

Institutionalisierung - zur 'hellen und dunklen' Seite eines konstitutiven Moments der bürgerlichen Welt; oder: Von der Dialektik der Institutionalisierung am Beispiel der pädagogischen Felder

Kessler, Fabian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kessler, F. (2020). Institutionalisierung - zur 'hellen und dunklen' Seite eines konstitutiven Moments der bürgerlichen Welt; oder: Von der Dialektik der Institutionalisierung am Beispiel der pädagogischen Felder. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 40(157), 89-104. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-91857-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Fabian Kessl

Institutionalisierung – zur ‘hellen und dunklen’ Seite eines konstitutiven Moments der bürgerlichen Welt; oder: Von der Dialektik der Institutionalisierung am Beispiel der pädagogischen Felder

Institutionalisierung als Hinweis auf eine Strukturlogik der bürgerlichen Welt *und* auf deren Kritik¹

Der Begriff der Institutionalisierung ist vermutlich ein Paradebeispiel für die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Begriffsdimensionen. Der Umgang mit dieser Gleichzeitigkeit lässt sich als ein erkenntnispolitischer Kern wissenschaftlicher Auseinandersetzungen an sich fassen. Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Debatte lässt sich z.B. der „Positivismusstreit“ nicht nur als Auseinandersetzung um den Status und die Geltung wissenschaftlicher Begriffe, wie in diesem Fall vor allem demjenigen der ‘Kritik’, lesen (vgl. Adorno et al. 1969), sondern eben auch als Versuch, Erkenntnispolitik zu organisieren. Immer wieder wird daher auf begriffstheoretische Auseinandersetzungen rekurriert, wenn es um die Begründung oder die Infragestellung eines disziplinären Selbstverständnisses geht. In jüngerer Zeit zeigen das die Beispiele der Auseinandersetzung um eine „kritische“ und „öffentliche Soziologie“ (Steinert/Vobruba 2011; Burawoy 2015) oder die Auseinandersetzung um eine „Kritische Soziale Arbeit“ (vgl. Anhorn et al. 2012; Hünersdorf/Hartmann 2013).

Trotz aller erkenntnispolitischen Versuche der eindeutigen Trennung von Begriffsdimensionen tragen konkrete Begriffe, wie eben der Begriff der ‘Kritik’, oft unterschiedliche Dimensionen in sich. Das gilt auch für den Begriff der ‘Institutionalisierung’, auch wenn dessen Bedeutung im Kontext begriffstheoretischer

1 Die vorliegenden institutionalisierungstheoretischen Überlegungen verdanken den gemeinsamen Diskussionen mit Anja Tervooren, Martina Richter, Nicolle Pfaff und Helmut Bremer (Universität Duisburg-Essen) so einiges.

und erkenntnispolitischer Auseinandersetzungen deutlich geringer ist als dies für Begriffe, wie demjenigen der 'Kritik', der Fall ist. In einer gesellschaftstheoretischen Betrachtung sozialer Zusammenhänge, und einer damit verbundenen Rekonstruktion und Analyse der bestimmenden Struktur-, Praxis- und Wissenslogik, muss daher, so die hier vertretene Ausgangsthese, eine klare begriffstheoretische Trennung letztlich scheitern, obwohl selbstverständlich differente Begriffsdimensionen auszumachen sind. Das zeigt sich am Begriff der 'Institutionalisierung' in der folgenden Art und Weise.

Institutionalisierung verweist einerseits auf die Strukturlogik sozialer Zusammenhänge, die sich in einem breiten Verständnis als deren *Routinisierung* fassen lässt (Berger/Luckmann 1966/2000: 49ff.) – eine Logik, die häufig auch zu einer formalen Organisation sozialer Zusammenhänge führt, also zu deren *formalen Regulation* (Olk/Otto 1987), womit ein enges Verständnis der Institutionalisierung aufgerufen wird.

Führt man sich das am Beispiel pädagogischer Verhältnisse vor Augen, so zeigt sich das breite Verständnis von Institutionalisierung als *Routinisierung* u.a. in privaten Lebensgemeinschaften, insbesondere in Familien. Die „Institution 'Familie'“ (Ecarus/Köbel/Wahl 2011: 16) weist als Reaktion auf den Einfluss anderer Institutionen in ihrer Alltagspraxis ein hohes Maß an Routinisierung auf: Betreuungs-, Bildungs- und Ausbildungsstätten (z.B. Kindertagesstätten und Schulen) sowie das berufliche Setting führen seit dem 18. Jahrhundert, und insbesondere im Kontext von Industrialisierung und Urbanisierung seit dem 19. Jahrhundert, zu einer spezifischen „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1985). Der Blick in den städtischen Alltag in den werktäglichen Morgenstunden beleuchtet den Einfluss der damit verbundenen Routinisierung: Kinder werden von Erwachsenen Tag für Tag im Auto oder auf dem Fahrrad zur Kindertagesstätte transportiert; ältere Kinder oder Jugendliche legen individuell oder in Gruppen, oft beladen mit Rucksäcken oder einem Tornister, den Weg vom eigenen Wohnort zur Schule zurück. Aber auch die Kommunikation zwischen diesen Erwachsenen und den Kindern deckt eine familiäre Routinisierungspraxis auf, da sowohl ein bestimmtes regulatives Agieren der Erwachsenen gegenüber den Kindern im öffentlichen Raum zu beobachten ist (z.B. stellvertretende Vermittlung von Regeln im Straßenverkehr) als auch eine spezifische Intimitätspraxis zwischen den Akteur:innen (z.B. körperliche Nähe bei der Verabschiedung).

Familie ist Lebensform, also ein bestimmendes sozial-kulturelles Muster, das nicht nur den Alltag der Menschen in der „bürgerlichen Welt“ (Heydorn 1980: 285), sondern diese selbst in entscheidender Weise prägt. Doch Familie ist eben nicht nur Lebensform, sondern immer auch *institutionalisierte* Lebensform. Abhän-

gig von den jeweiligen historisch-spezifischen Bedingungen und Ausprägungsformen weist die Lebensform Familie deshalb *Formen* und *Grade* der Routinisierung aus, die sich im konkreten Tun und Wissen der Familienmitglieder zeigt. Die Institutionalisierung von Familie beschränkt sich allerdings nicht auf ihre Routinisierung. Mit der Etablierung der bürgerlichen Welt wird die Familie vielmehr als Nukleus der (national)staatlichen Organisation sozialer Zusammenhänge auch formal reguliert: Die gesetzliche Fixierung des Ehemodells und des geschützten und verpflichtenden Sorgezusammenhangs zwischen Erwachsenen als Eltern und Kindern als Heranwachsenden, in der Obhut der Erwachsenen, steht an zentraler Stelle im öffentlichen Recht (§ 6 GG) und ist Kernbestandteil des Zivilrechts (v.a. BGB Buch 4). Noch deutlicher als am Beispiel der Familien wird die Strukturlogik einer Institutionalisierung als formale Regulation aber, wenn man sich anderen pädagogischen Organisationen zuwendet, wie der Jugendhilfe oder der Schule. Diese lassen sich als institutionalisierte soziale Zusammenhänge beschreiben, weil sie nicht nur von einem relativ hohen Maß an Routinisierung charakterisiert sind, was sich an der Organisation der dortigen pädagogischen Praxis zeigt (z.B. Tagesstrukturierung durch Schulzeiten und Freizeit in einer sozialpädagogischen Wohngruppe oder Strukturierung der pädagogischen Praxis in Form von Unterricht in der Regelschule), sondern eben auch formal organisiert sind.

Damit ist zuerst auf ihre gesetzliche Fixierung verwiesen: Das pädagogische Tun in einer Kindertagesstätte oder einer anderen Einrichtung der Jugendhilfe (z.B. stationäre Wohngruppe oder Sozialpädagogische Familienhilfe) kommt erst auf Basis seiner rechtlichen Gewährleistung zustande (v.a. SGB VIII). Denn die Angebote von Jugendhilfe sind, wie die schulischen Angebote ebenso, konstitutiv rechtlich gewährleistet und als solche auch gesetzlich reguliert. Damit ist keine überhistorische Formalisierung gemeint, aber eine bestimmte formale Organisation, die auch über einen bestimmten Zeitraum hinweg beständig bleibt. Auch das lässt sich an der *Kontinuität* wie *Diskontinuität* pädagogischer Institutionalisierung zeigen: Die Schulpflicht und das dreigliedrige Schulsystem zeigen sich im bundesdeutschen Kontext bis zur Jahrtausendwende erstaunlich stabil, gegen alle Reformversuche (z.B. durch die Alliierten nach 1945) und auch im Angesicht tatsächlicher Reformen (z.B. der Etablierung der Oberschule in der DDR). Dagegen war eine Jugendhilfeleistung, z.B. der Besuch von Kindern in einer Kindertagesstätte, lange Zeit Ausdruck der sozialrechtlichen Möglichkeit zur Betreuung von Kindern außerhalb von der Familie. Inzwischen ist sie als Angebot frühkindlicher Bildung Ausdruck des verbrieften Rechts auf eine solche Betreuung ab dem Alter von einem Jahr, und hat damit einen deutlichen Wandel vollzogen.

Als formale Regulation beeinflusst die Institutionalisierung pädagogischer Zusammenhänge auch die Form und den Grad von deren Routinisierung: So sind im Unterschied zur Schulpflicht die Jugendhilfeleistungen im bundesdeutschen Kontext von der Gleichzeitigkeit von Regel- und freiwilligen Leistungen gekennzeichnet. Während Schule also zu einem regelhaften Bestandteil des institutionalisierten Lebenslaufs geworden ist, bleibt die Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen, trotz aller Normalisierungstendenzen (Lüders/Winkler 1992) – zumindest nach dem Ende der Kita-Zeit – eine Erfahrung von nur manchen Kindern und Jugendlichen (z.B. in Form eines regelmäßigen Besuchs des lokalen Jugendzentrums oder in Form einer Inanspruchnahme des Beratungsangebots eines freien Trägers). Organisationalen Ausdruck findet Institutionalisierung als formale Regulation vor allem darin, dass sie – erstens – *öffentlich verfasst* ist: Die Träger entsprechender Leistungen sind mehrheitlich öffentliche Träger (v.a. Schulen in städtischer Trägerschaft, aber auch manche Jugendhilfeleistung) oder als freie Träger zumindest öffentlich legitimiert und kontrolliert (v.a. Jugendhilfeleistungen von so genannten „anerkannten“ freien Trägern, aber auch einzelne private Schulen, z.B. in kirchlicher Trägerschaft); zweitens werden die entsprechenden pädagogischen Angebote primär in *beruflicher* und *fachlicher Form erbracht* und nicht von Laien. Im Unterschied zur familialen Erziehung und Sorge kann daher über die öffentlich verfassten Bildungs- und Erziehungsangebote auch in anderer Art und Weise gesellschaftlich verhandelt und politisch-administrativ entschieden werden. Zwar sehen sich gerade auch Familien immer wieder den staatlichen Versuchen ihrer „Ordnung“ (Donzelot 1979) ausgesetzt – ein Sachverhalt, der sich im 21. Jahrhundert insbesondere im Kontext des verstärkten Kinderschutzes nochmals verstärkt hat (vgl. Biesel et al. 2019), und hierbei einen erneuten Institutionalisierungsschub vor allem von Kindheit nach sich gezogen hat (z.B. durch die Ausweitung der Aufenthaltszeiten von Kindern in Kindertagesstätten und Schulen oder Ausweitung der Kontrollstrukturen elterlicher Praxis, z.B. durch verpflichtende pädiatrische Untersuchungen). Doch trotz dieser staatlichen Regulation familialer Organisation und Praxis ist z.B. die Ethik, die Eltern gegenüber ihren Kindern, v.a. in Bezug auf wirtschaftliche und religiöse Fragen, vertreten, und damit auch als Deutungshorizont vermitteln, im generellen grundgesetzlichen Rahmen, ebenso der privaten Entscheidung überlassen wie die Realisierung und Ausgestaltung der ökonomischen Organisation der Familie – jenseits der sozialstaatlichen Gewährleistung einer Grundsicherung und der zusätzlichen sozialstaatlichen Versorgungsleistungen, wie des Kindergeldes. Das ist im Fall der öffentlich verfassten und als solcher beruflich und fachlich organisierten Pädagogik anders: Curriculare Unterrichtsinhalte sind ebenso

auf Basis gesetzlicher Vorgaben definiert wie die Besoldung und Entlohnung der pädagogischen Fachkräfte. Schließlich stellen die Finanzierung einer Schule bzw. einer Jugendhilfeeinrichtung und die Festlegung und Gewährleistung ihres Budgets das Ergebnis politisch-administrativer Entscheidungen und Praxen dar und verbleiben nicht in der unabhängigen Entscheidungsmacht der einzelnen pädagogischen Organisation.

Damit deutet sich bereits an, dass die erste, zweigeteilte und eher analytische Dimension von Institutionalisierung, also die Routinisierung sozialer Zusammenhänge und deren formale Organisation, entlang einer Differenzierung von *privat und öffentlich* bzw. von *informell und formell*, beschreibbar ist. Denn Institutionalisierung als Routinisierung sozialer Zusammenhänge verweist auf privatisierte (z.B. Familie) oder eher privatisierte (z.B. Bildungsangebote zivilgesellschaftlicher Organisationen, die auf keinem gesetzlichen Anspruch basieren) Zusammenhänge, während Institutionalisierung als formale Regulation eher auf öffentlich verfasste Zusammenhänge verweist, wie das Beispiel öffentlich verfasster pädagogischer Angebote und ihrer beruflich und fachlich organisierten Erbringung verdeutlicht.

Institutionalisierung lässt sich also sinnvoll als Routinisierung und formale Regulation von sozialen Zusammenhängen fassen. Doch mit dieser zweigeteilten, eher analytischen Bestimmung ist eben nur eine Dimension des Institutionalisierungsbegriffs aufgerufen. Denn die Rede von der Institutionalisierung kann und sollte auch für eine spezifische gesellschaftliche Dynamik der Institutionalisierung sensibilisieren, die als *Unterseite* oder *dunkle Seite der Institutionalisierung* bezeichnet werden kann: Wiederum am Beispiel pädagogischer Institutionalisierung lässt sich zeigen, dass Institutionalisierung eine Tendenz der Einschränkung von Autonomie und Freiheit auf Seiten der beteiligten Akteur:innen inhärent ist. Auf dieses Unfreiheits- oder sogar Repressionspotenzial von Institutionalisierungsprozessen weisen vor allem herrschaftskritische Perspektiven seit langem hin. Exemplarisch können hierfür Theorie- und Forschungstraditionen, wie diejenige der Etikettierungstheorie resp. des *labeling approaches* stehen; aber ebenso disziplinierungstheoretische und machtkritische Arbeiten. Im Kontext der systematischen Reflexion pädagogischer Organisationen und der dort lokalisierten Praxis wird hier unter anderem an die Überlegungen und Studien von Erving Goffman und Michel Foucault angeschlossen (z.B. Peters/Cremer-Schäfer 1975; vgl. Cremer-Schäfer 2012; Dreßen 1982; vgl. Ricken 2007). Diese institutionalisierungskritischen Traditionslinien ziehen sich bis in jüngste Arbeiten, z.B. zur Reflexion der Etablierung, Dynamik und Strukturlogik von gewaltförmigen Konstellationen im Feld der stationären Hilfen resp. der Jugendwohlfahrt: Dort

wird sowohl das Konzept der totalen Institutionen von Goffman zur Aufklärung einer gewaltförmigen Institutionalisierungslogik genutzt (Imširović/Lippitz/Loch 2019) als auch an die Analysen des modernen institutionalisierten Disziplinarsystems Foucaults angeschlossen (Kessl/Lorenz 2015). So gelingt es, z.B. die spezifische Institutionalisierungslogik gewaltförmiger Konstellationen anhand von Strukturprinzipien herauszuarbeiten, wie der Ausschließung von 'Insassen' in ihrer institutionellen Einschließung (Goffman 1973: 11): „Diese Abgeschlossenheit zeigt sich im Leben der Heimkinder gleich zu Beginn als Unterbinden von Kontakten zur sozialen Außenwelt, so durften die Kinder und Jugendlichen in der Eingewöhnungszeit keinen Kontakt zur Familie halten (vgl. F22; G2)“ (Imširović/Lippitz/Loch 2019: 69; vgl. Kessl/Lorenz 2016).

Für die hier zu bearbeitende Frage nach Institutionalisierung erweist sich die Einsicht in die Unter- oder dunkle Seite der Institutionalisierung als bedeutend: Genauso wie sich die Strukturlogik der Institutionalisierung in ihrer Form der Routinisierung und formalen Regulation sozialer Zusammenhänge als ein Grundprinzip der bürgerlichen Welt darstellt, mit dessen konkreter Übersetzung in rechtliche Instrumente und Verfahren ein Grad der Ermöglichung von Gleichheit und Freiheit verbunden sein kann, ist die bürgerliche Welt von einer Dynamisierung von Unfreiheit und sogar Repression durch Institutionalisierung gekennzeichnet. Diese speist sich in der alltäglichen Praxis aus unterschiedlichen Quellen: vor allem aus dem Selbstreproduktionsinteresse von Organisationen und aus dem hegemonialen Deutungs- und Regulationsinteresse existierender „Staatsapparate“ (Demirović 1987: 89). Mit Verweis auf das Unfreiheits- und Repressionspotenzial der bestehenden Ordnung problematisieren herrschaftskritische Perspektiven daher auch eine Tendenz der Sicherung des status quo. Adorno und Horkheimer (1944/1988) sprechen in diesem Zusammenhang vom undurchdringlichen „Wald von Cliquen und Institutionen“, die „von den obersten Kommandohöhen der Wirtschaft bis zu den letzten professionellen Rackets für die grenzenlose Fortdauer des Status sorgen“ (ebd.: 45). Eine Kritik, die sich auch in liberalen Positionen spiegelt, die Institutionen allerdings eher eine Trägheit gegenüber Reformen vorhalten. So diagnostiziert z.B. Helmut Schelsky (1960/2017, 311) in Bezug auf das deutsche Hochschulsystem eine „Trägheit des Sicheinnistens in den Status quo“.

Institutionalisierungskritik lässt sich somit als zweites Moment der konstitutiven Institutionalisierungsprozesse in der bürgerlichen Welt verstehen. Darauf hinzuweisen, ist nun im Kontext der *Widersprüche* an sich überflüssig, schließlich weiß sich diese Zeitschrift der Herrschaftskritik verpflichtet, was sich auch in der langen institutionalisierungskritischen Tradition innerhalb vieler Arbeiten

von Widersprüche-Autor:innen materialisiert (vgl. u.a. Kunstreich 1975). Was in dieser Tradition aber immer wieder unterbelichtet bleibt, ohne dass die einzelnen Autor:innen dieses so intendieren, ist die Reflexion des *Dilemmas einer Institutionalisierungskritik*: Als Kritik konkreter 'Institutionen' vereindeutigt sie sich oftmals allzu schnell und wird dabei selbst zum Legitimationsinstrument bestimmter alternativer Organisationsformen und -konzepte. Auch diese Dynamik lässt sich am Beispiel der pädagogischen Felder beleuchten.

Das Beispiel der Pädagogik: Institutionalisierungskritik als Legitimationsinstrument pädagogischer Konzepte und Theorie(n)

Sichtet man die institutionalisierungskritischen Traditionen, die in Bezug auf die pädagogische Praxis, deren Organisation, konzeptionelle Gestaltung und gesellschaftliche Platzierung formuliert werden, zeigt sich relativ schnell, wie institutionalisierungskritische Betrachtungen und Hinweise immer wieder zu einer *Institutionenkritik konkreter (pädagogischer) Einrichtungen und Organisationen* zusammenschnurren. Das ist mehrfach von Bedeutung: Zum einen wird damit oftmals Institutionalisierung vereindeutigt, indem ausschließlich auf ihre Tendenz zur Reduktion von individuellen, aber auch gesellschaftlichen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten hingewiesen wird; zum anderen wird damit tendenziell übersehen gemacht, dass die Unfreiheits- und Repressionsdynamik, die mit Institutionalisierung in der bürgerlichen Welt immer wieder verbunden ist, einen Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse darstellen, und nicht auf die Entscheidungen einzelner Organisationen und dort platzierter Akteur:innen reduziert werden können – ohne dass mit diesem Hinweis deren Relevanz negiert werden soll.

Die Reduzierung von Institutionalisierungskritik auf Institutionenkritik und der Einsatz entsprechender Argumente lässt sich in Bezug auf die pädagogischen Felder am Beispiel der *Schulkritik* kursorisch nachzeichnen.

Die Schulkritik des 20. Jahrhunderts dient nicht zuletzt der Begründung von alternativen Schulversuchen, denn die Ausformulierung von deren Grundprinzipien (u.a. Gemeinschaftserziehung; ganzheitliches Lernen; fächerübergreifender Unterricht; Schule als Lebensraum; vgl. Idel/Ullich 2004: 368) rekurriert in entscheidendem Maße auf eine generalisierte Kritik an der Institution Regelschule:²

2 Idel/Ullich (2004: 367) sprechen von im Anschluss an Ramseger und Oehlschläger sogar von Bemühungen um eine „Entschulung der Schule“.

Der staatliche „Schulzwang“ (Stephan 1891, zit. nach Dudek 1999: 25) wird als strukturelles Hindernis einer Pädagogik vom Kinde aus (vgl. z.B. Key 1905/1991) angesehen und kritisiert.³ Dabei wird in überzeugender Weise auf den regulativen Charakter der Regelschule aufmerksam gemacht, der sich bis heute u.a. in der Disziplinierung des Schülerkörpers (Langer 2008) ebenso zeigt wie in der Durchsetzung eines Zeit- und Lernregimes, über das weder die Kinder und Jugendlichen als Schüler:innen noch die Erwachsenen als Eltern dieser Schüler:innen faktisch mitbestimmen können (Wernet 1998). Insofern weist die Schulkritik, wie jede notwendige Institutionalisationkritik, eben auf die Unter- resp. dunkle Seite der Institutionalisierung hin. Wenn aus der Einsicht in entsprechende regulative Dynamiken allerdings eine generalisierte Schulkritik geschlussfolgert wird, die die einzelne Regelschule per se zum Hort einer Zwangserziehung erklärt, produziert diese Verkürzung tendenziell Verdeckungszusammenhänge:⁴ Eine generalisierte Schulkritik verdeckt allzu leicht das Ermöglichungspotenzial, das mit der Etablierung des Regelschulmodells als öffentlicher Bildungs- und Erziehungsagentur, und damit mit der Institutionalisierung schulischer Bildung, historisch als Prinzip eröffnet wird (z.B. als institutionelle Gewährleistung von Bildungsteilhabe), und alltagspraktisch im gelungenen Fall in Regelschulen auch wirkmächtig werden kann (z.B. als Beitrag zum sozialen Aufstieg von Schüler:innen). Außerdem kann die (Selbst-)Legitimation der Alternativschule als grundlegend alternativer Ort zur dominierenden Regelschule im einzelnen Schulprojekt dazu verführen, sich weder erkennbar für dessen notwendige gesellschaftliche Kontextualisierung und Positionierung zu engagieren noch dessen Verwobenheit in die kulturelle Hegemonie ausreichend zu reflektieren: Manchen pädagogischen Begründern alternativer Bildungs- und Erziehungsprojekte am Anfang des 20. Jahrhunderts war ja sehr bewusst, dass die Etablierung einer anderen Schule auch andere gesellschaftliche Verhältnisse als die vorherrschenden erforderlich machen wird (vgl. Bernfeld 1925/1973; Makarenko 1937/1971). Die immense Konjunktur von Privatschulen im Angesicht der PISA-Krise, also der diagnostizierten Schwächen der bundesdeutschen Regelschule, seit Anfang des 21. Jahrhunderts ist aber eher

3 Gustav Stephan war Ende des 19. Jahrhunderts Direktor einer sächsischen Bürgerschule, also einer Mittelschule unterhalb des bürgerlichen Gymnasiums.

4 Die teilweise naive Hoffnung auf den neuen Menschen, wie sie sich exemplarisch in den Äußerungen des jungen Siegfried Bernfelds betrachten lässt (vgl. Dudek 1999: 24f.), führt immer wieder dazu, dass der kritisierte Typus der öffentlichen Regelschule eher vereinfachend als Zwangsinstitution an sich (Behr 1984; vgl. Herrmann/Schlüter 2012: 10ff.) beschrieben wird.

ein Ausdruck der kulturellen Hegemonie und nicht Ausdruck eines Ringens um alternative Hegemonien. Und das scheint sich auch in der erhöhten Nachfrage nach Alternativschulen zu spiegeln. Denn die Motivation zur Anmeldung der eigenen Kinder an Alternativ- wie auch (anderen) Privatschulen scheint in entscheidender Weise vom Versprechen der Individualisierung des Lernens gespeist zu werden: Eltern wollen ein möglichst den individuellen Bedürfnissen ihrer Kinder angemessenes Agieren der Schule und der Lehrer:innen. Während sich das im Fall der kirchlichen Privatschulen, mancher privaten Internatsschule und vor allem auch der internationalen Privatschulen eher als Interesse der Elitenreproduktion zeigt – das eigene Kind soll so effektiv wie möglich in der Bildungselite platziert werden (vgl. Krüger et al. 2016), scheint das Interesse an Alternativschulen nicht zuletzt vom subjektiven Freiheitsversprechen an die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler geprägt. Konzeptionell steht im Zentrum der Alternativschulen schließlich das einzelne Kind in seiner Ganzheitlichkeit, das als konstitutiv lern- und bildungsfähig angesehen wird. Aus dieser Grundannahme wird die Notwendigkeit von gemeinschaftlichen, demokratischen und freien Formen des schulischen Lebens und Lernens abgeleitet, wie es in der Selbstbeschreibung vieler alternativer Schulen heißt.

Dass sich der Wunsch nach Individualisierung nun gegenwärtig bestens in vorherrschende liberale Strategien und Programme der „Singularisierung“ (Reckwitz) einpassen kann, wird zumeist nur wenig oder gar nicht problematisiert. Eine solche Problematisierung widerspräche auch der Selbstlegitimation der Schulkritik als radikaler Opposition – nach dem Motto: ‘Die Regelschule ist das Problem und die Alternativschule eben genau das: die Alternative’. Tatsächlich spricht empirisch einiges für das Modell der Alternativschule (vgl. zum Überblick Idel/Ullich 2004). Doch für den hier eingenommenen institutionalisierungstheoretischen Blick ist nicht die Wirksamkeit der unterschiedlichen Schultypen und darin etablierten pädagogischen Konzepte und Strategien von Interesse, sondern die Generalisierungstendenz institutionenkritischer Positionen, wie sie hier am Beispiel der Schulkritik illustriert werden soll. Institutionalisierungskritik als Institutionenkritik dient als (Selbst) Legitimationsinstrument, in diesem Fall für eine alternative Schulorganisation. Das macht aber nur zu schnell übersehen, dass sich auch alternative Organisationsformen einer Institutionalisierung nicht entziehen können und sich daher mit den Dynamiken der Institutionalisierung herumschlagen müssen.⁵

5 Hier finden sie auch ihr Pendant in privaten Schulmodellen, die auf Konkurrenz und das kapitalistische Marktmodell setzen: Auch diese versprechen eine Bildungskarriere, die ihre Quelle gerade in der schulischen Organisation jenseits der vorherrschenden

Institutionalisierungstheoretisch ist an der (Selbst)Legitimationsstrategie nun vor allem von Interesse, dass institutionenkritische Positionen auf Basis ihrer generalisierten Institutionenkritik die Alternative ins Spiel bringen, und diese damit gewissermaßen im Jenseits der vorherrschenden Institutionalisierungsprozesse und -vorgaben platzieren wollen, und damit eben auch gegen (selbst)kritische Einwände immunisieren. Schließlich scheint die alternative Organisation doch aufgrund ihrer Opposition zu der vorherrschenden Institution den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen gar nicht direkt ausgesetzt zu sein.

Dass diese (Selbst)Legitimationsstrategie nun kein Spezifikum der Schulkritik darstellt, zeigt der Vergleich mit anderen pädagogischen Feldern: Z.B. in der Sozialpädagogik finden sich analoge institutionenkritische Positionen, die z.B. dem einflussreichen Programm der Sozialraumorientierung unterliegen, und sich auch dieses gegen (selbst)kritische Einwände zu immunisieren versuchen (vgl. dazu ausführlicher Kessl/Reutlinger 2018).

Wie erfolgreich das Prinzip Institutionenkritik als (Selbst)Legitimationsinstrument funktioniert, belegt der verblüffende Sachverhalt, dass im Angesicht des Etablierungserfolges entsprechender pädagogischer Organisationen und Programme nicht nur herrschaftskritische darauf zurückgreifen, sondern auch affirmative Positionen auf diese Argumentationslogik reagieren. Wendet man, nochmals am Beispiel der Schulkritik, einmal den Blick um 180 Grad auf Protagonist:innen der Regelschule, finden sich hier Positionen, die geradezu in der Umkehr der herrschaftskritischen Legitimationsstrategie die Regelschule zu legitimieren suchen. So argumentiert Jürgen Oelkers (2011) auf Basis seiner historischen Analysen zu den gewaltförmigen Konstellationen in Landerziehungsheimen, vor allem mit Blick auf die beteiligten Akteure in der Odenwaldschule, für das Modell der Regelschule (ebd.: 305ff.). Die *Kritik an der Alternative* wird nun zur Legitimation des gesellschaftlich vorherrschenden Regelmodells eingesetzt. Auch das ist wiederum kein Spezifikum des schulischen Feldes, sondern zeigt sich ebenfalls in anderen pädagogischen Feldern. Wiederum am Beispiel der Sozialpädagogik gesprochen, lässt sich mit Blick auf jüngere Diskussionen um die Etablierung einer so genannten konfrontativen Pädagogik oder den Diskussionen um den Umgang mit 'Systemsprengern' beobachten, wie die seit den 1970er Jahren zunehmend etablierende institutionenkritisch begründete Sozialpädagogik, die auf „akzeptierendes Begleiten, non-direkte Gesprächsführung, einfühlsame Einzel-

Institutionalisierungsform(en) finden soll. Faktisch sind im bundesdeutschen Kontext aber alle Schulen z.B. der staatlichen Verwaltung unterworfen und von dieser auch immer erst zu genehmigen (§ 7 GG).

fallhilfe oder ein(en) lebensweltorientierte(n) Zugang“ setzt (Weidner 2001: 7), als unzureichend markiert wird. Die Öffnungsversuche der sozialpädagogischen Einrichtungen, die Subjektorientierung und damit verbundene Beteiligung der Nutzer und Adressatinnen werden hier als Entwicklungen betrachtet, mit der eine bestimmte „Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik“ (Kilb 2010), nämlich auch in Konfrontation zu gehen und Härte zu zeigen, verloren gegangen sei.

Um spätestens an dieser Stelle Missverständnissen vorzubeugen: (Herrschafts)kritische und affirmative Positionen haben einen deutlich unterschiedlichen Legitimationsbedarf, wollen sie Modelle und Konzeptionen für eine öffentliche Organisation von Pädagogik, aber auch Gesundheit und Pflege sowie der Sorge insgesamt begründen. Schließlich sind die letztgenannten als Teil der vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse legitimiert, während die erstgenannten erst einmal um ihre Legitimation ringen müssen. Insofern ist eine symbolische und strategische Abgrenzung alternativer Institutionalisierungsformen gegenüber den dominierenden von Vorteil. Allerdings darf das weder dazu verführen, sich der eigenen Position auf Basis institutionenkritischer Grundannahmen allzu sicher zu sein, und sich damit der (Selbst-)Kritik weitgehend zu enthalten. Andernfalls wird nämlich das eigene affirmative Potenzial (z.B. Individualisierung als Singularisierung) ebenso übersehen wie die Angemessenheit der eigenen herrschaftskritischen Grundannahmen, die ggf. nicht mehr den gegenwärtigen Verhältnissen entsprechen – wie das Beispiel des subjektiven Freiheitsversprechens im Fall der Alternativschulen verdeutlichen kann. War das im Kontext der Neuen Sozialen Bewegungen noch eine markante oppositionelle Positionierung gegenüber der direkten post-nationalsozialistischen Konstellation, so hat sich das mit der Dominanz liberaler Programme seit dem Ende des 20. Jahrhunderts geändert. Doch institutionalisierungstheoretisch ist noch ein anderer Aspekt von sehr viel größerer Bedeutung. Die Reduktion von Institutionalisierungskritik als vereindeutigte und generalisierte Institutionenkritik macht zweierlei übersehen: Institutionalisierung hat als Teil der bürgerlichen Welt eben eine Unter- und dunkle Seite. Diese kann nicht nur ärgerliche und ungleiche, sondern auch brutale und menschenverachtende Konsequenzen für Betroffene mit sich bringen. Alleine die Einsicht in dieses Unfreiheits- und auch Repressionspotenzial begründet die Notwendigkeit einer expliziten und markanten Institutionalisierungskritik schon ausreichend. Institutionalisierung führt aber nicht per se zu Unfreiheit und Repression. D.h., im Bild gesprochen, die dunkle Seite führt nicht per se zu einer Verdunklung der ‘hellen Seite’ der Institutionalisierung, also ihrem Ermöglichungs- und Teilhabepotenzial. Das machen institutionenkritische Positionen allerdings immer wieder vergessen. Deshalb wird abschließend – wiederum am Beispiel der pädagogischen Felder – für

eine institutionalisierungstheoretische Perspektivenerweiterung plädiert: Für eine Einsicht in die Institutionalierungsbedürftigkeit des Pädagogischen – wie des Gesundheitlichen, des Pflgerischen und der Sorge insgesamt. Ein solches Plädoyer basiert auf der Vorannahme, dass wir die Bedingungen von deren Möglichkeit nicht der Privatisierung anheimstellen wollen.

Von der Institutionalierungsbedürftigkeit des Pädagogischen

Berthold Vogel hat vor einigen Jahren die Formel der „Staatsbedürftigkeit der Gesellschaft“ (Vogel 2007; ursprgl. Forsthoff 1971) wieder in die sozialpolitische Debatte eingespeist. In terminologischer Anlehnung und in konzeptioneller Korrespondenz erscheint es sinnvoll, auch von einer *Institutionalisierungsbedürftigkeit* zu sprechen – und zwar in Bezug auf die Felder der Pädagogik, der Gesundheit und Pflege sowie der Sorge insgesamt.

Die Rede von der Staatsbedürftigkeit zeigt neben dem Sachverhalt der gegenseitigen Verwobenheit von kapitalistischer Ökonomie und Wohlfahrtsstaat einen zweiten Sachverhalt an: die „soziale Empfindlichkeit des modernen Massendaseins“ (ebd.: 13). Nicht nur der Mensch ist in der nationalen Industrie- und den inzwischen internationalisierten und globalisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften auf den – weiterhin primär national organisierten – (Wohlfahrts-) Staat angewiesen (ebd.: 18ff.), um angesichts von Krankheit oder Alter nicht in existenzielle Notlagen zu geraten. Vielmehr ist diese soziale (Ab)Sicherung auch im Sinne der kapitalistischen Produktion und Distribution – sowohl zur Gewährleistung der Arbeitskräfte als auch zur Gewährleistung einer gewissen Stabilität sozialer Zusammenhänge. Diese Gewährleistungen ziehen notwendigerweise den Aufbau *gesellschaftlicher Institutionen* nach sich, denn sie dürfen nicht der Loyalität zufälliger sozialer Zusammenhänge im Privaten überlassen werden, sondern müssen dauerhaft gesichert werden (Recht) und dürfen dabei die Freiheit der Menschen (Wahl) nicht grundlegend in Frage stellen (vgl. Hirschman 1970). Insofern sind gesellschaftliche Institutionen Teil des Programms der bürgerlichen Gesellschaft und des damit verbundenen historischen Zivilisationsprozesses (Elias 1977). Als solchen ist ihnen das Potenzial der Ermöglichung von sozialer Teilhabe (Gleichheit) und politischer Partizipation (Freiheit) inne. Dieses Potenzial ist aber im konkreten Fall, d.h. der konkreten Nutzung eines institutionellen Angebots durch Menschen resp. der Verwiesenheit von Menschen auf institutionelle Regulierungen, keineswegs einfach zu heben. Ganz im Gegenteil, wie die lange Tradition der institutionalisierungskritischen Arbeiten belegt. Konzentriert man sich allerdings wiederum nur auf diese, und reduziert Institutionalisierungskritik

auf Institutionenkritik gerät die Institutionenbedürftigkeit öffentlicher Dienstleistungen, Versorgungsstrukturen und der Sorgearbeit an sich aus dem Blick.

Institutionalisierungstheoretisch scheint daher eine Einsicht in die *Dialektik von Institutionalisierung* grundlegend. Und diese Dialektik darf nicht an einem der beiden Enden gekappt werden, sonst wird man Institutionalisierungsprozessen nicht (mehr) gerecht. Institutionalisierung ist eben weder auf einen ermöglichenden Prozess zu reduzieren noch auf einen begrenzenden. Insofern ist der Einsicht in die Logik von Institutionalisierung mit Positionen, die sich der Institutionalisierungskritik enthalten, ebenso wenig geholfen, wie mit Positionen, die sich auf eine generalisierte Institutionenkritik zurückziehen. Die Einsicht in die Dialektik der Institutionalisierung und die damit verbundene Institutionalisierungsbedürftigkeit von Pädagogik, Gesundheit und Pflege sowie der Sorge insgesamt, sollte vielmehr dazu führen, dass das Programm der Etablierung gesellschaftlicher Institutionen wie ihre konkrete Konzeption und Ausgestaltung der dauernden (selbst)kritischen Reflexion und Auseinandersetzung zu unterwerfen ist.

Nimmt man am Ende der vorgelegten Überlegungen nochmals die eingangs aufgeworfene begriffstheoretische Perspektive ein, so zeigt sich die erkenntnispolitische Dimension in der Rede von der Institutionalisierung nicht zuletzt darin, dass wir es mit der öffentlichen Formierung einer bestimmten Praxis, z.B. der pädagogischen oder der pflegerischen, zu tun haben. Und wie diese Praxis zu legitimieren ist und auf ihre gewollten oder ungewollten Unterdrückungs- und auch Repressionspotenziale zu analysieren ist, das sollte die erste Aufgabe einer kritischen Institutionalisierungsforschung sein. Als solche könnte sie dann, das wäre ihre zweite Aufgabe, einen Beitrag zu einer angemessenen – also dem Gleichheits- und Freiheitsanspruch verpflichteten – Institutionalisierung, also zur Etablierung gerechter und demokratischer gesellschaftlicher Institutionen, leisten. Denn nicht ohne, sondern mit einer angemessenen Institutionalisierung kann die helle Seite der Institutionalisierung verstärkt und die dunkle unter Kontrolle gebracht werden. Der damit formulierte Anspruch ist zum Beispiel von Hans Thiersch (2017: 18) abstrakt bereits in Bezug auf die personenbezogenen sozialen Dienstleistungen formuliert worden: „Es gilt, die institutionalisierten Hilfen der sozialen Arbeit zu kritisieren, wo sie dies in stigmatisierenden Definitionen und selbstreferentiellen Programmen behindern oder verhindern und dagegen im Rahmen institutionalisierter Hilfen in professioneller Kompetenz Arbeitsstrukturen zu schaffen, die den Adressaten in ihren Aufgaben zu einem gelingenderen Leben helfen.“ Doch die Konkretisierung dieses Anspruchs in konkreten Strategien, Taktiken, Maßnahmen und Aktionen auf Seiten von Or-

ganisationen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereich, auf Seiten der dort tätigen Fachkräfte sowie der (potenziellen) Nutzer:innen dieser Angebote, ist eine immer wieder neu zu bewältigende Aufgabe.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Dahrendorf, Ralf/Pilot, Harald/Albert, Hans/Habermas, Jürgen/ Pooper, Karl R. 1969: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt/ Neuwied
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max 1944/1988: Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin 2012 (Hrsg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden
- Behr, Michael 1984: Schulen ohne Zwang. Wenn Eltern in Deutschland Schulen gründen. München
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas 1966/2000: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Bernfeld, Siegfried 1925/1973: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.
- Biesel, Kay/Brandhorst, Felix/Rätz, Regina/Krause, Hans-Ullrich 2019: Deutschland schützt seine Kinder! Eine Streitschrift zum Kinderschutz. Bielefeld
- Burawoy, Michael 2015: Public Sociology. Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit. Weinheim/Basel
- Cremer-Schäfer, Helga 2012: Kritische Institutionenforschung. Eine Forschungstradition, an der weiter gearbeitet werden kann? In: Elke Schimpf und Johannes Stehr (Hrsg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Wiesbaden: 135-148
- Demirović, Alex 1987: Nicos Poulantzas: eine kritische Auseinandersetzung. Hamburg
- Donzelot, Jacques 1980: Die Ordnung der Familie. Frankfurt a. M. [Original: La police de familles. Paris: Les Editions de Minuit, 1977]
- Dreßen, Wolfgang 1982: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt a.M./Berlin/Wien
- Dudek, Peter 1999: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn
- Ecarius, Jutta/Köbel, Nils/Wahl, Kathrin 2011: Familie, Erziehung und Sozialisation. Wiesbaden
- Elias, Norbert 1977: Über den Prozess der Zivilisation. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt a.M.
- Forsthoff, Ernst 1971: Der Staat der Industriegesellschaft. Dargestellt am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland. München
- Goffman, Erving 1973: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M. [Original: Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates, New York: Anchor 1961]

- Herrmann, Ulrich/Schlüter, Steffen (Hrsg.) 2012: Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn
- Heydorn, Heinz-Joachim 1980: Ungleichheit für alle: zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Band 3, Frankfurt a.M.
- Hirschman, Albert O. 1970: Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states. Cambridge, Mass.
- Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta 2015 (Hrsg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden
- Idel, Till-Sebastian und Ullrich, Heiner 2004: Reform- und Alternativschulen. In: Hesper, Werner und Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: 367-387
- Imširović, Elvira/Lippitz, Ingrid/Loch, Ulrike 2019: Totale Institutionalisierung als Gewalt an Kindern und Jugendlichen. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit, 1. Jg., Heft 1: 49-76
- Kessl, Fabian/Lorenz, Friederike 2015: Praktiken des Schweigens in pädagogisch-institutionellen Grenzsituationen. In: Michael Geiss und Veronika Magyar-Haas (Hrsg.): Zum Schweigen: Macht Ohnmacht in Erziehung und Bildung. Weilerswist: 283-306
- 2016 (Hrsg.): Gewaltförmige Konstellationen in den stationären Hilfen – Eine Fallstudie. EREV-Themenheft 16. Hannover
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian 2018: Sozialraumorientierung. In: Karin Böllert (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: 1067-1094
- Key, Ellen 1905/1991: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim/Basel
- Kilb, Rainer 2010: „Konfrontative Pädagogik“ – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik? In: Jens Weidner und Rainer Kilb (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: 38-60
- Kohli, Martin 1985: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37 Jg., Heft 1: 1-29
- Krüger, Heinz-Hermann/Keßler, Catharina/Winter, Daniela 2016: Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen. Wiesbaden
- Kunstreich, Timm 1975: Der institutionalisierte Konflikt. Eine exemplarische Untersuchung zur Rolle des Sozialarbeiters in der Klassengesellschaft am Beispiel der Jugend- und Familienfürsorge, Offenbach
- Langer, Antje 2008: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld
- Lüders, Christian/Winkler, Michael 1992: Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38 Jg., Heft 3: 359-370
- Makarenko, Anton Semjonovič: 1937/1971: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Berlin [Original: Pedagogičeskaja poema, o.O. 1931-35]

- Oelkers, Jürgen 2011: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe 1987: Institutionalisierungsprozesse sozialer Hilfe – Kontinuitäten und Umbrüche. In: dies. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel 1: Helfen im Sozialstaat. Neuwied/Darmstadt:1-23
- Peters, Helge/Cremer-Schäfer, Helga 1975: Die sanften Kontrolleure. Wie Sozialarbeiter mit Devianten umgehen. Stuttgart
- Ricken, Norbert 2007: Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Clemens Kammler und Rolf Parr (Hrsg.): Michel Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: 157-176
- Schelsky, Helmut 1960/2017: Einsamkeit und Freiheit. Zur sozialen Idee der Deutschen Universität. Hamburg
- Steinert, Heinz/Vobruba, Georg 2011: E-Mail-Debatte: Kritische Soziologie – Soziologie der Kritik. Die Diskussion geht weiter. In: Soziologie, 40. Jg., Heft 3: 276-290
- Thiersch, Hans 2017: AdressatInnen und Folgen sozialer Hilfen. Hans Thiersch im Gespräch mit Hanna Weinbach. In: Hanna Weinbach, Thomas Coelen, Bernd Dollinger, Chantal Munsch und Albrecht Rohrmann (Hrsg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim und Basel: 17-29
- Vogel, Berthold 2007: Die Staatsbedürftigkeit der Gesellschaft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Weidner, Jens (2001): Vom Straftäter zum Gentleman? In: Herbert E. Colla, Christian Scholz und Jens Weidner (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glen-Mills Experiment. Mönchengladbach: 7-54
- Wernet, Andreas 1998: Zeit als schulischer Handlungsrahmen: Befunde und schultheoretische Implikationen. In: Ivor F. Goodson, Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien: Böhlau: 209-228

*Fabian Kessl, Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Gaußstraße 20, D-42119 Wuppertal
E-Mail: fabian.kessl@uni-wuppertal.de*