges Medium“ (Ricken 2006, S. 223) zu verstehen, in dem Subjektformen artikuliert werden. Entsprechend verdeutlichen Nicole Balzer und Norbert Ricken den Doppelcharakter der Anerkennung: „[...] sie hat sowohl eine *passivische*, mit einer (kognitiven oder evaluativen) Wahrnehmung, Identifikation oder Erkenntnis ebenso mit einer bewertenden Ein-, Ab- oder Wertschätzung verknüpfte Seite als auch eine *aktivistische* und insofern herstellende und produktive Seite.“ (Balzer/Ricken 2010, S. 41, Hervorhebung im Original, T. B.). Mit der institutionellen Begrenzung der Anerkennbarkeit ihrer über die schulischen Normen hinauslaufenden Individualität wird für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit eingeschränkt, die eigenen Prozesse der Bewusstseinsbildung in der Schule nach eigenen Standards zu gestalten und sich selbst in ihnen zugänglich zu sein. Kinder und Jugendliche werden hierdurch nicht nur daran gehindert, institutionelle Verhaltenserwartungen zu hinterfragen und u. U. zu kritisieren, sondern vor allem auch, diese vor dem Hintergrund der eigenen Individualität zu interpretieren, ggf. neu zu deuten und sie als relevante Gelegenheit zu sich und zu anderen zu erkennen und sinnstiftend zu nutzen. Auch wenn als belegt angesehen werden darf, dass die Erfahrung der Marginalisierung sowohl differenter Positionen als auch der sozialen und kulturellen Involviertheit je nach Habitus und Milieu unterschiedlich stark ausfällt⁸, so begrenzt die Dominanz institutioneller Funktionslogiken die Möglichkeit für alle Kinder und Jugendliche, die eigenen Prozesse der Bewusstseinsbildung frei und selbstbestimmt gestalten und sich selbst in ihnen zugänglich sein zu können. Dieser Situation schreibt Rahel Jaeggi das Potential einer „Entfremdung“ (Jaeggi 2005) sowohl von eigenen Vorstellungen und Absichten als auch von sozialen an das Subjekt herangetragenen Handlungssituationen und -erwartungen zu (vgl. u. a. Jaeggi 2005, S. 43). Jaeggi

8 Vgl. zur milieu- und habitusorientierten Passungsproblematik Helsper et al. (2001); Helsper/Lingkost (2013); Helsper/Sandring/Wiezorek (2008); Sandring (2013); Bohnsack (2013); Wellgraf (2014); Leven/Schneekloth (2010); Freyberg/Wolff (2009).

problematisiert die Ausgrenzung der Frage nach einer Verbindung institutioneller Normen der Anerkennung mit den differenten, sozial und kulturell involvierten Gründen und Interessen von Individuen (vgl. ausführlich dazu Kapitel 4.2). Das Potential der Institutionalisierung zur Entfremdung liegt insofern darin begründet, dass sie durch Ausweitung der begünstigten Subjektform (vgl. Helsper 2015, S. 135; BMFSFJ 2014, S. 136; BMFSFJ 2017, S. 333) bzw. durch die Verschleierung der institutionellen Funktionsabsichten (vgl. Idel 2013, S. 158) Kinder und Jugendliche daran hindert, das eigene Spüren, Denken und Handeln in der Schule als Individuum zu gestalten bzw. sich selbstbestimmt zu institutionellen Nutzungsaufforderungen und Verhaltenserwartungen zu positionieren: „Entfremdung besteht also nicht – wie Heteronomie – in der Beantwortung praktischer Fragen durch andere, sondern in der Verdeckung praktischer Fragen“, so Jaeggi (Jaeggi 2005, S. 238). Die *Verdeckung praktischer Fragen* im Rahmen der Institutionalisierung bezieht sich somit sowohl auf die *Entöffentlichung* individueller gegenwartsbezogener Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, d. h. die Abdrängung in für die institutionelle Funktionslogik nicht zentrale Bereiche sozialer Interaktionen⁹, als auch auf die Verschleierung der institutionellen Subjektformung. Wenn der 14. Kinder- und Jugendbericht eine zunehmende „pädagogische Inszenierung, Planung und Gestaltung größer werdender Teile der Lebenswelt und des Alltags von Kindern und Jugendlichen“ (BMFSFJ 2013, S. 55) beklagt, so wirft dies die Frage auf, inwiefern mit dem Ausbau der öffentlichen Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen vor allem ein funktionalistischer Zugriff auf die junge Generation verbunden ist. Dieser Zugriff impliziert eine Voranstellung gesellschaftspolitischer, zukunftsgerichteter Ziele, die auf eine Sicherung und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Entwicklung orientiert sind. Die Institutionen für Erziehung und Bildung im Allgemeinen und die Schule im Besonderen stehen somit in einem Leistungsauftrag externer gesellschaftlicher Akteure (vgl. Senge 2006; Fend 2008; Kapitel 6.1). Gegenwartsbezogene Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen erfahren in diesem Kontext eine Rückstellung gegenüber den Leistungsaufträgen der Institutionen. Sollte die Institution Schule ein Ort *praktischer Fragen* einer Lebensführung sein, die sich nicht allein in der Leistungserfüllung entlang institutioneller Normen der Anerkennung erschöpft, sondern für die Realisierung aller gegenwartsbezogenen sozial und kulturell involvierten sowie differenten Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen relevant ist, müssen Jugendliche und Kinder im Sinne Jaeggis die Möglichkeit erhalten, institutionelle schulische Anforderungen als eigene Zwecke bewältigen zu können (vgl. Jaeggi 2005, S. 238). Dies setzt voraus, dass sie

9 Dass die institutionelle Funktionslogik nicht nur auf formal überprüfbare, sondern auch auf informelle Standards angewiesen ist, haben Helsper et al. anhand ihrer Forschungen zu Schulkultur und Schulmythos verdeutlichen können (vgl. Helsper et al. 2001; Kapitel 6.4)

sich in ihren individuellen, sozialen und kulturellen Interessen und Gründen in diesen wiedererkennen können. Weil die institutionellen Anforderungen der Schule jedoch an allgemeingültigen, überindividuellen Normen der Anerkennung ausgerichtet sind, können sich Kinder und Jugendliche in ihnen, so die Vermutung, vor allem dann wiedererkennen, wenn sie sich in der Auseinandersetzung mit diesen dazu aufgefordert fühlen, sich nicht nur anhand der von Reh et al. (2015) und Idel (2013) kritisierten Standards der Formalisierung mit diesen auseinanderzusetzen. Vielmehr benötigen sie die Möglichkeit, diese im Spiegel ihrer eigenen differnten Positionen und Interessen wie auch ihrer Involviertheit in soziale und kulturelle außerschulische Lebenswelten zu reflektieren und zu interpretieren. In diesem Sinne ginge es darum, die institutionellen Normen der Subjektformung und der Überprüfung des Bezugs von Kindern und Jugendliche zur Institution Schule als Gelegenheit zu der Realisierung der Individualität von Kindern und Jugendlichen zu erschließen. Volker Gerhardt bestimmt Individualität als eine „Reaktionsbildung“ (Gerhardt 1999, S. 274) in der mit anderen geteilten Welt, d.h. als Differenzerfahrung in der Auseinandersetzung mit von außen an das Subjekt gerichteten Erwartungen bzw. als Auseinandersetzung im Medium geteilter Begriffe. Weil sich Individualität im Nachvollzug begrifflich fundierter Sinnordnungen als Differenzerfahrung einstellt, geht sie nicht „der Objektivität voraus, sondern sie folgt ihr nach“ (ebd.), so Gerhardt. Dies impliziert zugleich, dass Individualität als Differenzerfahrung immer auch durch eine Involviertheit in sozial und kulturell geteilte Sinnordnungen und damit verbundene Normen der Anerkennung bedingt ist. Individualität als Differenz ist immer eine involvierte, d. h. sie fundiert auf Dimensionen der Selbstbestimmung ebenso wie auf Erfahrungen, in denen das Subjekt von der es umgebenden sozialen und kulturellen Welt bestimmt wird. Entsprechend verdeutlicht auch Martin Seel, dass Individuen „an den Zugang intersubjektiver *Medien* gebunden“ sind, die „Hinsichten der Artikulation“ (Seel 2002, S. 287, Hervorhebung im Original, TB) ihrer differnten sowie sozial und kulturell involvierten Selbst- und Weltbezüge anbieten (vgl. ausführlich zum Prinzip einer relationalen Individualität Kapitel 4).

Die in der aktuellen Jugendforschung (BMFSFJ 2017; BMFSFJ 2013) geäußerte Kritik legt nun nahe, dass die *Hinsichten der Artikulation*, die Kindern und Jugendlichen in der Institution Schule vorgegeben werden, ein Übergewicht der institutionellen Funktionslogiken bzw. ein Ausklammern und eine Überformung der differnten sowie sozial und kulturell involvierten Individualität von Kindern und Jugendlichen durch organisationsbezogene Kategorien implizieren (vgl. BMFSFJ 2017, S. 333). Schüler*insein als *dominierende Lebensform* (BMFSFJ 2013), und damit eine Haltung der andauernden Kompetenz- und Leistungsoptimierung (vgl. Helsper 2015, S. 135), wird im Kontext der Institution Schule zu lasten differenter, außerschulischer sozialer und kultureller Bedeutungsbildungen zur bestimmenden Möglichkeit, die eigene Lebensführung zu realisieren. Im

Anschluss an Seel kann daher kritisiert werden, dass in der Institution Schule durch eine hegemoniale Stellung des formalisierten Schüler*inseins bzw. eines universalisierten institutionellen Leistungssubjekts, Kindern und Jugendlichen der Zugriff auf ein Spüren, Denken und Handeln entzogen wird, das nach eigenen Gründen und Interessen gegengüber der Institution und gegenüber den von ihr ausgehenden Verhaltenserwartungen gestaltet wird. „Eine Antwort auf die ihnen *begegnenden* Verhältnisse aber werden sie nur finden, wenn sie eine eigene Antwort auf die ihr Denken, Fühlen und Handeln *beherrschenden* Kräfte geben“, so Seel (Seel 2002, S. 296, Hervorhebung im Original, TB). Kinder und Jugendliche können sich gegenüber der Institution Schule und in der Institution Schule nur selbstbestimmt verhalten, wenn sie dies nicht allein unter den funktionslogischen Standards der Schule tun, sondern auch davon abweichende differente, außerschulisch involvierte soziale und kulturelle Standards ihr gegenüber anlegen können. Die in einem gesellschaftlichen Leistungsauftrag stehende Institution Schule begrenzt jedoch für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, „sich in *ihrer* Weise einzulassen auf Verhältnisse, in die sie eingelassen sind“ (ebd., Hervorhebung im Original, TB). Besonders vor dem Hintergrund eines fehlenden Schnittstellenmanagements zu den informellen sozialen und kulturellen außerschulischen Lern- und Lebensorten junger Menschen, sowie mangelnder Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeiten, die in der Institution für die Subjektformung verändernde Wirkung haben könnten, ist davon auszugehen, dass die schulische Grundsituation für Kinder und Jugendliche von der Erfahrung einer Reduzierung und Begrenzung ihres Status als differentes sowie sozial und kulturell involviertes Individuum verbunden ist.

Es stellt sich daher die Frage, wie Kinder und Jugendliche im öffentlichen, d. h. institutionell nicht abgedrängten Bereich des Schullebens (vgl. Holzkamp 1995, S. 389), so anerkannt werden können, dass sie nicht ausschließlich hinsichtlich der Erfüllung des institutionellen Auftrags der Schule anerkannt werden, sondern in ihrer die schulischen Normen der Anerkennung überschreitenden Relationalität, so dass sie sich zu einer aktiven Einbringung ihrer Individualität auch institutionell aufgefordert sehen können. Dies impliziert, dass Kindern und Jugendlichen in der Schule Möglichkeiten der Reflexion eingeräumt werden müssen, die sich auf die Verbindlichkeit bzw. die Gültigkeit der institutionellen Normen beziehen. Denn nur, wenn diese als geteilte Gelegenheiten von Individuen zu sich und zu anderen, d. h. als *Medien*, erfahrbar werden, die ihnen *Hin-sichten* anbieten, ihre Individualität in der Institution zu artikulieren, können sie sich sowohl zu ihren individuellen Lerngründen, Lerninhalten und Lernzielen in der Schule als auch zu den institutionellen Lernanforderungen nicht-entfremdet verhalten. In diesem Sinne geht es darum, die institutionellen Normen der Anerkennung als Gelegenheiten für die Kinder und Jugendlichen zu sich selbst und zu der sie umgebenden Welt zu erschließen. Dies würde es unterstützen, Schule als Ort der Realisierung der relationalen Individualität von Kindern und

Jugendlichen zu profilieren. Darin wird eine Voraussetzung gesehen, damit Kinder und Jugendliche eine positive Einstellung zur Schule und ihren institutionellen Verhaltenserwartungen einnehmen können. Eine Gewinnung der Schule als Ort für die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen in ihrer relationalen, die institutionellen Normen überschreitenden Individualität ist damit an die Herausforderung gebunden, die institutionellen, der Funktionslogik der Schule unterworfenen Praktiken, zum einen um Praktiken zu erweitern, die in besonderer Korrespondenz zu Merkmalen einer relationalen Individualität stehen. Zum anderen werden diese Praktiken sich gerade auch dadurch auszeichnen müssen, dass sie die subjektformende Wirkung der institutionellen Normen so auffällig werden lassen können, dass diese als *Medien* der Individualität in der Schule verfügbar werden können.

3.3 Für eine ästhetische Reflexion schulischer Anerkennung

In Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Funktionen von Schule wird dabei zu diskutieren sein, wie der Umgang mit institutionellen Normen so gestaltet werden kann, dass Kinder und Jugendliche in der Ausgestaltung ihrer Individualität in Relation zu den an sie gerichtete Erwartungen unterstützt werden. Die individuelle Verhältnisbestimmung von Jugendlichen und Kindern zu sich und anderen in der geteilten physischen, sozialen und kulturellen Welt müsste in diesem Sinne auch auf die Schule, d. h. auf ihre Organisation und ihre Praktiken sowie auf die von ihr vermittelten Sinnordnungen, bezogen werden. Dies liefe darauf hinaus, individuelle Selbst- und Weltansichten sowie überindividuelle Gültigkeitsansprüche innerhalb des schulischen Regelungsgefüges in ihrer Differenz bzw. ihrer Bezogenheit reflektieren zu können. Fraglich ist, inwiefern diese Reflexion auch in die Diskussion der Veränderbarkeit institutioneller Ansprüche und Erwartungen münden könnte. Es ist daher zu ermitteln, wie institutionelle Normen der Anerkennung für Kinder und Jugendliche als Bedeutung erzeugende Prozesse der Selbst- und Welterschließung erfahrbar und für die Individuen nach ihren eigenen Interessen nutzbar gemacht werden können.

Sowohl für das Prinzip einer relationalen Individualität als auch für das Geschehen der Anerkennung deutet sich eine Doppelstruktur an: Differenz und Involviertheit (vgl. Kapitel 4; Gerhardt 1999, S. 274; Jaeggi 2005, S. 43) bzw. Selbstbestimmung und Bestimmtwerden (vgl. Kapitel 7; Seel 2002, S. 287 f.) im Fall der Individualität sowie die Gleichzeitigkeit passivisch bestätigender und aktivisch erzeugender Dimensionen im Fall der Anerkennung (vgl. Kapitel 5.1; Balzer/Ricken 2010, S. 41). Die Erschließung des institutionellen Regelungs Zusammenhangs der Schule als *Medium*, das Kindern und Jugendlichen *Hinsichten* (Seel 2002) zugänglich macht, sich nach eigenen Gründen und Absichten in der Institution als Individuen zu artikulieren und sich gegenüber den institutionellen

Verhaltenserwartungen zu positionieren, lenkt daher den Blick auf ästhetische Erfahrung und ästhetische Praktiken. Ästhetische Erfahrung zeichnet sich gerade durch die Artikulation der Doppelstruktur von Erfahrung aus. So beschreibt Jörg Zirfas das Kernmoment ästhetischer Erfahrung im aktiven „Ausprobieren“, „Versuchen“ und „Sich-Aussetzen“ bei gleichzeitigem „Erleiden und Hinnehmen, in der Widerfahrnis von Dingen und Sachverhalten“ (Zirfas 2018, S. 136). Er schreibt der ästhetischen Erfahrung ein reflexives, d. h. distanzierendes Moment zu, das sich eben erst durch das Paradox einer bewussten Involvierung bzw. eines bewussten sich Ergreifenlassens des Subjekts von der es umgebenden Welt einstellt: „Anders formuliert: Es reicht nicht aus, sich von Phänomenen nur ansprechen bzw. sich ‚nur‘ auf sie einzulassen (ihre Widerfahrnisse zur Kenntnis zu nehmen), sondern für eine ästhetische Erfahrung geht es auch um die reflexive Auseinandersetzung mit diesen sinnlichen Widerfahrnissen: Es geht – in der Doppelbedeutung des Wortes – um das ‚Machen‘ einer Erfahrung“ (ebd.). In diesem Sinne können ästhetische Erfahrung und die ihr zugewiesenen ästhetischen Praktiken Sich-bestimmen-Lassen als Voraussetzung, um sich oder anderes bestimmen zu können, auffällig werden lassen. Denn „wer überhaupt etwas bestimmen will, sei es in theoretischer oder praktischer Absicht, muss sich in mehrfacher Hinsicht bestimmen lassen: durch die Materie, durch das Medium und durch das Motiv seiner Bestimmung. Jede erkennende Festlegung muss auf das eingehen, was jeweils *Gegenstand* ihrer Erkundung ist“ (Seel 2002, S. 287, Hervorhebung im Original, TB), so Seel. Des Weiteren erschließt die ästhetische Praxis jedoch auch die Erfahrung, dass nicht nur das individuelle Subjekt auf geteilte *Medien* als *Hinsichten* der Artikulation angewiesen ist, sondern auch die mit anderen geteilte soziale und kulturelle Wirklichkeit nichts ist „ohne den Fall, in dem [...] [sie] sich exemplifiziert. Ohne das Individuelle, in dem [...] [sie] sich konkretisiert, bliebe [...] [sie] bedeutungslos“ (Gerhardt 1999, S. 39). Ästhetische Erfahrung reflektiert die Doppelstruktur der Individualität, d. h. ihrer Erfahrungen und Praktiken und macht deren physische, soziale und kulturelle Imprägnierung sichtbar (vgl. ausführlich zum vergegenwärtigenden und darbietenden Charakter ästhetischer Erfahrung Kapitel 7). Ästhetischer Erfahrung ist damit ein Potential eigen, das Subjekt auch nach anderen, abweichenden Bedeutungsbildungen und Handlungsentwürfen zu fragen, die sich jenseits des Gewohnten befinden, und ihm Grundlagen für eine selbstbestimmte Lebensführung zugänglich zu machen. Armin Bernhard (2015) vertraut darauf, dass die ästhetische Wahrnehmungseinstellung das Subjekt dabei unterstützt, sich zu vergegenwärtigen, „dass alle Gegenstände gesellschaftlich hervorgebrachte Dinge sind, dass sie einen Entstehungsprozess hinter sich haben, der Aufschluss über ihren Sinn jenseits ihrer ideologischen und ästhetischen Aussagen geben kann“ (Bernhard 2015, S. 261 f.). Im Falle der Schule, d. h. ihrer Vermittlungsgegenstände, ihrer Dinge und Objekte, Räume, Zeitdimensionen etc. liegt dieser Entstehungsprozess, der sich subjektformend auswirkt, in ihrem gesellschaftlichen

Leistungsauftrag. Diesen in seiner begrenzenden Wirkung auffällig werden zu lassen und um ausgegrenzte Bedeutungsbildungen zu erweitern, darin liegt das besondere Potenzial ästhetischer Praxis für eine Anerkennung der relationalen Individualität von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Der intendierte Freiheitsgewinn gegenüber den mit institutionell geprägten Anerkennungsprozessen verknüpften Ansprüchen auf Denk- und Verhaltensweisen der Subjekte realisiert sich der Vermutung nach über Möglichkeiten der ästhetischen Erfahrung. In diesem Sinne kann mit einer ästhetischen Reflexion von Anerkennung in der Schule das Ziel verbunden werden, Normen institutioneller Anerkennung als *Medien* der Individuation zugänglich und für das selbstbewusste Handeln des Subjekts verfügbar zu machen.

Eine anerkennungstheoretische Kritik von Schule, die an den Potentialen ästhetischer Erfahrung und der ihr zugeordneten Praktiken ansetzt, kann auf Vorarbeiten aufsetzen, die das Konzept der Kulturschule zum einen ausgehend von Schule als Ort institutioneller Subjektformung beleuchten (Fuchs 2012, Braun et al. 2010), sowie zum anderen den Regelungszusammenhang der Schule mit Blick auf eine systematische Verankerung ästhetisch-kultureller Praxis untersuchen (Ackermann et al. 2015; Bender 2010; Braun/Fuchs/Kelb 2010; Braun et al. 2013b; Duncker 2015; Fuchs 2012; Fuchs/Braun 2018; Fuchs/Braun 2016; Fuchs/Braun 2015; Liebau/Zirfas 2009). Max Fuchs (2012) hat Entwürfe vorgelegt, die den Entwurf einer Kulturschule im Kontext sowohl makropolitischen und organisationsbezogener Perspektiven als auch vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung moderner Subjektformung diskutieren. Damit liegen Beschreibungen von Schule nicht nur als institutionalisiertem Lernort, sondern als Kulturort vor, die Anschlussstellen sowohl zur Debatte der Institutionalisierung als auch zu Fragen der Schulkultur bei Helsper et al. (2001) und dem Akteurstatus der in der Schule handelnden Individuen bei Fend (2008) ermöglichen. Diese Grundlegungen werden durch die Studien von Heike Ackermann (Ackermann et al. 2015) sowie von Michael Bromba und Bettina-Maria Gördel (2019) mit Blick auf Schule als Institution und ein verändertes „Funktionsverständnis“ (Ackermann et al. 2015, S. 229) von Kulturschulen anhand erster empirischer Erkenntnisse ausdifferenziert. Dabei werden von Ackermann et al. Perspektiven formuliert, die eine Wandlung von Schule zu einem „offenen Erfahrungsraum“ unter Bewahrung ihres „Status als institutionalisierte[m] Lernort“ (ebd.) darstellen. Die Verankerung von ästhetisch-kultureller Praxis „im Kern von Schulkultur“ problematisiert Saskia Bender (2010) als nur gemindert wirksame Strategie zur Bewältigung schulischer Problemlagen, die sie vor allem im Bereich sozialer Teilhabe ansiedelt. Benders Plädoyer für eine klare Trennung von Zeiten und Räumen, die dem universalistischen Leistungsanspruch der Schule unterstehen, von Räumen und Zeiten non-formaler Angebote ästhetisch-kultureller Praxis, bietet wichtige Hinweise. Diese unterstützen Überlegungen, um der von Idel (2013) und Reh et al. (2015) kritisierten Maskierung der schulischen Funktionalisierung von Kindern

und Jugendlichen sowie einer emotionalen Diffusion schulischer Verhaltenserwartungen bei Helsper (2015) durch ein verändertes Modell der Verankerung entgegenwirken zu können. Mit Ackermann et al. (2015) können entsprechend die von Olaf-Axel Burow (2013) formulierten Forderungen nach einem umfassenden „*Unfreezing*“ (Burow/Pauli 2013, S. 189, Hervorhebung im Original, TB) institutioneller Routinen aufgegriffen werden. Um dieses *Unfreezing* im Sinne einer individuellen Anerkennung von Kindern und Jugendlichen im institutionellen Kernbereich der Schule ansiedeln zu können, gilt es zu überprüfen, inwiefern die Verankerung ästhetischer Erfahrung und die ihr zugeordneten Praktiken Aufträge der institutionellen „Umwelt“ (Senge 2006, S. 40) von Schule im ausreichenden Maße berücksichtigen können.