

Rita Casale,
Fabian Kessl,
Nicolle Pfaff,
Martina Richter,
Anja Tervooren
(Hg.)

*(De)Institutiona-
lisierung von
Bildung und
Erziehung*

(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung

Rita Casale ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Fabian Kessl ist Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt sozialpolitische Grundlagen an der Bergischen Universität Wuppertal.

Nicolle Pfäff ist Professorin für Migrations- und Ungleichheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Martina Richter ist Professorin für Schule und Jugendhilfe an der Universität Duisburg-Essen.

Anja Tervooren ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Rita Casale, Fabian Kessl, Nicolle Pfaff,
Martina Richter, Anja Tervooren (Hg.)

(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Die frei zugängliche Open-Access-Publikation des vorliegenden Titels wurde mit Mitteln der Publikationsfonds aus den Universitätsbibliotheken Duisburg-Essen und Wuppertal ermöglicht.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz »Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International« (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Verwertung, die den Rahmen der CC BY-SA 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISBN 978-3-593-51905-0 Print

ISBN 978-3-593-45774-1 E-Book (PDF)

DOI 10.12907/978-3-593-45774-1

Copyright © 2024 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.

Einge Rechte vorenthalten.

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.

Redaktion: Lukas Biehler

Satz: le-tex Xerif

Gesetzt aus der Alegreya

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).

Printed in Germany

www.campus.de

Inhalt

(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung – eine Einleitung	7
<i>Rita Casale, Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Martina Richter, Anja Tervooren</i>	
Die Krise des Institutionellen. Zur Begründung einer erziehungswissenschaftlichen Institutionenanalyse	43
<i>Martin Bittner</i>	
Von normorientierten zu praxeologischen Institutionentheorien: Praktiken, Konventionen und Logiken als Zugänge zur Analyse pädagogischer (De)Institutionalisierungen	63
<i>Stephan Dahmen</i>	
Die »negierte Institution« als Gegenhorizont. Zur Weiterführung von Institutionenkritik unter subjektkritischen Prämissen	83
<i>Falko Müller</i>	
Institutionalisierte Alltagspraktiken als Zugang zur Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen	105
<i>Marion Ott</i>	
Zur Dynamik von (De-)Institutionalisierung(en) im Kontext Sozialer Bewegungen	125
<i>Susanne Maurer</i>	
Konstruktionen von Kindern und (De)Institutionalisierung im Kontext des norwegischen Kindergartens	145
<i>Randi Dyblie Nilsen</i>	

Ethnographie als Zugang zur (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit. Methodologische Annäherungen	169
<i>Claudia Machold, Anja Tervooren</i>	
Die <i>longue durée</i> der Fürsorgeerziehung. Untersuchungen zum langen Ende der Anstalt	189
<i>Michaela Ralser</i>	
(De)Institutionalisierung von Elternschaft im Feld der Bildung	209
<i>Maria A. Wolf</i>	
Persistent paradox? Die Institutionalisierung der Inklusion ohne Deinstitutionalisierung der Segregation	231
<i>Justin J.W. Powell</i>	
(De)Institutionalisierung von schulischen Selektionsroutinen?	253
<i>Judith Jording, Nicolle Pfaff</i>	
(De)Institutionalisierung von egalitären Bildungszielen im Kontext datenbasierter Steuerung: Ergebnisse einer Analyse des politischen Diskurses um Migration und Schule	279
<i>Mechtild Gomolla</i>	
Selbstbestimmung und (De)Institutionalisierung im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen	303
<i>Albrecht Rohrmann</i>	
Lebendige Institutionalisierung. Überlegungen zur Gesellschaftlichkeit von Organisationen am Beispiel der Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten	325
<i>Nicolas Engel</i>	
Institutionalisierung und (De)Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung im Kontext von »aufsuchender Bildungsarbeit« .	343
<i>Helmut Bremer</i>	
Traditions(um)brüche. Institutionelle Grenzziehungen in universitären Krisendiskursen	365
<i>Anke Engemann, Christiane Thompson</i>	
Autor:innenverzeichnis	387

(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung – eine Einleitung

Rita Casale, Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Martina Richter, Anja Tervooren

1 Institutionalisation und Deinstitutionalisierung als Kennzeichen der Transformation von Bildung und Erziehung

Pädagogische Praxis wird spätestens seit dem 18. Jahrhundert für den deutschsprachigen Kontext als öffentlich verfasste Bildung und Erziehung in pädagogischen Einrichtungen verankert: allen voran in Schulen und kommunalen wie kirchlichen Waisenhäusern, später auch in Kindergärten, in Einrichtungen der Jugendwohlfahrt sowie der höheren Bildung und der Volksbildung. Die damit verbundene Institutionalisierung von Bildung und Erziehung kennzeichnet also die entstehende bürgerliche Gesellschaft. Die Geschichte der Institutionalisierung von Bildung und Erziehung, wie sie sich seither entfaltet, stellt dabei keineswegs einen eindimensionalen, gleichförmigen oder unilinearen Prozess dar. Vielmehr ist sie durch unterschiedliche gesellschaftliche Transformationsphasen gekennzeichnet. Diese werden nicht zuletzt durch Momente der Kritik an zuvor entwickelten Institutionalisierungsformen und -inhalten hervorgebracht: Die Schulreformbewegung etwa erlangte genau dann eine hohe gesellschaftliche Sichtbarkeit, als am Ende des 19. Jahrhunderts die Schulpflicht und ein ausdifferenziertes Schulsystem weitgehend etabliert waren. In dieser historischen Konstellation wurden die Entwicklung und Implementierung alternativer Schulkonzepte und -formen ausgelöst und damit auch eine Transformation der bisherigen Institutionalisierung schulischer Bildung und Erziehung. Dieser Prozess lässt sich begrifflich in Bezug auf die vormalige Institutionalisierung von Bildung und Erziehung als Deinstitutionalisierung fassen.

Dynamiken einer Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung stellen sich in den einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern allerdings

höchst unterschiedlich dar und bilden auch in sich widersprüchliche Logiken aus. Prozesse der Deinstitutionalisierung lassen sich für die Gegenwartsgesellschaften im Bereich von Bildung und Erziehung insbesondere um 1968 ausmachen. Auf der einen Seite führten die diagnostizierte »Bildungskatastrophe« (Picht 1964) und die Betrachtung von Bildung als Bürgerrecht (Dahrendorf 1965) zum weiteren Ausbau des öffentlichen Bildungs- und Erziehungssystems und einer Bildungs- und Erziehungsreform. Auf der anderen Seite ermöglichten institutionenkritische Positionen und Bewegungen ein erneutes Ringen um Institutionalisierung und führten zu Deinstitutionalisierungstendenzen und alternativen Institutionalisierungswegen (Re- und Neuinstitutionalisierung). So wurden von Vertreter:innen pädagogischer Institutionen, aus der Bildungs- und Sozialpolitik oder von fachwissenschaftlicher und bildungsökonomischer Seite Fragen der Legitimität vorherrschender Institutionalisierungsprozesse aufgeworfen. Doch nicht nur von professionell mit Bildung und Erziehung befassten Positionen aus wurden institutionenkritische Einwände formuliert. Historisch entscheidend für Aushandlungsprozesse waren auch soziale Bewegungen, die die Legitimität pädagogischer Institutionen seit deren Konstituierung wiederkehrend in Frage stellen. Besonders deutlich wurden solche zivilgesellschaftlichen Stimmen seit den 1960er Jahren mit dem Erstarken der so genannten Neuen Sozialen Bewegungen. Die lautstarke Kritik an der Anstaltserziehung von Kindern und Jugendlichen parallel zur Kritik an der anstaltsförmigen Verwahrung von Menschen mit Behinderungen und von Menschen in psychiatrischen Anstalten mündete in zahlreiche Forderungen nach deren Deinstitutionalisierung: Heimkritik als Reaktion auf die Heimrevolte (Richter u.a. 2014) und die Behinderten- ebenso wie die Antipsychiatriebewegung prägen seither die bundesdeutsche Landschaft öffentlicher Bildung und Erziehung mit (Degener/van Miquel 2019).

Die Forderungen nach einer Deinstitutionalisierung im Bereich Bildung und Erziehung wurden mit Reformen auf verschiedenen Ebenen beantwortet, wie auch die nachfolgende Entwicklung wohnortnäherer Formen stationärer Unterbringung zeigen: Seit den 1970er Jahren entstanden in verstärktem Maße neue, vor allem auch ambulante, Angebotsformen in der Jugend- und Eingliederungshilfe oder der Gemeinde- und Sozialpsychiatrie. Die Geschlossenheit der früheren Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, aber auch von Institutionen im Gesundheitsbereich, steht bis heute im Fokus der Institutionenkritik (Neuber/Zahradnik 2019). Gefordert wird beispielsweise mit kritischem Verweis auf Logiken einer »totalen Institution« (Goff-

man 1961) eine Öffnung von institutionalisierten Unterbringungs- und Versorgungsformen in Richtung lebensweltlicher und lokaler Bezüge.

Im Zuge dessen wurden sowohl im Bereich der Jugendwohlfahrt als auch im Kontext von Schulkritik frühere Einwände, die bereits in Zeiten der Weimarer Republik formuliert wurden, wieder aufgegriffen. Die unangemessene Unterbringung von Kindern und Jugendlichen wurde spätestens mit den von Peter Martin Lampel (1929) herausgegebenen Berichten aus der von Berlin verantworteten Erziehungsanstalt Struveshof Ende der 1920er Jahre publik. Für die Schule wurde von den unterschiedlichen Strömungen der retrospektiv »Reformpädagogik« genannten Bewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts gefordert, die Institution Schule vom Kind aus zu denken und die Persönlichkeitsbildung zu stärken (Mattes/Reh 2020: 928 ff.).

Prozesse der Deinstitutionalisierung lassen sich historisch auch im Kontext der Deregulierung in der Bildungs- und Sozialpolitik ab Mitte der 1980er Jahre identifizieren (Kolleck u.a. 2015). Mit der Verallgemeinerung marktförmiger Logiken, nicht zuletzt im Rahmen der Neuen Steuerung (*new public management*) setzen sich Privatisierungstendenzen in der Jugendhilfe in Form privater Kindertagesstätten oder privat-gewerblicher Anbieter von Hilfen zur Erziehung ebenso durch wie in der beruflichen Bildung, wenn kommerzielle Anbieter zunehmen oder unternehmerische (Schein-)Selbständigkeit von Lehrenden zur Regel wird. Manageriale Organisationslogiken prägen zunehmend Schule wie soziale Träger (siehe Konzepte der selbstständigen Schule oder Instrumente der Budgetierung). Mit diesen Entwicklungsdynamiken ist vor allem eine Delegitimation der bisherigen Organisationslogik pädagogischer Einrichtungen verbunden. Zugleich zeigt dieser historische Kontext, dass Prozesse der Deinstitutionalisierung mit neuen Institutionalisierungsmustern einhergehen: Standardisierungsbemühungen kennzeichnen seit dem so genannten PISA-Schock zu Beginn des 21. Jahrhunderts beispielsweise das Schulsystem ebenso wie eine Normalisierung von Beobachtung und Dokumentation das frühpädagogische Feld (Kelle/Tervooren i. E.) und eine neue institutionelle disziplinäre Ausrichtung die Lehrer:innenbildung (Casale 2021; Röhner 2021).

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung bedingen sich also wechselseitig und bilden ein Verhältnis aus, das gerade auch entlang von Privatheit und Öffentlichkeit strukturiert ist. Für die 1960er Jahre kann dies exemplarisch für die Kinderladenbewegung gezeigt werden (Baader 2018). Die damalige antiautoritäre Kritik an der pädagogischen Institution

Familie trug wesentlich zur Gründung von Kinderläden bei, in denen alternative Bildungs- und Erziehungsformen sowie -inhalte entwickelt und erprobt wurden. Prägend für diesen Prozess war die Problematisierung eines Modells der bürgerlichen, auf Privatheit orientierten Kleinfamilie und der damit verbundenen patriarchalen Geschlechterordnung sowie hierarchischer Generationenverhältnisse. Vor dem Hintergrund einer in der DDR ausgeprägten Krippen- und Horttradition (Nentwig-Gesemann 2002) lässt sich die Kinderladenbewegung aber auch als eine Kritik an einer fehlenden Verantwortungsübernahme der Bundesrepublik Deutschland für die frühe Kindheit lesen.

Im Zusammenhang mit verschiedenen sozialen Bewegungen, aber auch mit einer zunehmenden Orientierung an (internationalen) Menschenrechten, der Ökonomisierung des Wohlfahrtsstaates sowie der Aufgabenverschiebungen im Verhältnis von Familie und Staat zeigt sich für die ersten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts eine erneute Transformationsphase im Bereich von Bildung und Erziehung. So wird Inklusion aufgrund der internationalen UN-Behindertenrechtskonvention in der Bundesrepublik Deutschland auf der Ebene von verbindlichen Bundes- und Landesgesetzen verankert und im schulischen sowie im Bereich der Jugend- und Eingliederungshilfe zu einem entscheidenden Programmprinzip. Auch reagiert die Einführung des Ganztags schulmodells sowohl auf volkswirtschaftliche Ansprüche der Verallgemeinerung des Lohnarbeitsprinzips als auch auf politisch-kulturelle Forderungen nach Kindzentrierung und Geschlechtergerechtigkeit (Richter/Andresen 2012; Coelen/Dollinger 2012).

Die bis hierhin skizzierten Transformationsphasen entlang von widersprüchlichen Prozessen einer Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Bildung und Erziehung sind in gegenwärtigen Debatten in ihrer wechselseitigen Bedingtheit kaum sichtbar. Oftmals scheinen sie getrennt voneinander in den Blick zu geraten. In dem vorliegenden Band werden sie als Prozesse der (De)Institutionalisierung dagegen bewusst ins Verhältnis gesetzt und gleichzeitig problematisiert. Dieser Perspektive Rechnung tragend wird im Folgenden zuerst eine Heuristik zur weiterführenden Analyse der Institutionalisierung von Bildung und Erziehung erörtert (Teil 2): Diese umfasst die drei Dimensionen der Verrechtlichung von Bildung und Erziehung, ihrer Professionalisierung und ihrer Organisation – als zeitliches und räumliches Arrangement. Anschließend werden ausgewählte (de)institutionalisierungstheoretische Zugänge vorgestellt, die systematische Bezugspunkte für die Frage nach der (De)Institutionalisierung von

Bildung und Erziehung anbieten können (Teil 3). Mit ersten Perspektiven für ein zukünftiges Forschungsprogramm der (De)Institutionalisierung im Bereich von Bildung und Erziehung und einer Kurzzvorstellung der einzelnen Buchbeiträge schließt diese Einleitung (Teil 4).

2 (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung im Horizont von Verrechtlichung, Professionalisierung und Organisation – eine Heuristik

Institutionalisierung von Bildung und Erziehung ist auf drei Ebenen systematisch zu bestimmen: als Moment der Verrechtlichung von Bildung und Erziehung, als ihre Professionalisierung und ihre Organisation, womit ihr räumliches und zeitliches Arrangement in den Blick rückt (Kessl/Richter 2021; Kessl et al. 2022). Auf diesen drei Ebenen konkretisiert sich die Praxis von Bildung und Erziehung und das darauf bezogene Denken, indem Handlungsvollzüge wie Denk- und Deutungsmuster formalisiert, routinisiert und geregelt, also normativ ausgerichtet und auf Dauer gestellt werden (vgl. Münchmeier 1992, vgl. Bremer/Pfaff 2021).

2.1 Verrechtlichung

Das Präfix »Ver-« drückt sowohl einen Veränderungsprozess als auch die Verschlechterung eines Zustandes aus. Der Begriff der Verrechtlichung spiegelt diese beiden Charakteristika wider. Verrechtlichung meint einerseits den Prozess, der zur rechtlichen Regelung eines bestimmten Bereichs oder Phänomens führt, andererseits eine Tendenz zur starken Standardisierung bzw. Bürokratisierung. Unter Verrechtlichung wird also sowohl der Prozess der Legitimierung als auch die Überformung gesellschaftlicher Sphären durch rechtliche Regelungen verstanden. Im Weberschen Sinne kann ein solcher Prozess dabei als Rationalisierung der Lebenswelt aufgefasst werden. Ausgehend von der Kantischen Unterscheidung von Recht als Institution und Recht als Medium lässt sich dieses aber auch kritisch betrachten und in der Hegelschen Tradition der Rechtsphilosophie wird eher die freiheitsverbürgende Funktion von Prozessen der Verrechtlichung betont.

2.1.1 Verrechtlichung als Rationalisierung

Verrechtlichung als Rationalisierung und Methodisierung von Bildung und Erziehung geht von einer Institutionstheorie aus, in der die Entstehung und Konsolidierung von Institutionen im Zusammenhang mit der historischen Entwicklung bestimmter sozialer Regeln und im Kontext spezifischer kultureller Traditionen analysiert wird (Oelkers u.a. 2006). Das Bildungssystem des 20. Jahrhunderts wird im Sinne Max Webers als institutioneller Akteur der Menschenbildung und als Ergebnis eines umfassenden gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses verstanden, dessen Herausbildung zugleich durch Eigenständigkeit und Autonomie (siehe dazu Berka 2003; Tenorth 2003) wie durch Bedingtheit gekennzeichnet ist.

In seiner von Webers Kultursoziologie geprägten Schultheorie (Fend 2006b) und seiner Geschichte des Bildungswesens (Fend 2006a) führt Helmut Fend die Institutionalisierung und Verrechtlichung von Bildung und Erziehung auf die Kanonisierung eines gültigen Wissensbestandes und auf hochdifferenzierte Integrations- und Selektionsverfahren zurück. Die Notwendigkeit für Expert:innen, das erworbene Wissen zu sichern, zu bewahren und zu verwalten, und der Anspruch auf eine geregelte Begabtenförderung und -rekrutierung erfordern demnach einen Prozess der Institutionalisierung durch die Produktion von Lehrbüchern und die Entwicklung von Lehr- und Lernmethoden. Die Einführung hochdifferenzierter institutioneller Regelungen, schulischer Routinen und Rituale führen zugleich zu einer immer stärkeren Standardisierung von Bildungsgängen:

»Der damit verbundene Prozess der *Bürokratisierung* im Sinne einer zunehmenden *Verrechtlichung* ist auch in anderen Institutionsbereichen, wie beim Ausbau des Verwaltungsstaates, dem Rechtswesen insgesamt und dem Gesundheitswesen beobachtbar. Für das deutsche Bildungswesen ist er jedoch besonders ausgeprägt. Von der Lehrbesoldung bis hin zur Zahl der schriftlichen Arbeiten pro Halbjahr und der Gewichtung der schriftlichen und mündlichen Leistungen pro Fach ist alles geregelt.« (ebd.: 201; Herv. i. O.)

2.1.2 Verrechtlichung als Kolonialisierung der Lebenswelt

Mit Verrechtlichung bezeichnen Autor:innen, die in einer kantianischen Tradition stehen, die Regelung von Lebensbereichen (z.B. Familie oder Schule), in denen die Gestaltung menschlicher Verhältnisse vor allem nach moralisch-ethischen Kriterien erfolgt und in denen das Recht eher als Institution denn als Medium fungiert. Die Unterscheidung von Recht als

Institution und von Recht als Medium nimmt Jürgen Habermas in seiner Gegenüberstellung von System und Lebenswelt auf und entwickelt sie weiter. Systeme werden bewusst erzeugt, formal organisiert und geplant. Demgegenüber bildet die Lebenswelt den historisch gewachsenen gemeinsamen Horizont kommunikativer Handlung: »Die Lebenswelt ist in einem Modus der Selbstverständlichkeit gegeben, der sich nur diesseits der Schwelle grundsätzlich kritisierbarer Überzeugungen erhalten kann« (Habermas 1981: 199). In der Lebenswelt fungiert das Recht als prozedurales Recht (Recht als Institution). Als solches bedarf es der materiellen Rechtfertigung und der normativen Begründung. Im Unterschied zum prozeduralen Recht fungiert das regulatorische (interventionistische) Recht als Organisationsmittel für mediengesteuerte Subsysteme (Recht als Medium). Das Recht ist in diesem Sinne an die gegebenen institutionellen Randbedingungen gebunden und von Ethik und Moral entkoppelt. Seine Entwicklung ergibt sich aus der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft (ebd.: 535 ff.). Wenn regulatorisches Recht primär dazu genutzt wird, systemische Imperative durchzusetzen (z.B. Effizienz, Kontrolle) statt die Lebenswelt zu schützen, spricht Habermas von einer Kolonisierung der Lebenswelt. Die Verrechtlichung der Lebenswelt beinhaltet einen Übergang von der kommunikativen zur strategischen Handlungsorientierung. Historisch verweist er auf vier unterschiedliche Phasen der Verrechtlichung: erstens die Entstehung des bürgerlichen Staates, zweitens die Entstehung des bürgerlichen Rechtsstaates, drittens die Entstehung des demokratischen Rechtsstaates, viertens die Entstehung des sozialen und demokratischen Rechtsstaates (siehe zu Habermas' Periodisierung der Verrechtlichung Loick 2016).

Unter Verzicht auf die Habermas'sche Gegenüberstellung von Lebenswelt und System ließe sich ein solcher historischer Prozess der Verrechtlichung als Geschichte der staatlichen Regulierung des Sozialen verstehen und mit dem Begriff der Staatsbürgerschaft in Verbindung bringen (Casale 2009). Thomas H. Marshall (1992 [1950]) zeichnet die Entwicklungslinien des Begriffs der Staatsbürgerschaft und seiner politischen und ökonomischen Implikationen nach. Im 18. Jahrhundert hatte der Begriff demnach vor allem eine staatsbürgerliche Bedeutung und erst im 19. Jahrhundert gewinnt er eine politische Dimension, indem die Teilnahme am politischen System zur Bedingung der Staatsbürgerschaft wird. Im 20. Jahrhundert schließlich erweist sich das politische Verständnis für Marshall als unzureichend: Nur soziale Teilhabe kann politische Teilhabe an den Angelegenheiten des Staates ermöglichen. Dieses Programm wurde von einem Staat verwirklicht, der

sich nach dem Zweiten Weltkrieg als Sozialstaat verstand. Als seine Voraussetzung gilt eine Reihe von Rechten, die den Bürger:innen zuerkannt und nicht nur durch die nationalen Verfassungen, sondern auch durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte im Jahr 1948 gewährleistet wurden.

Die Phänomene, die im vorliegenden Band als Prozesse der Verrechtlichung analysiert werden, beziehen sich auf eine jüngere historische Phase, in der die soziale Dimension des demokratischen Staates nicht zuletzt ökonomisch rationalisiert wird. Man könnte daher von einer neuen Phase der Verrechtlichung sprechen, die sozialpolitisch durch das Programm eines aktivierenden und investiven Sozialstaats gekennzeichnet ist (Lessenich 2013). Bildungspolitisch korrespondiert dieses Programm mit neuen Subjektivierungsformen von Bildung (Alkemeyer/Buschmann 2016). Die damit verbundenen Dynamiken schreiben sich nicht nur vielfach gesetzlich ein und werden als Deregulierung präsentiert – was begrifflich eher eine Reduzierung von staatlicher Regulation andeutet. Empirische Befunde legen allerdings nahe, dass die ökonomische Rationalisierung des demokratischen Staates mit einem neuen Verrechtlichungsschub einhergeht. Im Bereich des transnationalen Rechts haben Regina Kreide und Andreas Niederberger (2008) auf dieses Paradoxon der Gleichzeitigkeit von Verrechtlichung und Entrechtlichung hingewiesen. Der abnehmenden Bedeutung des Rechts in der internationalen Politik steht für Kreide und Niederberger eine noch nie dagewesene Fülle von völkerrechtlich verbindlichen Konventionen und Durchsetzungsinstrumenten gegenüber. Die Folge sei eine »formal-rechtliche Fassade« (ebd.: 14), die letztlich auf Kosten der Glaubwürdigkeit gehe.

Habermas' Analysen der Verrechtlichung sind für eine Institutionalisierungsforschung mit Blick auf Bildung und Erziehung nicht nur im Hinblick auf eine mögliche Periodisierung spezifischer Verrechtlichungsformen von Bedeutung, sondern auch für die besondere Betrachtung von Familie und Schule als vor allem durch kommunikatives Handeln strukturierte soziale Sphären.¹ Das besondere Verhältnis von Recht und Schule bzw. die möglichen Einwände gegen eine Verrechtlichung von Schule können an der Geschichte der kontroversen Begründung der Schulpflicht exemplarisch gezeigt werden (vgl. Tenorth 2019; in Bezug auf die sogenannten Parallelgesellschaften Langer 2007). Die Gründe der Kritik an einer Verrechtlichung

¹ Zu den Ambivalenzen einer solchen Auslegung von Schule und vor allem von Familie, woran auch Axel Honneths Analysen der Verrechtlichung anschließen, siehe Nancy Fraser (1994), Wendy Brown (2011) und Daniel Loick (2017).

der Schule sind unterschiedlicher Natur. Sie betreffen nicht nur die Regulierung der Schulpflicht bzw. Formen des *homeschooling*. Sie beziehen sich auch auf die nur bedingt mögliche Steuerung von Bildungs- und Erziehungsprozessen durch das Recht (Hanschmann 2022: 515) und nehmen Bezug auf die »mehrpolygonen« Verhältnisse zwischen Staat, Schüler:innen und Lehrer:innen im Schulrecht. Diese gehen vor allem von dem Spannungsverhältnis zwischen dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag und den Grundrechten der Betroffenen aus (ebd.: 518). Die Kritik richtet sich nicht zuletzt auf die Domestizierung pädagogischer Arbeit durch die Einführung von neueren Steuerungs- und Evaluationsverfahren (Twardella 2008; Radtke 2015).

2.1.3 *Verrechtlichung als Gewährleistung von Freiheit*

Ermöglicht Habermas' Konzept der Verrechtlichung eine historische Kontextualisierung ihrer spezifischen Formen im Zusammenhang mit dem historischen Wandel von Staatlichkeitsformen sowie eine Problematisierung der Grenzen der Verrechtlichung gesellschaftlicher Sphären, die durch multipolare Rechtsverhältnisse und vor allem durch den Primat kommunikativen Handelns geprägt sind, so bringt die Kritik an einem solchen Konzept zwei neue Aspekte in die Diskussion ein. Erstens beinhalten Verrechtlichungsprozesse nicht nur Standardisierungen sozialer Verhältnisse, sondern auch das Potenzial, neue Freiheitsräume zu eröffnen. So weist Georg Vobruba (1992) auf die Herstellung von Erwartungssicherheit mit sozialrechtlichen Mitteln und damit verbundene Autonomiegewinne hin. Zweitens impliziert der Blick auf die freiheitsverbürgende Dimension von Verrechtlichung eine Verschiebung des Fokus. Im Zentrum stünde nicht mehr das Verhältnis von Recht, Staat und Erziehung (Füssel/Roeder 2003), sondern die Freiheitsforderungen.

In seiner Kritik an Habermas' Verständnis von Verrechtlichung knüpft Daniel Loick (2017) an Axel Honneths (2011) hegelianische Perspektive auf Verrechtlichung an. Verrechtlichung impliziere nicht nur eine rechtliche Überformung, sondern sei auch als freiheitsverbürgend zu begreifen. Mit Wendy Brown (2011) wirft er aber Honneth vor, die politische Logik von Verrechtlichungsbewegungen bzw. den paradoxen Charakter des Rechts ausgeblendet zu haben.

Browns Analysen der Paradoxien des Rechts und Loicks Bestimmung der Verrechtlichung als Ergebnis politischer Emanzipationsbewegungen

bilden einen möglichen theoretischen Ausgangspunkt für Forschung und Theorie zu (De)Institutionalisierungsprozessen im Bereich von Bildung und Erziehung. Beide gehen von rechtlichen Emanzipationsbestrebungen aus und verabschieden sich insofern von einer staatszentrierten Betrachtung der Verrechtlichung. Auch tragen sie dem transformativen Charakter von Institutionalisierungsprozessen und der ihnen innewohnenden ambivalenten Dynamik Rechnung. Damit ermöglichen sie eine Analyse eben jener Dynamiken institutioneller Transformationen.

Eine paradoxe Betrachtung von Institutionalisierungsprozessen im Bildungsbereich findet sich bei Heinz J. Heydorns (1970; 1972). Mit dem Konzept »institutionalisierte Bildung« begreift er zugleich die Anpassung des Bildungssystems an die Entwicklung der produktiven Kräfte und das kritische Potenzial, das die fortschreitende Institutionalisierung des Bildungswesens mit sich bringt. Den widersprüchlichen Folgen der Institutionalisierung von Kindheit im Wohlfahrtsstaat widmet sich Johanna Mierendorff (2010) in einer sozialrechtlichen und bildungshistorischen Studie. Der Wohlfahrtsstaat trägt demnach zur Aufrechterhaltung der generationalen Ordnung bei, indem er Kindheit entkommodifiziert, familialisiert, schult und Altershierarchien institutionalisiert.

2.2 Professionalisierung

In seinem gegenwärtigen semantischen Gehalt bezieht sich Professionalisierung im pädagogischen Zusammenhang sowohl auf den Sachverhalt der akademischen Qualifizierung für beruflich-pädagogische Tätigkeiten als auch auf den damit verbundenen Prozess, bei dem den zukünftigen Fachkräften die »Augen ein[gesezt werden], die darüber bestimmen«, was sie in ihrem Tätigkeitsfeld sehen und welche Relevanzen sie in ihrem Handlungsfeld setzen (Dewe/Radtke 1993: 155). Demnach führt eine vollzogene Professionalisierung im Idealfall zu einer Befähigung von pädagogischen Fachkräften, Situationen und Orte bewusst zu gestalten – mit dem Ziel der Erziehung von Menschen und der Ermöglichung ihrer Bildung.

Diese doppelte Bedeutung von Beruflichkeit und spezifischer Aufgabenstellung im gesellschaftlichen Auftrag deutet sich bereits in der Etymologie des Begriffes der Professionalisierung an: Das lateinische *professio* lässt sich im Deutschen sowohl als »Beruf« wie als »Bekanntnis« beziehungsweise als »öffentliches Bekenntnis« übersetzen. Der Begriff der Profession blieb

zunächst auf Berufe beschränkt, die öffentliche Aufgaben übernahmen und berufsständischen Regulationen unterlagen (Böing 2017). Zugleich betont schon die Begriffsgenese die Notwendigkeit der Ausbildung der damit verbundenen Professionalität durch den Erwerb spezialisierten Wissens und Fähigkeiten und damit die Prozesshaftigkeit der Professionalisierung.

2.2.1 Zum historischen Prozess der pädagogischen Professionalisierung

Professionalisierung stellt einen maßgeblichen Aspekt der Institutionalisierung von Bildung und Erziehung dar. Denn mit der historischen Etablierung eigenständiger Berufe, von denen die pädagogischen nur ein Beispiel darstellen, ist die besondere Anforderung verbunden, zentrale gesellschaftliche Aufgaben zu vollbringen und dazu auf Basis wissenschaftlichen Wissens personenbezogen und selbständig zu arbeiten (Oevermann 1996). Diejenigen Berufsgruppen, deren Anspruch die professionelle Erbringung, zum Beispiel von pädagogischen Angeboten, darstellt, sind nach historischer Etablierung ihrer Professionen für die Ausgestaltung der entsprechenden Dienstleistungen zuständig: Pädagog:innen sind deshalb zum Beispiel als Lehrerin an einer Schule, als Sozialpädagogin in einer Wohngruppe oder als Professorin an einer Universität für die Gewährleistung von Bildung und Erziehung als allgemeines Angebot zuständig ebenso wie Ärzt:innen für die Umsetzung einer allgemeinen Gesundheitsversorgung. Ihre relativ unabhängige Tätigkeit findet dabei nicht nur in einem spezifischen organisationalen Rahmen, wie dem zeitlichen und räumlichen Arrangement einer Schule oder einer Berufsbildungseinrichtung statt, sondern hängt auch von den historisch-spezifischen Festlegungen in den relevanten Gesetzesbüchern ab (Stichweh 1992). Insofern besteht auch zwischen der Professionalisierung von Fachkräften und der staatlichen Regulierung von Bildungs- und Erziehungsangeboten ein direkter Zusammenhang. Die gesellschaftliche Beauftragung zur Gewährleistung von Bildung und Erziehung ist das Ergebnis einer Festsetzung von Normen der alltäglichen Lebensführung und der sozialen Ordnung, wie sie zum Beispiel in Schulgesetzen oder in Sozialgesetzbüchern vorzufinden sind. Rechtlich verbürgte Normen sind in hohem Maße wirksam für das Selbstverständnis pädagogischer Professioneller (z. B. Schrapper 2018).

Professionalisierung erweist sich dabei als historisch umkämpft. So sind im Zuge der historischen Durchsetzung von Professionen Prozesse der Ausdifferenzierung zu beobachten. Unterschiedliche Lehrämter haben sich his-

torisch mit der Etablierung vertikaler Schulstrukturen entfaltet und manifestieren sich in der Aushandlung über die Akademisierung der Professionalisierung. Die Ausdifferenzierung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte nach 1955 führt langfristig zur Etablierung entsprechender Studiengänge und Qualifizierungsformen. Gegenwärtig hat die hoch differenzierte Professionalisierung von Sonderpädagog:innen Auswirkungen auf Bestrebungen zur Umsetzung der UN-BRK im deutschen Schulsystem (Pfafl 2014). Ähnliche Entwicklungen lassen sich in den Feldern der Kindheitspädagogik nachvollziehen, wo sich aktuell neue Formen der Akademisierung in Deutschland durchsetzen (Helm 2015), wie auch im Bereich der Sozialpädagogik, wo Professionalisierungsanforderungen etwa vor dem Hintergrund der Bologna-Reform kritisch diskutiert wurden (Hill 2012). Dynamiken der (De)Institutionalisierung von Professionen und inhaltlichen Profilen innerhalb der Pädagogik sind also sowohl mit rechtlichen als auch mit organisatorischen Entwicklungen verbunden.

2.2.2 Professionalisierung als Auseinandersetzung um Legitimation und Anerkennung

Die Relevanz des Aspekts der Professionalisierung im Kontext der Institutionalisierung von Bildung und Erziehung zeigt sich darin, dass professionelle Berufsgruppen, wie die pädagogischen Berufe, einer politischen Legitimation bedürfen. Ihr Status als Profession ergibt sich schließlich »nicht ohne Weiteres aus einer spezifischen beruflichen Praxis, sondern setzt die gesellschaftliche Anerkennung als jeweils exklusiv« (Heite/Kessl 2009: 682) für die entsprechende Praxis voraus. Inwieweit die entsprechenden Berufsgruppen tatsächlich exklusiv über ihre jeweilige berufliche Praxis verfügen können, ist umstritten, stellt doch jede politische Legitimation in sich eine Verfügungsmöglichkeit und -macht dar. Denn eine bestehende politische Legitimation kann auch wieder entzogen werden, was exemplarisch etwa am Lehramt und der Medizin nachvollzogen werden kann: Aktuelle Debatten um den Seiteneinstieg ins Lehramt oder um akademische Ausbildungsformen für pädagogische Berufe zeigen, dass Professionen strukturell abgesichert sind, zugleich aber historischen Konjunkturen und feldspezifischen Aushandlungen unterliegen (zu letzteren exemplarisch für das Feld der Jugendarbeit Münchmeier 1992). In Auseinandersetzungen um die exklusive Zuständigkeit von Ärzt:innen stellt die Anerkennung von »alternativen Heil-

methoden« seit Jahrzehnten ein umkämpftes Feld dar, in dem die Exklusivität des Arztberufs verhandelt wird.

Die Etablierung einer professionellen Berufsgruppe führt allerdings nicht nur zu einer Dynamik der Statussicherung, wie die politische Interessenvertretung von professionellen Berufsgruppen, sondern als Teil der Institutionalisierung auch zu ihrer Verortung in den entsprechenden organisationalen Arrangements: Sind die räumlichen und zeitlichen Konstellationen, wie öffentliche Gesundheitseinrichtungen oder eben öffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, erst einmal etabliert, sind die dort zuständigen Berufsgruppen, wie die Lehrer:innen einer öffentlichen Schule, die Lehrenden an einer Universität oder die Sozialpädagog:innen beim öffentlichen oder freien Träger, auch dadurch als notwendig verankert. Damit verbunden sind zumeist organisationsbezogene Rollen und Hierarchien, die Professionalität und damit verbundene Berufspraxis strukturell absichern. Am Beispiel der Weiterbildung zeigt Hildegard Schicke (2012), dass professionelle pädagogische Beruflichkeit die Organisation pädagogischer Praxis strukturell voraussetzt.

Funktionale Begründung findet die Etablierung von Professionen zumeist in der modernisierungstheoretischen Annahme, »daß die Fähigkeit einer Profession, die von ihr zu bearbeitenden Probleme nicht in der (funktionalen) Diffusität zu belassen, in der sie lebensweltlich vorliegen, sie vielmehr von dem jeweiligen Kern professioneller Wissensbestände her neu zu bestimmen und sie erst in dieser rekonstruierten Form handlungsmäßig einer Lösung zuzuführen« sind (Stichweh 1992: 39). Strukturtheoretische Überlegungen gehen noch einen Schritt weiter und führen die Etablierung professioneller Berufsgruppen auf die »Professionalisierungsbedürftigkeit« (Oevermann 2002) spezifischer, zum Beispiel personenbezogener Tätigkeiten in modernen Gesellschaften zurück. Im pädagogischen Kontext wird diese insbesondere aus der konstitutiven Koproduktion im Moment der pädagogischen Erbringung einerseits abgeleitet und aus der »hohen Verletzlichkeit und Hilfsbedürftigkeit« der (potenziellen) Nutzer:innen und Adressat:innen (Merten/Olk 1996: 573) andererseits: Bildung und Erziehung lassen sich demnach nur *uno actu* erbringen und nicht wie eine Sachleistung auf Vorrat produzieren. Außerdem bedarf es der Beteiligung der Nutzer:innen oder Adressat:innen. So kann eine Lehrerin den Unterricht nur umsetzen, wenn die Schüler:innen anwesend sind und auf ihre Angebote reagieren. Die Fähigkeit, eine solche Situation zu gestalten und damit Erziehung umzusetzen oder Bildung zu ermöglichen, stellt die zen-

trale professionelle Anforderung dar (ebd.). Zugleich sind in vielen Fällen, zum Beispiel in kindheits- oder sozialpädagogischen Settings, die (potenziellen) Nutzer:innen und Adressat:innen in einer prekären Situation, weil sie aufgrund ihrer eigenen Positionierung im Generationenverhältnis oder ihrer Lebenslage in besonderem Maße auf ein pädagogisches Angebot angewiesen sind – zum Beispiel Kinder in einer Kindertagesstätte auf den Schutz ihrer körperlichen Integrität, oder Familien in Armut auf die Unterstützung bei der Nutzung von Bildungsangeboten. Wären pädagogische Angebote nicht in institutionalisierter Form gewährleistet und damit auch professionalisiert, sondern zum Beispiel dem Markt überlassen, würde das gerade in diesen Fällen zur Gefahr einer Ausbeutung von Nutzer:innen und Adressat:innen führen können.

Forschung zur (De)Institutionalisierung fragt vor diesem Hintergrund nach Kämpfen um Professionalisierung, wie diese aktuell etwa in frühpädagogischen Zusammenhängen, aber auch in pädagogischen Hilfstätigkeiten, zum Beispiel in der Schule und in der Jugendarbeit zu beobachten sind. Auch gesellschaftliche Aushandlungen zur Beruflichkeit spezifischer Sorgertätigkeiten – sowie damit verbunden die Bedeutung ihrer pädagogischen Professionalisierung – bilden in diesem Zusammenhang beachtenswerte Forschungsfelder. Interessant sind hier etwa rechtliche und organisatorische Entwicklungen im Bereich der Inklusion, der Berufsorientierung oder der Geragogik. Mit Blick auf die zunehmend globale Mobilität insbesondere akademisierter Bevölkerungsgruppen stellen sich Fragen der Anerkennung auch im transnationalen Zusammenhang (für das Lehramt vgl. etwa Rakhkochkine/Kotthoff 2015).

2.3 Organisation

Institutionalisierung von Bildung und Erziehung zeigt sich in konkreten Arrangements, welche sich als spezifische zeitliche und räumliche Ordnungsmuster ausbilden, sei es in der Rhythmisierung eines schulischen Unterrichts, der zeitlichen Platzierung von Kinderbetreuungsangeboten durch Kindertagesstätten und die Kindertagespflege oder die bauliche und ästhetische Gestaltung von Schulen oder sozialpädagogischen Wohngruppen. Während die Dimensionen der Verrechtlichung und Professionalisierung explizit über die Organisation als einzelne hinausgehen, wird auf der

dritten Ebene der hier vorgeschlagenen Heuristik die einzelne Organisation selbst in den Blick genommen.

Organisation, abgeleitet vom Neulateinischen *organisatio*, wird bereits seit seiner Adaption aus dem Französischen in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts sowohl aktivisch als auch passivisch gebildet: Es wird etwas handelnd organisiert, aber auch etwas Konkretes durch diese Tätigkeit hervorgebracht. Im Grimmschen Wörterbuch ist unter dem Lemma »Organisation« von »bildung, einrichtung und beschaffenheit« die Rede. Die Gleichzeitigkeit von Organisation als Tun und als Ergebnis dieses Tuns charakterisiert das Spannungsfeld, das im Folgenden rekonstruiert wird, wobei stets ein institutioneller Organisationsbegriff zugrunde gelegt wird, der die Organisation als soziales und als zeitlich-räumliches Gebilde begreift.

2.3.1 Zur Unterscheidung von Institution und Organisation

Für den hier entfalteten Kontext ist die begriffliche wie kategoriale Unterscheidung von pädagogischen Institutionen und Organisationen von Bedeutung (Göhlich 2014). Während die pädagogische Institution für ein generalisiertes Format und die dort prägenden konzeptionellen Vereinbarungen und Vorgaben steht, beschreibt die pädagogische Organisation die spezifische einzelne Einrichtung, in der dieses Format und diese konzeptionellen Logiken ihren Ort finden. Pädagogische Institutionen stehen also für das Allgemeine einer Form und eines Inhalts, pädagogische Organisationen dagegen für das Spezifische.

So wichtig der Einfluss institutioneller Vorgaben ist, so abhängig ist die Umsetzung von einzelnen pädagogischen Einrichtungen als Erbringungsorganisationen sowie den in diesen Kontexten beteiligten pädagogisch tätigen Fachkräften. In der einzelnen Schule werden eben nicht in unilinear-er Weise schulgesetzliche und curriculare Vorgaben prozessiert, sondern diese situativ und im Zusammenspiel mit den Schüler:innen und deren Eltern aktualisiert (Zeitler u.a. 2013). Dieselbe Praxis der Übersetzung, Konkretisierung und alltäglichen Realisierung findet sich in allen anderen pädagogischen Organisationen, weshalb in jüngerer Zeit der Übersetzung als organisationalem Modus zwischen Organisationen (Königter/Engel 2020) ebenso große Aufmerksamkeit zukommt wie transorganisationalen Perspektiven (Baader/Kelle 2019). Aber auch auf die Annahme einer gegebenen und weithin fixen zeitlich-räumlichen Struktur von Bildung und Erziehung zurückzugreifen, sei es nun aufgrund der Rhythmisierung des

Unterrichts oder der Angebotszeiten eines Jugendhilfeangebots respektive der vorhandenen Gebäude- oder Raumstruktur in einer Universität oder einem Bildungsträger, wäre insofern vorschnell, weil auch diese Bedingungen zwar einen erkennbaren und handlungsstrukturierenden, jedoch keineswegs einen starren Rahmen darstellen. Pädagogische Organisationen sind gesetzlich wie zeitlich-räumlich vielfach vorstrukturiert. Zugleich erweisen sie sich jedoch selbst als Gegenstand einer alltäglichen Praxis, weshalb die konkreten zeitlichen und räumlichen Arrangements immer wieder neu hervorzubringen sind, was gerade die alltäglichen Übersetzungs-, aber auch Vervielfältigungs- oder Subversionspraktiken von pädagogischen Fachkräften wie Nutzer:innen belegen.

In pädagogischen Organisationen sind institutionelle Vorgaben in ihr räumlich-zeitliches Arrangement zu integrieren und zugleich bestehen Ermessensspielräume bei der konkreten Umsetzung: Die Vorlesungszeiten an Universitäten sind je nach Bundesland gesetzlich geregelt, wobei die einzelnen Universitäten diese bis zu einem gewissen Maße verändern können und so manchmal um einen kleinen Zeitraum abweichen. Die Zeiten, in denen Kindertagesstätten geschlossen sind, variieren je nach Organisation, müssen sich jedoch zugleich an den Ferienzeiten der Bundesländer orientieren. Außerdem sind sie von historischen Traditionen geprägt, wenn etwa in den neuen Bundesländern, die auf eine stabilere Tradition von Kindertagesbetreuung zurückblicken als die alten Bundesländer, insgesamt seltener Schließzeiten vorgesehen sind.

2.3.2 Organisation als zeitlich-räumliches Arrangement

Wird eine Organisation als zeitlich-räumliches Arrangement verstanden, werden die konkrete pädagogische Praxis, ihre Vollzüge und Routinen in zeitlicher sowie räumlicher Hinsicht sowie deren aktive Organisation, die durch Regeln gekennzeichnet ist und in einer spezifischen Materialität ihren Niederschlag findet, analysiert. Diese pädagogische Praxis wird durch die Teilnehmenden der Organisation aufgeführt, verändert und immer wieder neu gestaltet. Ergebnis dessen ist nicht zuletzt die bestehende Organisationskultur der spezifischen pädagogischen Organisation (Helsper u.a. 1997).

Die jeweilige Organisation bringt, wenn sie sich auch durch durchlässige Grenzen zu anderen Organisationen auszeichnet und beständig Übersetzungen (Engel 2020) zwischen diesen organisiert, die eigene Besonderheit

immer wieder für ihre Teilnehmenden zur Aufführung. Aus einer neo-institutionalistischen Perspektive betrachtet werden bestimmte Normsysteme in Organisationen inkorporiert, die ihr Bestehen, aber auch ihre Veränderung in verschiedenen Graden fördern und so deren Überleben sichern (Jepperson 1991). Fokussiert wird hier also auf Kontinuität, wie sie für institutionalisierte Zusammenhänge insbesondere in der internationalen Wohlfahrtsstaatsforschung als »Pfadabhängigkeit« (Beyer 2015) beschrieben wird. Michael Göhlich (2014) schlägt den Begriff der »Praxismuster« in Organisationen vor, um dagegen eher die Momente der Diskontinuität in organisationalen Konstellationen hervorzuheben. Praxismuster versteht er dementsprechend als

»sichtbares, wiederkehrendes, zeiträumlich begrenztes, für die beteiligten selbstverständliches, organisationale Identität stiftendes, unter Beteiligung mehrere Organisationsmitglieder erzeugtes bzw. aufgeführtes, formal weitgehend festgestelltes Kommunikations- bzw. Kooperationssegment, das in seinen Wiederholungen als ein charakteristischer, die weitere Praxis prägender Modus der Praxis der betreffenden Organisation erscheint« (ebd.: 237 f.).

Praxismuster seien daher auf die Aushandlung unter mehreren Organisationsmitgliedern ebenso wie auf die wiederholte Aufführung in der Organisation angewiesen und als solche für jede Organisation spezifisch. Der Umgang mit Diskontinuität, zum Beispiel als Bearbeitung von Differenzen, ermöglicht so gerade die Stabilitätssicherung in einer Organisation (ebd.: 238).

Sozialwissenschaftlich wird die einzelne Organisation vor allem mit qualitativen Methoden und in vielen Fällen ethnographisch untersucht. In praxistheoretischer Spielart werden dabei soziale Praktiken zumeist als kleinste Einheit des Sozialen gefasst. Theodore R. Schatzki arbeitet mit dem Begriff der »Bündel von Praktiken«, die ein Feld charakterisieren und fokussiert somit stärker auf die Situativität der Praxis in Organisationen (Schatzki 2021): In der Alltagspraxis werden räumliche und zeitliche Arrangements als prägende Muster reproduziert oder verändert. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist im Anschluss an Schatzki das Konzept pädagogischer Praktiken vorgeschlagen worden (Budde/Eckermann 2021). Dabei stehen die konkreten Praktiken und Routinen im Fokus, aber auch die symbolische Konstruktion einer Organisation. Untersucht werden aus dieser Perspektive gleichzeitig das Ergebnis des Organisierens und die formelle und sowie informelle Organisation dieses Ergebnisses. Jede komplexe Betrachtung von Organisationen impliziert, dass pädagogisches Handeln

nicht nur auf Interaktion, sondern ebenso auf Organisation orientiert ist (Feld/Seitter 2016).

Eine auf (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung orientierte Forschungsperspektive müsste ihre Fragerichtung somit gerade auch auf die Transformation der Organisation ausrichten: Wie erzieht und bildet die Organisation und eben nicht nur die einzelne pädagogische Fachkraft oder das Team zum Beispiel in einer Jugendbildungseinrichtung? Wie ändert sich diese pädagogische Organisation, wenn kritische Anfragen an ihre Aufgabe gestellt werden? Was passiert, wenn sich in einer Gesellschaft die Auffassung mehr und mehr durchsetzt, dass das mehrgliedrige Schulsystem soziale Ungleichheit eher vertieft statt sie abzumildern? Wie verändert sich unter diesen Vorzeichen die Institution Schule und die einzelne Schule als pädagogische Organisation? Aber auch gesellschaftliche Veränderungen wie die Entwicklung einer Migrationsgesellschaft im nationalen und internationalen Kontext werden auf dieser Ebene der Heuristik am Beispiel einzelner Organisationen und ihrer zeitlich-räumlichen Arrangements analysierbar.

An dieser Stelle wird zugleich deutlich, dass eine systematische Analyse der (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung in Bezug auf deren Organisation nicht nur die eine konkrete pädagogische Organisation zum Gegenstand haben kann. Vor allem die Kontrastierung unterschiedlicher pädagogischer Organisationen macht die Identifizierung von Differenzen (Spezifik) und Analogien (Gemeinsamkeiten) möglich. In der Kontrastierung von Organisationen kann sich empirisch aber auch der Frage angenähert werden, welche Dynamiken und Wechselwirkungen der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung in den pädagogischen Feldern in der jüngeren Vergangenheit wirkmächtig geworden, aber auch welche Widersprüche und teils gegenläufigen Entwicklungen festzustellen sind.

Das raum-zeitliche Arrangement der konkreten pädagogischen Einrichtung bildet somit den Ausgangs- wie den Bezugspunkt entsprechender Forschungsarbeiten. Die aus der zeitlich-räumlichen Ordnung resultierenden Prozesse und Tendenzen bzw. die von ihr bestimmte und sie zugleich reproduzierende Praxis werden auf der dritten Ebene der vorgeschlagenen Heuristik zum Untersuchungsgegenstand, wobei dies immer in Korrespondenz zu den beiden anderen Ebenen der Verrechtlichung und der Professionalisierung gestellt werden sollte.

3 (De)Institutionalisierungstheoretische Zugänge

In jüngerer Zeit sind in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen theoretische Zugänge entwickelt worden, um Prozesse der Institutionalisierung sowie der Deinstitutionalisierung systematisch in den Blick zu nehmen. Die folgende Rekonstruktion exemplarischer (de)institutionalisierungstheoretischer Positionen konzentriert sich auf Konzepte und Entwürfe, die in Bezug auf Fragen von Bildung und Erziehung relevant sein können. In den erziehungswissenschaftlichen Debatten wird die Institutionalisierung pädagogischer Praxis zunächst noch als Herstellung von Permanenz, Spezifität, als »nach innen gerichtete relative Durchstrukturierung« (Münchmeier 1992: 373) und Legitimation im Sinne eines gesellschaftlichen Konsenses, verstanden (ebd.).

Anfang der 2000er Jahre legt Michael-Sebastian Honig (2002) grundlegende Überlegungen zur pädagogischen Institutionalisierung am Beispiel der frühen Kindheit vor. Als theoretischen Bezugspunkt wählt Honig unter anderem das Konzept der »Instituetik« Siegfried Bernfelds, das Kindheit als institutionalisierte Differenz zwischen Eltern und Kindern analysiert. Die Bernfeldsche Instituetik macht sich die rationale Betrachtung des Schulwesens als Institution *sui generis* zu eigen, das heißt als ein komplexes psychosoziales System, das aus einer Vielzahl interagierender Elemente (Lehrer:innen, Schüler:innen, soziale Strukturen, ideologische und kulturelle Forderungen und Wertungen) besteht (Bernfeld 2012 [1925]: 21, 27).

Institutionalisierung bezeichnet bei Honig die gesellschaftlich vermittelte Ordnung der Generationen als Differenz im Medium von Institutionen. Institutionen wird dabei keine konstitutiv normative oder ideelle Bedeutung zugeschrieben. Sie sind also nicht *per se* Träger einer spezifischen normativen Ordnung. Sie konstituieren vielmehr spezifische pädagogische Felder und verleihen ihnen auf diese Weise Legitimität: »Institutionen sind soziale Strukturierungen, die einen Wertbezug handlungsrelevant werden lassen. Institutionalisierung meint Prozesse, in denen diese Handlungsrelevanz hergestellt wird« (Honig 2002, 28). Diese theoretische Modellierung von Institutionen als komplexe psychosoziale Systeme konkretisiert Honig am Beispiel öffentlicher Kindertageseinrichtungen.

Ein Verständnis von Institutionen als Instanzen, die Rationalität, aber auch Normativität stiften, liegt Roberto Espositos (2020) Versuch einer postfundamentalistischen Ontologie des Politischen zugrunde. Für Esposito lassen sich Institutionen nicht auf immanente Prozesse der Routinisierung

reduzieren. Sie stehen vielmehr in einem Differenzverhältnis zu dem Feld, das sie strukturieren, bilden jedoch keine Instanzen, die dem Feld Rationalität und Legitimität autoritativ verleihen. Hervorgehoben wird die Relevanz der Dekonstruktion und Transformation von Institutionen, die Esposito als »Negation« kennzeichnet: »Was [...] das instituierende Paradigma charakterisiert, ist es ein produktives Verhältnis zur Negation, das die Artikulation des politischen Seins in einer wechselseitig affirmativen Beziehung ermöglicht.« (ebd.: XX; eigene Übers.). Zugespielt formuliert lässt sich sagen, dass Institutionen aus einer Perspektive, wie sie Esposito seiner politischen Ontologie zugrunde legt, immer aus Prozessen der (De)Institutionalisierung hervorgehen müssen. Die Institution selbst erweist sich hier nur als Zwischenschritt einer ihr vorausgehenden und nachfolgenden Instituierung und eröffnet somit immer wieder eine neue Situation, ohne die Verbindung zu ihren Entstehungsbedingungen abzubrechen. Zwei zentrale Elemente eines solchen Verständnisses von Institutionen streicht Esposito heraus: Weder stellen sie eine Schöpfung *ex nihilo* noch eine Schöpfung *ex aliquo* dar. Ihre Form und ihr Inhalt sind also durch ihren Entstehungskontext bedingt, aber nicht durch ihn determiniert (ebd.: 168).

Christian Laval und Francis Vergne (2021) verstehen die Möglichkeit der Instituierung bzw. die Praxis der Instituierung (»la pédagogie instituante«, ebd.: 141 ff.) als eines der fünf Prinzipien einer demokratischen Erziehung.² Die Bezeichnung »pédagogie instituante« beziehen sie auf alle pädagogischen Praktiken, die Demokratie – verstanden als kooperative und aktive Selbstverwaltung aller Mitglieder einer Gesellschaft – zum Kernprinzip von Bildung und Erziehung machen. Ausgehend von Cornelius Castoriadis' (1990) Vorstellung einer Gesellschaft, die sich in einem permanenten Prozess der Selbstinstitutionalisierung befindet, verstehen Laval und Vergne »unter instituierender Tätigkeit oder Praxis [...] die konkrete Möglichkeit, Institutionen kollektiv zu schaffen und zu verändern« (Laval/Vergne 2021: 143; eigene Übers.). Als Kontrapunkt zur antiautoritären Institutionenkritik der 1960er Jahre, die Institution als ein Instrument der Reproduktion hegemonialer Herrschaft sieht, verweisen Laval und Vergne auf die Rolle und Funktion, die den Institutionen von der »institutionellen Pädagogik« von

2 Nach dem Prinzip der Denkfreiheit und der Autonomie der Wissenschaft, der kulturellen und wissenschaftlichen Gleichheit, der Verwirklichung einer Kultur des Gemeinsamen bildet die »pédagogie instituante« das vierte Postulat einer demokratischen Erziehung. Die Selbstverwaltung (Autonomie) der Bildungseinrichtungen stellt das fünfte Prinzip dar (Laval/Vergne 2021).

Fernand Oury zugeschrieben wurde (Oury/Vasquez 1967). Sie betrachten Institutionen daher als einen »Hebel« (Laval/Vergne 2021: 160), der einen Zugewinn an individueller Autonomie und kollektiver Freiheit ermöglichen kann. Voraussetzung dafür sei allerdings, sie nicht mit Hierarchien oder Verwaltungsvorschriften zu verwechseln, das heißt mit dem, was feststeht, was ist und was nicht durch gemeinsame Beratung verändert werden kann.

»Man muss sich eben weigern, die Institution auf ein Zwangsverhältnis zu reduzieren [...], nämlich [auf] die des Instituierten. Es gibt keine Institution ohne Instituiertes. Aber es gibt kein Instituiertes, ohne dass es gleichzeitig Instituierende geben kann, das heißt Praktiken, die in der Lage sind, das Instituierte herauszufordern, zu untergraben oder umzugestalten.« (Hess/Schaepelynck 2013; eigene Übers.)

Der soziologische Neo-Institutionalismus legt im Unterschied zur Institutik und zur »pédagogie instituante« den Fokus auf die eigenständige Bedeutung von Institutionen – relativ unabhängig von dem individuellen Handeln der beteiligten Akteur:innen (Meyer/Rowan 1977; Zucker 1977; DiMaggio/Powell 1983). Institutionen und Organisationen werden dabei vor allem im Verhältnis zu ihren Umwelten untersucht, um ihre Entstehung, Durchsetzung und wechselseitige Angleichung zu verstehen. Unterschiedliche Ansätze des Neo-Institutionalismus betrachten Institutionen dabei übereinstimmend als soziale Regelsysteme und Bezugspunkte von Organisation. Stabilität wird so als Grundkonstituente verstanden, während Prozesse des Wandels oder der grundlegenden Transformation, die auch solche der Deinstitutionalisierung einschließen, nur wenig Aufmerksamkeit erhalten (Hasse/Krücken 2005: 64–67).

Erst spätere neo-institutionalistische Analysen, die explizit auf den Wandel von Organisationen fokussieren, nehmen komplexere Dynamiken der Institutionalisierung in den Blick. So differenziert etwa Ronald L. Jepperson (1991) zwischen unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken der Re- und Deinstitutionalisierung. Funktionaler, politischer und sozialer Druck wird als strukturelle Bedingung für Deinstitutionalisierung identifiziert (Oliver 1992). Entsprechende Studien liegen jedoch vor allem für Wirtschaftsbetriebe und nicht für pädagogische Organisationen vor (Dacin u.a. 2002; Scott 2008).

In der politischen Institutionentheorie nimmt M. Rainer Lepsius (2013) den von Jepperson (1991) als Krisenmodus der Institution vorgeschlagenen Begriff der Deinstitutionalisierung auf und bezieht diesen auf politische Systeme im Kontext von Transformation. Neuere Perspektiven auf orga-

nisationalen Wandel arbeiten vor dem Hintergrund der Frage, wie soziale Praktiken in Organisationen zu untersuchen seien, zunehmend mit praxistheoretischen Ansätzen der Institutionenanalyse im Anschluss an Pierre Bourdieu oder Anthony Giddens. Hier wird vor allem die Objektivierung sozialer Regeln und Normen sowie deren Habitualisierung durch Akteur:innen im Feld betont:

»Institutionalisierungsprozesse müssen entsprechende Habitus-Feld Relationen *erzeugen* und *reproduzieren*, damit Institutionen entstehen und dauerhaft existieren können. Wird eine bestehende Übereinstimmung zwischen Habitusorientierungen und sozialem Feld kritisch, ist die institutionelle Reproduktion durch Krisen, Zusammenbrüche oder Modifikationen bedroht.« (Florian 2008, 144; Herv. i. O.)

Die Perspektive der *institutional logics* eröffnet einen Zugang, der sich innerhalb der US-amerikanischen Organisationsforschung in Abgrenzung zu Institutionalismus und Neo-Institutionalismus konstituiert hat und mit dem gerade auf die Leerstellen und Auslassungen dieser Theorieangebote geantwortet wird (Thornton/Ocasio 2008). Vertreter:innen dieser Perspektive beanspruchen, den »institutionellen und organisationalen Wandel in seiner Komplexität [...] analysieren« (Aulenbacher 2014: 2) zu können. Die latent strukturdeterministische Perspektive von Institutionalismus und Neo-Institutionalismus wird zugunsten einer Perspektivierung der Heterogenität (»cultural heterogeneity«, Thornton u.a. 2012: 122) von Institutionen, Organisationen sowie Akteur:innen und Personen verworfen. In den Fokus rückt daher, »wie institutionelle Logiken auf den Ebenen des individuellen und organisationalen Handelns praktisch werden« (ebd.: 458). Sie lassen sich somit als »the socially constructed, historical patterns of cultural symbols and material practices, including assumptions, values, and beliefs, by which individuals and organizations provide meaning to their daily activity, organize time and space, and reproduce their lives and experiences« fassen (Thornton u.a. 2012: 2). *Institutional logics* können in dieser Perspektive in Feldern und Organisationen Geltung und Einfluss erlangen, denen sie nicht entstammen, dabei mit anderen Logiken konfliktieren oder umgeformt werden (ebd.: 62). Mit dem *institutional logics*-Ansatz lässt sich also etwa zeigen, wie Dynamiken der Ökonomisierungs- und Marktlogiken auch in Felder und Organisationen Einzug halten, in denen sie bislang keine (bedeutende) Rolle gespielt haben – so gerade auch den Feldern von Bildung und Erziehung. Eröffnet wird damit eine Perspektive darauf, dass Logiken am Werk sind, die sich aus allen institutionellen Ordnungen speisen können, und

nicht nur aus solchen, die dort gemäß der funktionalen Differenzierung moderner Gesellschaften erwartbar wären (Aulenbacher 2014: 7).

4 (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung – Forschungsperspektiven und die Beiträge des Bandes

Die mit dem vorliegenden Band eröffnete Forschungsperspektive legt ein Verständnis von (De)Institutionalisierung zugrunde, in dem Institutionalisierung nicht als eindimensionaler, gleichförmiger und unilinearere Prozess, sondern als gradueller, relationaler sowie widersprüchlicher Zusammenhang von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung verstanden wird. Dynamiken der Deinstitutionalisierung, aber auch der Re- und Neuinstitutionalisierung, werden als konstitutiv für die Institutionalisierung von Bildung und Erziehung verstanden, weshalb die These verfolgt wird, dass die unterschiedlichen Dynamiken der (De)Institutionalisierung im Zusammenhang zu untersuchen sind. Die bisherigen Ausführungen und die in diesem Band vorgelegten Beiträge zeigen bereits, dass und auf welche Weise es ertragreich ist, institutionelle Entwicklungen und Wandlungsprozesse entlang der historischen Transformationsphasen zu erforschen und welche konkreten Institutionalisierungsprozesse sich in den drei heuristischen Dimensionen von Verrechtlichung, Professionalisierung und Organisation abzeichnen. Für pädagogische Institutionen lassen sich dabei widersprüchliche, oft auch wechselhafte Dynamiken von (De)Institutionalisierung rekonstruieren, in die sozial- und bildungspolitische Entwicklungen ebenso eingeschrieben sind wie das Wirken sozialer Bewegungen.

Ein in dieser Komplexität entworfenes, multidimensionales Verständnis der (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung knüpft an der Kritik an der in der erziehungswissenschaftlichen Forschung lange Zeit verfolgten, sogenannten Einrichtungsthese an und fokussiert die gegenseitige Verwobenheit von Prozessen der (De)Institutionalisierung. Der vorliegende Band legt erste konzeptionelle Vorschläge und empirische Analysen vor, um die widersprüchlichen Prozesse von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung in unterschiedlichen pädagogischen Feldern herauszuarbeiten. Im Anschluss an neo-institutionalistische Studien, Arbeiten in der Perspektive der Institutik, der instituierenden Pädagogik (»pédagogie instituante«) sowie weitere institutionen- und institutionalisierungstheo-

retische Positionen werden in den Beiträgen des vorliegenden Bandes theoretische, historiographische sowie empirische Analysen bezogen auf eine ganze Bandbreite pädagogischer Institutionen – der Familie, der Kindertagesstätte, des (Sonder-)Schulwesens, der politischen Bildungsarbeit, der ambulanten Jugendhilfe, der Behindertenhilfe und der Universität – vorgelegt. In den einzelnen Beiträgen werden dabei nicht nur unterschiedliche (de)institutionalisierungstheoretische Bezüge hergestellt, sondern es wird auch an verschiedene methodologische Herangehensweisen angeschlossen. Mit diesem Spektrum an Perspektiven zielt die Anthologie darauf ab, die (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung als bislang vernachlässigtes Forschungsfeld auszuleuchten und damit einen ersten Beitrag zur Bearbeitung daraus resultierender Forschungsdesiderata zu leisten.

Die vorliegende Anthologie wird durch theoretische und konzeptionelle Beiträge eröffnet, welche die Bedeutung von Prozessen der (De)Institutionalisierung sowie potenzielle analytische Zugriffe zum Thema ausloten. Die Notwendigkeit, Institutionen als konstitutives Moment von Gegenwartsgesellschaften zu begreifen und zugleich ihre Krisenhaftigkeit in der Spätmoderne wahrzunehmen, verdeutlicht **Martin Bittner** in seinem theoriesystematischen Beitrag. Dabei verweist er auf Überlegungen zu einer ontologischen sowie epistemologischen Perspektivierung von Institutionen: Während erstere das ordnungsstiftende Moment überindividueller Muster betonen, verweisen letztere stärker auf die Praxis und die Prozeduren der Institutionalisierung. Vor diesem Hintergrund leuchtet Bittner das Potenzial einer praxistheoretischen Bestimmung pädagogischer Institutionalisierung aus, das im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Institutionenforschung Perspektiven für die Analyse des Institutionellen pädagogischer Praktiken eröffne.

Im Kontext sozial- und erziehungswissenschaftlicher Debatten lenkt **Stephan Dahmen** den Blick auf die Pluralität widersprüchlicher institutioneller Logiken. Ausgehend von der Kritik früher neo-institutionalistischer Ansätze aufgrund ihrer Betonung von Routinen und einer Gegenüberstellung von Akteur und Institution wird zunächst der »practice turn« institutionentheoretisch verortet. In einem zweiten Schritt werden Ansätze erläutert, deren systematischer Ausgangspunkt die Vielzahl potenziell konfligierender institutioneller Logiken in Organisationen sind. Hierbei hebt Dahmen insbesondere Arbeiten hervor, die von der französischen Soziologie der Konventionen inspiriert sind. Anknüpfend an diese neueren Entwürfe skizziert Dahmen am Beispiel der Frühen Hilfen und dem Kinderschutz

abschließend, wie sich institutioneller Wandel in komplexen Verschränkungen verschiedener Logiken vollzieht und gleichzeitig alte institutionelle Logiken weiterbestehen.

Falko Müller schließt in seinem Beitrag an vorliegende institutionenkritische Perspektiven an, wie sie vor allem in den sozialpädagogischen Diskussionen einflussreich sind: Die Institution wird hier häufig als Hindernis für ein subjektorientiertes Vorgehen verstanden. Allerdings betont Müller zugleich, dass sich subjektorientierte Positionen in den vergangenen Jahrzehnten ihrerseits mit kritischen Einwänden konfrontiert sehen, weshalb Institutionenkritik nicht weiterhin in einem allgemeinen Subjektbegriff verankert werden könne. Daher plädiert Müller für die Konzepte der »negierten Institution« und der »Gemeinschaft der Ausgeschlossenen« im Sinne Franco Basaglias. So könne eine anti-institutionelle pädagogische Perspektive eingenommen werden, von der aus die Konfliktbearbeitung und Problemlösungsfähigkeit bei den beteiligten Akteur:innen zu belassen sei – und nicht organisational hierarchisiert werden sollte.

Institutionalisierte Alltagspraktiken versteht **Marion Ott** als Möglichkeit, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu analysieren. Ott legt in ihrem Beitrag daher den Fokus auf die permanente wechselseitige Vermittlung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen mit lokal-situierten Praktiken. Ausgehend von Praktiken, die in Machtverhältnisse eingebunden sind und in Institutionen reproduziert werden, schlägt Ott vor, diese als Institutionalisierung zu verstehen und im Sinne der *Institutional Ethnography* von Dorothy Smith zu untersuchen. Am Beispiel einer ethnographischen Studie zur Aktivierung Erwerbsloser, in der Kompetenz- und Inkompetenzzuschreibungen untersucht werden, kann Ott zeigen, wie Aktivierung als komplex organisierte staatliche Steuerung auftritt. Zentral erweise sich dabei die Berücksichtigung der vielfältigen materiellen Bedingungen, in denen Praktiken in Institutionen organisiert werden.

Susanne Maurer arbeitet in ihrem Beitrag das ambivalente Verhältnis von sozialen Bewegungen zu Institutionen heraus. Dabei greift sie vor allem auf Erfahrungen aus der feministischen und der Anti-Psychiatrie-Bewegung zurück. So kann sie zeigen, dass Autonomie und Institution nicht als Gegensatz begriffen werden müssen, wenn die Dynamik der (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung gerade im Kontext sozialer Bewegungen wahrgenommen wird. Der historisch informierte Blick auf das Ringen um Selbstorganisation, Selbstbefreiung und Gleichheit im Bereich sozialer Bewegungen könne somit sowohl für die widersprüchlichen Entwicklungen,

die als (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung gefasst werden, sensibilisieren, als auch für den notwendigen Beitrag, den soziale Bewegungen zur Institutionalisierung – als Rückgrat des Sozialen (Jaeggi) – leisten.

Randie Dyblie Nilsen stellt in ihrem Beitrag zunächst den Prozess der Institutionalisierung der Kindertagesstätten in Norwegen nach 2000 vor, der mit der Implementation eines Risikodiskurses und der darauf bezogenen Idee früher Interventionen verbunden sei. Am Beispiel zweier eigener Studien kann sie zeigen, wie Kinder durch die flächendeckend eingesetzten standardisierten Diagnoseverfahren in der Kindertagesstätte als deviant und selbst in ihrer Gleichaltrigengruppe als »sozial inkompetent« hervorgebracht werden. Nilsen arbeitet zwei Konstruktionen des Kindes heraus: Das Kind als selbstständiges und lernendes sowie als selbstständiges und politisches Subjekt. Am Beispiel des Naturkindergartens zeigt sie dabei, wie die materielle und räumliche Umwelt der Institution deinstitutionalisiert wird.

Claudia Machold und **Anja Tervooren** fragen danach, welchen Beitrag eine ethnographische Forschungsstrategie zur empirischen Analyse von Prozessen der (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit leisten kann. Ausgehend von dem Befund, dass gerade in der Forschung zur frühen Kindheit »Institutionalisierung« zu den zentralen analytischen Begriffen gehört, erarbeiten sie zunächst, was als das Pädagogische darin gefasst werden kann. Daran anschließend skizzieren Machold und Tervooren bereits vorliegende Ansätze ethnographischer Forschung, in denen an Schnittmengen zwischen zwei Organisationen geforscht wird und außerdem solche, in denen institutioneller Wandel vor dem Hintergrund neuer Verrechtlichungen in der frühen Kindheit rekonstruiert wird. Schließlich argumentieren Machold und Tervooren, dass der Analyse von Texten in der Verbindung mit sozialen Praktiken noch stärkere Aufmerksamkeit zukommen müsse.

In ihrem Beitrag zur Institutionalisierung der Fürsorgeerziehung am Beispiel Österreichs verfolgt **Michaela Ralsler** einen mentalitätsgeschichtlichen Ansatz. Sie zeigt, dass die Institution der Fürsorgeerziehung trotz rhetorischer Modernisierung und baulicher Anpassungen vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 1960er Jahre am räumlichen Organisationsmodell der Anstalt festhält. Erst die Anstaltskritik verschiedener Teilbewegungen führe zu einer Delegitimierung und (De)Institutionalisierung des Anstaltsprinzips als verräumlichter Problemlösung. Dieser Prozess vollziehe sich seit den 1970er Jahren nach den Prinzipien der Verkleinerung, Diversifizierung, Ambulantisierung und Spezialisierung, Dezentralisierung

oder Regionalisierung der Versorgungsstrukturen. Die Einführung des Gruppenprinzips in den 2000er Jahren stelle hingegen den Versuch einer Reinstitutionalisierung des Erziehungsheims jenseits des Anstaltsmodells dar.

Maria Wolfs Geschichte der modernen Elternschaft geht von ihrer Betrachtung als Basisinstitution der Generativität und von einem Wechsel von De- und Refamilialisierung im Prozess ihrer Institutionalisierung aus. Mentalitätsgeschichtlich beschreibt Wolf den Übergang von einer Regierung der Familie zu einer Regierung durch die Familie und rekonstruiert den gleichzeitigen Institutionalisierungsprozess von Kindheit, Schule, Jugendfürsorge sowie Kindheitswissenschaften und Berufen im Bereich von Kindheit. Machttheoretisch analysiert sie, inwieweit Prozesse der De- und Refamiliarisierung mit ökonomischen Entwicklungen und spezifischen Formen staatlicher Intervention verbunden sind. Sowohl mentalitätsgeschichtlich als auch machttheoretisch ist für Wolf die moderne Institutionalisierung von Elternschaft durch die (hegemoniale) symbolische Macht privilegierter Eltern geprägt, die sich in der post-wohlfahrtsstaatlichen Konstellation vor allem in der Investition in Bildung manifestiert.

Die Institutionalisierung des Rechtsanspruchs auf Inklusion diskutiert **Justin Powell** für das Feld der Schule im Spannungsfeld zur fehlenden Deinstitutionalisierung und anhaltenden Persistenz von segregierenden Schulstrukturen in Deutschland. Er stellt dar, dass sich die Umsetzung der UN-BRK im Kontext Schule zwar in einer zunehmenden Vielfalt von Förderorten dokumentiert, die Institutionalisierung segregierter sonderpädagogischer Förderung dabei jedoch kaum abgebaut wird. Damit ergibt sich eine ambivalente Dynamik schulischer In- und Exklusion. Im Vergleich zu schulstrukturellen Entwicklungen in anderen Staaten, die sich vor dem Hintergrund der gleichen Rechtsnorm ergeben, zeigt Powell die Bedeutung komparativer Forschung für die Analyse von Dynamiken der (De)Institutionalisierung auf. So werde etwa deutlich, dass föderale Bildungsstrukturen eine Barriere für die nachhaltige Deinstitutionalisierung segregierender Strukturen darstellen.

Auf der Grundlage bildungsstatistischer Analysen untersuchen **Judith Jording** und **Nicolle Pfaff** Dynamiken der (De)Institutionalisierung von Selektionsroutinen in der Sekundarstufe I, die sich durch die rechtliche Umstellung in der vertikalen Differenzierung von Schulsystemen in Deutschland ergäben. Vor dem Hintergrund der Durchsetzung der Zweigliedrigkeit der Sekundarschule und des Rechtsanspruchs auf Inklusion

gehen sie am Beispiel von Nordrhein-Westfalen der Entwicklung schulischer Selektionen nach. Gezeigt wird von Jording und Pfaff damit eine komplexe Dynamik von Verschiebungen im Selektionsgeschehen. Mit dem Bedeutungsverlust von Schulformwechseln zwischen allgemeinbildenden Schulen sei ein Bedeutungsgewinn sonderpädagogischer Selektion verbunden, der in seiner Spezifik auf Strukturen lokaler Schulsysteme verweist.

Mechtild Gomolla befasst sich in ihrem Beitrag in einer neo-institutionalistischen Perspektive mit der (De)Institutionalisierung egalitärer Bildungsziele in der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft. Gegenstand ihrer Analyse ist der politische Diskurs um Schulerfolg und die darin implizierte Bildungsgovernance. Analog zu den Schulreformdebatten der 1960er Jahre werde in den 2000er Jahren erneut von der Ausschöpfung von »Begabungsreserven« in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte gesprochen. Im Vergleich zu den Reformen der 1960er Jahre führe die heutige outputorientierte und datenbasierte Bildungssteuerung zu einer Verschiebung staatlicher Steuerung: von der Idee eines starken Interventionsstaates hin zu hierarchischen Netzwerkstrukturen.

In dem Beitrag von **Albrecht Rohrmann** wird (De)Institutionalisierung im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen diskutiert. Rekonstruiert werden Prozesse der Institutionalisierung von Behinderung entlang von Entwicklungen der Sozialgesetzgebung seit den 1920er Jahren als Voraussetzung individueller Leistungsansprüchen und dabei zugleich auch als eine zu problematisierende Festschreibung eines als defizitär bewerteten Zustands von Menschen mit Behinderungen. Im Weiteren verhandelt Rohrmann Prozesse der De- und Reinstitutionalisierung, die im Zeichen von Kritik an einer Kategorisierung von Behinderung sowie einem Anstaltsweisen stehen. Deutlich gemacht werden somit die mit einer Reinstitutionalisierung gefassten Möglichkeiten von Reformen im Sinne von Selbstbestimmung und sozialer Teilhabe.

Dem Verhältnis von Organisation und Institutionalisierung geht **Nicolas Engel** in seinem Beitrag am Beispiel des gedenkstättenpädagogischen Feldes nach. Sein Beitrag setzt sich auf der Grundlage ethnographischer Feldforschung mit Konflikten um die Entwicklung von pädagogischen Programmen in Gedenkstätten auseinander und nimmt das Verhältnis zwischen Organisation und Institution als Übersetzungsverhältnis in einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive in den Blick. Die Organisation selbst wird dabei in der Institutionalität der Praktiken des Organisierens betrachtet. Die

Gedenkstätte als Organisation wird so als Zusammenhang sichtbar, in dem widerstreitende Wissensordnungen wirksam bleiben und damit verbundene Konflikte im Sinne einer »lebendigen Institutionalisierung« routinisiert werden.

Helmut Bremer interpretiert in seinem Beitrag die Stärkung aufsuchender Bildungsarbeit im Feld der Erwachsenenbildung als eine Entwicklung, in der an die Lebensweltorientierung als Gleichzeitigkeit von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung angeknüpft werde. Sein Beitrag geht einem Prozess der un abgeschlossenen Institutionalisierung nach, der sich etwa im Fortwirken des Freiwilligkeitsprinzips in der Erwachsenenbildung und damit verbunden sozial selektiven Teilnahmequoten zeige. Mit Bezug auf Bourdieus Konzepte des sozialen Feldes und der kulturellen Passung arbeitet Bremer heraus, dass das Ringen um Institutionalisierung in dem erst spät institutionalisierten Feld der Erwachsenenbildung Ausdruck sozialer Kämpfe um und in Institutionen ist, die in gesellschaftliche Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse eingebunden sind.

Prozesse der Reinstitutionalisierung an der Universität betrachten **Anke Engemann** und **Christiane Thompson** vor dem Hintergrund von Krisendiagnosen, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Auseinandersetzung mit der so genannten Bologna-Reform erfolgen. Sie zeigen, dass sich hierin Aushandlungen um das Spezifische der Universität als wissenschaftlicher und pädagogischer Raum routinisierten. Die betrachteten erziehungswissenschaftlichen Einsätze beziehen sich dabei auf die Konfliktfelder der Verrechtlichung und Professionalisierung. In einer bildungstheoretischen Perspektive machen Engemann und Thompson deutlich, dass der Diskurs um die Bologna-Reform zugleich reflexiv auf die Universität und akademische Praxis der Tradierung wissenschaftlichen Wissens Bezug nehme.

Die in diesem Band versammelten systematischen, historischen und empirischen Beiträge verdeutlichen bereits die Produktivität eines noch im Entstehen begriffenen Forschungsfeldes und weisen die in diesem Beitrag dargelegte widerstreitende Prozesshaftigkeit von Institutionalisierung über unterschiedliche pädagogische Felder hinweg nach. Soll der Verweisungszusammenhang von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung des Pädagogischen weiter zum Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung werden, müsste den historischen wie feldspezifischen Prozessen in ihrer Unterschiedlichkeit und Ähnlichkeit

nachgegangen werden. Die damit möglichen theoretischen, historischen wie feldbezogenen Kontrastierungen markieren somit einen Ansatzpunkt für eine erziehungswissenschaftliche (De)Institutionalisierungsforschung. Die Beiträge in diesem Band verweisen zugleich auf das Potenzial unterschiedlicher theoretischer Perspektiven auf Institutionalisierung sowie auf Herausforderungen in der Konzeption komplexer Dynamiken und Spannungsfelder von Institution und Organisation. In der Analyse der (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung zeigen sich dabei verschiedene institutionalisierungstheoretische, organisationstheoretische wie auch praxistheoretische Bezüge als anschlussfähig. Deren Potenziale und Grenzen bleiben in künftigen Studien weiter auszuloten. Die unterschiedlichen methodologischen Zugänge der Beiträge bieten Anschlusspunkte für künftige Untersuchungen im Gegenstandsfeld. Einige der hier vorgelegten Überlegungen verweisen schließlich auf Erkenntnispotenziale, die sich aus historischen wie auch internationalen Vergleichshorizonten ergeben, und laden dazu ein, die vergleichende bzw. transnationale Perspektive bei der Analyse der (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung stärker zu berücksichtigen.

Duisburg-Essen und Wuppertal im Juli 2024

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): »Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis«. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld: transcript Verlag, S. 115–136.
- Aulenbacher, Brigitte (2014): Institutionelle Logiken – Anregungen für die kritische Arbeitsforschung und Gesellschaftsanalyse? Working Paper 10/2014 der DFG-KollegforscherInnengruppe Postwachstumsgesellschaften Jena.
- Baader, Meike S. (2018): »Die Erziehung der '68er und die Folgen. Das Beispiel der Kinderläden und Elterninitiativen«. In: Pädagogik, 70. Jg., Heft 7–8, S. 76–80.
- Baader, Meike S./Kelle, Helga (2019): »Transorganisationale Wohlfahrtspraktiken in der Kindheit. Einführung in den Schwerpunkt«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39. Jg., Heft 2, S. 115–118.
- Berka, Walter (2003): »»Autonomie« von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher Perspektive«. In: Hans-Peter Füssel/Peter M. Roeder (Hg.): Recht – Erziehung – Staat.

- Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 47, Weinheim: Beltz, S. 120–136.
- Bernfeld, Siegfried (2012 [1925]): *Sysyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beyer, Jürgen (2015): »Pfadabhängigkeit«. In: Georg Wenzelburger/Reimut Zohnhörer (Hg.): *Handbuch Policy Forschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 149–171.
- Böing, Ursula (2017): »Professionalisierung«. In: Kerstin Ziemer (Hg.): *Lexikon Inklusion*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 191–192.
- Bremer, Helmut/Pfaff, Nicolle (2021): *Ungebrochene Institutionalisierung? Prozesse der (De-)Institutionalisierung am Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41. Jg., Heft 1, S. 40–56.
- Brown, Wendy (2011): »Die Paradoxien der Rechte ertragen«. In: Christoph Menke/Francesca Raimondi (Hg.): *Die Revolution der Menschenrechte. Grundlegende Texte zu einem neuen Begriff des Politischen*, Berlin: Suhrkamp, S. 454–472.
- Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (2021): »Grundrisse einer Theorie sozialer Praktiken«. In: Dies. (Hg.): *Studienbuch pädagogische Praktiken*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–43.
- Casale, Rita (2009): »Fit statt fett. Staatliche Erziehungsmaßnahmen in Zeiten der deregulierung«. In: Bettina Grubenmann/Jürgen Oelkers (Hg.): *Das Soziale in der Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 53–65.
- Casale, Rita (2021): »Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren«. In: Rita Casale/Jeanette Windheuser/Monica Ferrari/Matteo Morandi (Hg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und in Deutschland. Nationale Formate und ›cross culture‹*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 212–224.
- Castoriadis, Cornelius (1990): »Pouvoir, politique, autonomie«. In: Ders. (Hg.): *Le Monde morcelé, Les Carrefours du labyrinthe 3*, Paris: Le Seuil, S. 113–139.
- Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd (2012): »Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagschule«. In: Ulrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 763–777.
- Dacin, M. Tina/Goodstein, Jerry/Scott, W. Richard (2002): »Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the Special Research Forum«. In: *Academy of Management Journal*, 45. Jg., Heft 1, S. 45–56.
- Dahrendorf, Ralph (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Osnabrück: Nannen-Verlag.
- Degener, Theresia/Miquel, Marc von (Hg.) (2019): *Aufbrüche und Barrieren: Behindertenpolitik und Behindertenrecht in Deutschland und Europa seit den 1970er-Jahren*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank Olaf (1993): »Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik«. In: Jürgen Oelkers/Heinz Elmar Tenorth (Hg.): *Pädagogisches Wissen*, Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 154–161.

- DiMaggio, Paul. J./Powell, Walter W. (1983): »The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields«. In: *American sociological review*, 48. Jg., Heft 2, S. 147–160.
- Engel, Nicolas (2020): »Institution«. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.
- Esposito, Roberto (2020): *Pensiero istituyente. Tre paradigmi di ontologia politica*. Turin: Einaudi.
- Feld, Timm C./Wolfgang Seitter (2016): »Organisieren als pädagogische Praktik«. In: Andreas Schröer/Michael Göhlich/Susanne Maria Weber/Henning Pätzold (Hg.): *Organisation und Theorie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 63–72.
- Fend, Helmut (2006a): *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut (2006b): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Florian, Lani (2008): »Inclusion: Special or Inclusive Education: Future Trends«. In: *British Journal of Special Education*, 35. Jg., Heft, 4, S. 202–208.
- Fraser, Nancy (1994): »Was ist kritisch an der Kritischen Theorie? Habermas und die Geschlechterfrage«. In: Dies.: *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 173–221.
- Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter M. (2003): *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 47. Weinheim/Basel: Beltz.
- Goffman, Erving (1961): *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
- Göhlich, Michael (2014): »Praxismuster der Differenzbearbeitung. Zu einer pädagogischen Ethnographie der Organisationen«. In: Anja Tervooren/Nicolas Engel/Michael Göhlich/Ingrid Mieth/Sabine Reh (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 225–239.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hanschmann, Felix (2022): »Schulrecht«. In: Tina Hascher/Till-Sebastian Idel/Werner Helsper (Hg.): *Handbuch Schulforschung*, Wiesbaden: Springer, S. 419–519.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): *Neo-Institutionalismus. 2., grundlegend erweiterte und überarbeitete Ausgabe*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Heite, Catrin/Kessl, Fabian (2009): »Professionalität und Professionalisierung«. In: Sabine Andresen/Rita Casale/Thomas Gabriel/Rebekka Horlacher/Sabina Larcher/Jürgen Oelkers (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz, S. 682–697.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Busse, Susann/Hagedorn, Jörg/Hommel, Sandra/Kramer, Rolf/Lingkost, Angelika/Schaarenberg, Heike (1997): »Schulkultur und Schulmythos – Skizzen und Thesen zur Entwicklung gymnasialer Schulkultur in den Neuen

- Bundesländern«. In: Heinz-Hermann Krüger/Jan H. Olbertz (Hg.): *Bildung zwischen Staat und Markt*. Opladen: Leske + Budrich, S. 583–595.
- Helm, Jutta (2015): *Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen: eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Hess, Charlotte/Schaepelynck, Valentin (2013): »Institution, expérimentation, émancipation: autour de la pédagogie institutionnelle«. In: *Tracés*, 25. Jg., Heft 2, S. 125–146.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlansanstalt.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): »Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs«. In: Ders. (Hg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974*, Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 56–145.
- Hill, Susan (2012): *Developing Early Literacy: Assessment and Teaching*, 2nd Edition. South Yarra, Australien: Eleanor Curtain Publishing.
- Honig, Michael-Sebastian (2002): »Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung, Arbeitspapier II – 9«. In: *Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik)*, letzter Zugriff: 03.07.2024, https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier9_Sozialpaedagogik_als_empirische_Sozialwissenschaft.pdf
- Honneth, Axel (2011): *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Jepperson, Ronald L. (1991): »Institutions, institutional effects, and institutionalism«. In: Walther W. Powell/Paul J. DiMaggio (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press, S. 143–163.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (i. E.): Normalisierung von Beobachtung und Dokumentation im frühpädagogischen Feld. Eine kritische kindheitstheoretische Perspektive. In: Kerstin Jergus/Sandra Koch (Hg.): *Kritik (in) der Frühpädagogik. Positionierungen und Verhältnisbestimmungen*. Bielefeld: transcript.
- Kessl, Fabian/Machold, Claudia/Pfaff, Claudia/Richter, Martina/Tervooren Anja (2022): (De)Institutionalisation of Education and Social Care. In: *Social Work & Society*, Volume 20, Issue 1, letzter Zugriff: 26.06.2024, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-2666>
- Kessl, Fabian/Richter, Martina (2021): »Zur Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe: Annäherung an die Perspektiven einer (De-) Institutionalisierungsforschung«. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation*, 41. Jg., Heft 1, S. 10–22.
- Kreide, Regina/Niederberger, Andreas (2008): »Transnationale Verrechtlichung und Entrechtlichung – zur Einleitung«. In: Dies. (Hg.): *Transnationale Verrechtlichung. Nationale Demokratien im Kontext globaler Politik*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 14–29.
- Kolleck, Nina/Bormann, Inka/Höhne, Thomas (2015): »Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen«. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg., Heft 6, S. 793–807.

- Köngeter, Stefan/Engel, Nicolas (2020): »Dimensionen pädagogischer Übersetzung – eine abschließende Synopse«. In: Dies. (Hg.): Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken, Wiesbaden: Springer VS, S. 219–242.
- Lampel, Peter Martin (Hg.) (1929): Jungen in Not. Berichte von Fürsorgezöglingen. Berlin: J. M. Spaeth Verlag.
- Langer, Thomas (2007): »Parallelgesellschaften«: Allgemeine Schulpflicht als Heilmittel?« In: Kritische Vierteljahrschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, 90. Jg., Heft 3, S. 277–292.
- Laval, Christian/Vergne, Francis (2021): Éducation démocratique. La revolution scolaire à venir. La Découverte Paris.
- Lepsius, M. Rainer (2013): »Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Rationalitätskriterien«. In: Ders. (Hg.): Institutionalisierung politischen Handelns. Analysen zur DDR, Wiedervereinigung und Europäischen Union, Wiesbaden: Springer VS, S. 26–39.
- Lessenich, Stephan (2013): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Loick, Daniel (2016): »Verrechtlichung und Politik. Vom Dilemma der Verrechtlichung zu den Paradoxien der Rechte«. In: Uwe Bittlingmayer/Alex Demirovic/Tatjana Freytag (Hg.): Handbuch Kritische Theorie, Wiesbaden: VS Verlag, S. 1–26.
- Loick, Daniel (2017): Juridismus. Konturen einer kritischen Theorie des Rechts. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Marshall, Thomas H. (1992 [1950]): Citizenship and social class. London: Pluto Press.
- Mattes, Monika/Reh, Sabine (2020): »Ganztagsschule zwischen Legitimationsdiskursen und Wandlungsprozessen nach 1945«. In: Petra Bollweg/Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 925–937.
- Merten, Roland/Olk, Thomas (1996): »Sozialpädagogik als Profession – historische Entwicklungen und künftige Perspektiven«. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 570–613.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): »Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony«. In: American journal of sociology, 83. Jg., Heft 2, S. 340–363.
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim/München: Juventa.
- Münchmeier, Richard (1992): »Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit«. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., Heft 3, S. 371–384.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen: Leske + Budrich.
- Neuber, Anke/Zahradnik, Franz (Hg.) (2019): Geschlossene Institutionen – Theoretische und empirische Einsichten. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, Jürgen/Casale, Rita/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina (2006): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Oevermann, Ulrich (1996): »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns«. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2002): »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«. In: Margret Kraul (Hg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.
- Oliver, Christine (1992): »The antecedents of deinstitutionalization«. In: *Organization studies*, 13. Jg., Heft 4, S. 563–588.
- Oury, Fernand/Vasquez, Aïda (1967): *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro.
- Pfahl, Lisa (2014): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- Radtke, Frank-Olaf (2015): »Das Regime der Betriebswirte. Eine Zwischenbilanz der »neueren Steuerung« im deutschen Bildungssystem«. In: Andreas Gruschka/Luiz A. C. Nabuco Lastória (Hg.): *Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*, Opladen: Budrich, S. 109–130.
- Rakhkochkine, Anatoli/Kotthoff, Hans-Georg (2015): »Internationale Lehrermobilität«. *Bildung und Erziehung*, 68. Jg., Heft 4, S. 409–416.
- Richter, Johannes/Nauerth, Matthias/Theurich, Andreas (Hg.) (2014): *Repression durch Jugendhilfe. Wissenschaftliche Perspektiven auf ein Phänomen in Ost und West*. München: Kleine.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (2012): Orte »guter« Kindheit? Aufwachsen im Spannungsfeld öffentlicher und privater Verantwortung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32. Jg., Heft 3, S. 250–265.
- Röhner, Charlotte (2021): »Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education«. In: Rita Casale/Jeanette Windheuser/Monica Ferrari/Matteo Morandi (Hg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und in Deutschland. Nationale Formate und »cross culture«*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201–211.
- Schatzki, Theodore R. (2021): »Forming Alliances. On Practice and Institution: Theorizing the Interface«. In: *Research in the Sociology of Organizations*, 70. Jg., Heft 2, S. 119–137.
- Schrapper, Christian (2018): »Zwischen professioneller Autonomie und Rechtmäßigkeit – zur Entwicklung und Behauptung Sozialpädagogischer Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe«. In: Henriette Katzenstein/Katharina Lohse/Gila Schindler/Lydia Schönecker (Hg.): *Das Recht als Partner der Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe: Liber Amicorum für Thomas Meysen*. Baden-Baden: Nomos, S. 31–51.
- Schicke, Hildegard (2012): *Organisation als Kontext der Professionalität: Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Scott, W. Richard (2008): *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. Los Angeles: Sage Publications.
- Stichweh, Rudolf (1992): »Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht«. In: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (Hg.): *Erziehen als Profession*, Opladen: Leske + Budrich, S. 36–48.
- Twardella, Johannes (2008): »Vergleichsarbeiten. Eine Fallstudie zu einem Instrument schulischer Evaluationskultur«. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 38, S. 81–97.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): »Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive«. In: Hans-Peter Füssel/Peter M. Roeader (Hg.): *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmik ihrer zukünftigen Entwicklung*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 47, Weinheim: Beltz, S. 106–119.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): »Begründung der Schulpflicht«. In: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 419–429.
- Thornton, Patricia H./Ocasio, William (2008): »Institutional logics«. In: Royston Greenwood/Christine Oliver/Roy Suddaby/Kerstin Sahlin-Andersson (Hg.): *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, London: Sage Publications, S. 99–129.
- Thornton, Patricia H./Ocasio, William/Lounsbury, Michael (2012): *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure and process*. Oxford: Oxford University Press.
- Vobruba, Georg (1992): »Autonomiegewinne, Konsequenzen von Verrechtlichung und Deregulierung«. In: *Soziale Welt*, 42. Jg., Heft 2, S. 168–181
- Zeitler, Sigrid/Heller, Nina/Asbrand, Barbara (2013): »Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards«. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2. Jg., Heft 1, S. 110–127.
- Zucker, Lynn G. (1977): »The role of institutionalization in cultural persistence«. *American Sociological Review*, 42. Jg., Heft 5, S. 726–743.

Die Krise des Institutionellen. Zur Begründung einer erziehungswissenschaftlichen Institutionenanalyse

Martin Bittner

1. Einleitung

Würde man für diesen Beitrag eine breite Auseinandersetzung über den Begriff der »Institution« ankündigen, so wären damit Erwartungen geschürt, die an der notwendigen erziehungswissenschaftlichen Debatte über die Institution¹ vorbeiführen und sich in einer komplexen und unvollständigen Kartographie verlören. Vielmehr soll der Problemstellung gefolgt werden, den Begriff der Institution in der Pädagogik zu verorten und so die seit wenigen Jahren geführte Debatte über die (De)Institutionalisierung² als Perspektive in der Erziehungswissenschaft weiter auszugestalten. Es erfolgt mit diesem Text eine notwendige theoretische Hinführung zum Institutio-

1 Verwendet wird ein sprachlicher Singular, der für die Lesbarkeit auch mit bestimmten Artikeln arbeitet. In der herauszuarbeitenden Darstellung der Prozessierung von Institution als das Institutionelle und die Institutionalisierung wäre an einigen Stellen sowohl eine Unbestimmtheit denkbar, die sich allerdings in grammatikalischen Satzstrukturen bricht, oder aber auch ein Plural. Letzterer würde jedoch – und nun tatsächlich im bestimmenden Sinne – die Institution manifestieren, indem der Plural zur Vervielfachung der Institution beiträgt; dies wäre für die zu entwickelnde Prozessierung, in der die Praktiken im Vordergrund stehen, nicht zielführend.

2 Obgleich die Herausgeber*innen dieses Bandes die Schreibweise (De)Institutionalisierung stark machen und ich der Position in vielen Punkten zustimme, wird im Weiteren die Schreibweise De-Institutionalisierung verwendet. Letztere Schreibweise begründet sich aus einer methodologischen Position, in der es nicht ausschließlich um eine Negation geht, sondern um die Anerkennung des Antagonismus. Der Bindestrich ermöglicht eine Lesbarkeit des Begriffs und verweist gleichzeitig darauf, dass von einem Wechselspiel und einer Bedingtheit von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung auszugehen ist. Die Schreibweise (De)Institutionalisierung könnte Gefahr laufen, ein- oder auszuklammern, als wäre es eine Wahl die aus dem Verständnis der Leser*in erwachsen müsse, während der Bindestrich für mich die Gleichzeitigkeit beider Positionen hinzunimmt und keine Wahl lässt, als die sich in der De-Institutionalisierung vermittelnden Praktiken als institutionelle Praktiken zu erkennen.

nellen, die in impliziter Abgrenzung zu jener Perspektive der Institution steht, die die Konstitution sozialer Ordnungen in ihrer Organisiertheit beschreiben und dabei das spezifisch Pädagogische von sozialen Ordnungen vernachlässigen. Der Verfasstheit des Institutionellen wird eine praktische Problematisierung vorangestellt, die als konstruktive Krise der Institution erachtet wird (2). Es folgen methodologische Perspektivierungen (3) der Institutionalisierung, um einerseits eine praxistheoretische Bestimmung der Pädagogik fortzuschreiben und andererseits die erziehungswissenschaftliche Praxistheorie um das Institutionelle zu erweitern. Diese Ausführungen führen zu einer abschließenden Einordnung des Institutionellen pädagogischer Praktiken (4).

2 Die Krise des Institutionellen

Kann die Institution zunächst ganz allgemein als Begründungsperspektive für die Hervorbringung der Disziplin der Soziologie im ausgehenden neunzehnten Jahrhundert gesehen werden (Durkheim 1999 [1895]), so arbeitet Arnold Gehlen (1961) die Institution in der weiteren soziologischen Theorielehre insbesondere in ihrer spezifischen Funktion für die Moderne heraus. Die Institution vermittelt jene reflexive Rationalität, mit der Entscheidungen innerhalb der Bearbeitung sozialer Probleme getroffen werden. Die Institution ist als durch Menschen geschaffene kulturelle Strukturierung einerseits anzuerkennen, andererseits ist herauszustellen, dass sie einem fortwährenden Wandel untersteht und seit der Moderne wesentlich an Bedeutung gewinnt. »As the old institutional stabilities are lost, modern man is forced to turn to various new modes of structuring his life«, schreiben Peter L. Berger und Hansfried Kellner (1965: 113) mit Bezug auf Gehlen (1949). Diese anthropologische Perspektivierung der Institution als eine Stabilisierung des Sozialen, findet sich, Karl-Siegbert Rehberg (2005) folgend, bereits bei Max Weber. Für die moderne Institution erfolgt eine Verschiebung, insofern gerät nicht mehr nur die Institution, sondern das Institutionelle bzw. die Institutionalität reflexiv in den Blick, um Spannungsbalancen zwischen Personen zu beschreiben (ebd.: 387). Dieses Balancieren zwischen Personen darf nicht als eine Frage nach der ›Institution des Individuums‹ missverstanden werden, vielmehr wird durch das Institutionelle die Perspektive auf das Individuum reflexiv erweitert. Diese reflexive Rationalität gründet in einer De-Institutionalisierung, durch welche sich auch die Institution

modernisiert (Berger/Kellner 1965). Entsprechend dieses praktischen konstitutiven Charakters der modernen Institution, ist sich der Institution im Weiteren sozialtheoretisch zuzuwenden. Dabei stellt sich heraus, dass Institutionen – wie bereits mit Maurice Hauriou (1965 [1929]) argumentiert werden kann – nicht über die Funktion oder den Zweck bestimmt werden können, sondern sich als eine »Gesamtheit der Praktiken, Rituale und kollektiven Überzeugungen, die sprachlichen Gegebenheiten und insgesamt alle Aspekte der sozialen Organisation« (Kervégan u.a. 2021: Abs. 13) aufdrängen. »Hier aber liegt gerade das Problem: es handelt sich darum zu wissen, wo in der Gesellschaft die schöpferische Macht liegt: ob nämlich die Rechtsnormen die Institutionen geschaffen haben oder ob es nicht vielmehr gerade die Institutionen sind, die dank der ihnen eigenen Führungsmacht die Rechtsnormen schaffen.« (Hauriou 1965 [1929]: 32)

Dieses Problem der unterschiedlichen Perspektivierung der Institution mündet in einer Vieldeutigkeit des Begriffs. Die Bestimmung dessen, was eine Institution und das Institutionelle sind und die damit einhergehenden Prozesse der Institutionalisierung und De-Institutionalisierung sind sodann Betrachtungen von Stabilität und Ordnung sowie Instabilität und Wandel. Damit werden durch diese Perspektivierung der Institution Fragen nach Autonomie, Macht und Autorität im Sozialen und für den Einzelnen verhandelt. Diese Verhandlungen unterliegen als krisenhafte Momente dem Wechselspiel aus Stabilität und Instabilität bzw. Institutionalisierung und De-Institutionalisierung. Jean-François Kervégan u.a. (2021) folgend, gilt es die Institution als institutionelles Arrangement in einem »Wechselspiel von institutioneller Materialisierung und begleitender Deutung« (ebd.: Abs. 35) zu denken und dadurch die Institution nicht als Ort oder Entität starr oder für sich selbst bestehen zu lassen. Orientiert an Hauriou (1965 [1929]) verfügen Institutionen über historisch objektive Leitideen, die durch ihr institutionalisierendes Vermögen wandelbar sind. Indem die Institution innerhalb einer (Praxis-)Theorie des Sozialen weiter betrachtet wird, werden Fragen der Autonomie, Macht und Autorität als wandelbar konstituiert beschrieben. Praxistheoretisch gewendet wird es weiter unten darum gehen, die Leitideen der Institution in ihrer Teleoaffektivität (etwa Schatzki 2010) als eine spezifische praktische Zielgerichtetheit und Logik (etwa Friedland 2021) zu beschreiben und sodann das Pädagogische der Institution stärker zu berücksichtigen.

Die Frage nach dem »Wozu« der Institution und die nun bereits mehrfach argumentierte Verschiebung der Perspektive von der Institution zur

Institutionalisierung lassen sich auch mit Verweis auf die im deutschen Sprachraum prominent herausgestellten Ausführungen zum Autoritätsverlust der Institution weiter ausfächern. In der spät- oder reflexiven respektive post-industriellen Moderne im Sinne Ulrich Becks (1986) verschwindet die Bedeutung der Institution für den Einzelnen scheinbar. Sie wird einerseits als autoritäre Technokratie (Bieling 1998: 257) kritisiert und andererseits unter Bezug auf eine kapitalistische Kultur in eine weitere Dimension erhoben, in der die Institution ohne »eigene Verantwortung« (Sennett 2008: 51) existiert, weil die kapitalistische Kultur eine Selbstdisziplin und Eigenständigkeit von und als Subjekte einfordert, in der die Subjekte in ihrem Handeln nicht mehr an die Institution gebunden zu sein scheinen. In der Folge erscheinen die Bürokratisierungstendenzen als eine logische Fortschreibung dieser kapitalistischen De-Institutionalisierung, die eine (markttheoretische) Organisiertheit erzeugt und damit die lebendigen Phänomene des Institutionellen weiter verdrängt (Seyfert 2011). Auch Antje Gimmler (1998) konstatiert einen »institutional lag« (ebd.: 15) und stellt die Institution als wenig bedeutsam dar. Die spätmoderne radikale Individualisierung stellt nicht mehr die Fragen nach dem Verhältnis von Institution und Individuum, sondern fragt nach den »Legitimations- und Überlebensbedingungen für die Institutionen selbst« (ebd.). Die soziale Institution ist vor dem Hintergrund der organisierten Individualisierung in die Krise geraten. Aktueller denn je stellt sich die Frage nach der demokratischen Idee der Gesellschaft – dabei darf nicht vergessen werden, dass diese »nur als sich instituierende und instituiert« (Castoriadis 1990: 589) »ontologisch« existiert. Zusammenfassend lässt sich aus der Individualisierung der Institution (Beck-Gernsheim) und der De-Institutionalisierung der Lebensläufe (dazu aktuell auch Pfaff/Bremer 2021) »weder die Überflüssigkeit von Institutionen noch die Hypertrophie der Individualisierung folgern. Viel eher lässt sich demgegenüber die Forderung nach einer der Situation angemesseneren institutionellen Ordnung ableiten.« (Gimmler 1998: 16)

Die Beschreibung der Krise der Institution kann mit Blick auf die pädagogische Institution vertieft werden. Der Neo-Institutionalismus (Schaefers 2002) hat innerhalb der Erziehungswissenschaft durch seine Ansätze der Organisationsforschung und rezipiert durch die Organisationspädagogik zwar zu einer Neubestimmung des Institutionenbegriff beigetragen (Hasse/Krücken 2008). Allerdings wird durch die pädagogische Organisationsforschung (Göhlich u.a. 2012) die Krise der Institution für die Erziehungswissenschaft nur bedingt gelöst. Mit Bezug auf weitere Or-

ganisationstheorien betont die pädagogische Organisationsforschung die Autonomie sozialer Gebilde, wodurch auch hier – wie in den dargelegten Bürokratisierungstendenzen – die Institution vom Individuum getrennt wird. In der Abgrenzungsbewegung der Gegenstandsbestimmung der pädagogischen Organisationsentwicklungsforschung werden größere soziale Gebilde als eigendynamische Einrichtung betrachtet, denen dann wiederum individualistische Attribute insbesondere der Lernfähigkeit zugesprochen werden. Damit wird auch hier der Blick auf die sich institutionalisierende Ideen des Pädagogischen verstellt. Entsprechend lässt sich ein »epistemologisches« Erkenntnisinteresse der Institutionalisierung ableiten: »[W]ie das Wissen um die entscheidende Bedeutung menschlichen Handelns für die Ordnungen des Zusammenlebens einen angemessenen Niederschlag in diesen Ordnungen selbst finden kann.« (Kervégan u.a. 2021: Abs. 37) Indem erziehungswissenschaftlich auf eine institutionelle Perspektive rekurriert wird, um der Ausgestaltung pädagogischer Praktiken in Bezug auf soziale In-Kohärenzen, Bewegungen und Transformationen auf den Zahn zu fühlen (Bremer/Kessl 2021; Kervégan u.a. 2021), konkretisiert sich die Notwendigkeit der Betrachtung der Institutionalisierung, die sich in einer praxistheoretischen Lesart, die das »Teleologische« der Institution betont, kanalisiert. Entsprechend wird im Folgenden ein theoretischer Rahmen gespannt, um auf die Institutionalisierung pädagogischer Praktiken weiter einzugehen.

3 Institution als Prozess – Theoretische Rahmung

Die Bedeutungsverschiebung und Wiederentdeckung der Institution sollen im Folgenden durch drei verschiedene Perspektiven beleuchtet werden. Dabei wird es um das sozialontologisch Gute der Institution ebenso gehen, wie darum, das Gute der Institution epistemologisch zu denken sowie um die praktische Hervorbringung der Institution als (im-)materielles Gut. Es erfolgt also sowohl eine sozialontologische und epistemologische Perspektivierung, um sodann aufzuzeigen, dass die teleologische Perspektivierung es vermag, Institution als Prozess und damit in ihrer Institutionalisierung zu

erfassen.³ Ausgangspunkt für diese Überlegungen waren u.a. folgende Ausführungen: »Man kann sich [...] nicht mit der Beurteilung der Effekte von Institutionen begnügen, sondern muss sich dem sozialontologischen Grundlagenproblem zuwenden, was überhaupt eine Institution ist, wie sie funktioniert und wirkt – um sich davon ausgehend der Frage nähern zu können, wann sie als Institution gut oder schlecht ist.« (Jaeggi 2009: 528)

Die aufgeworfene Frage des Guten der Institution ist für die hier zu argumentierende politische Erziehungswissenschaft von Bedeutung. Die ontologische Annahme des Guten der Institution (ebd.) dehnt die Betrachtung der Institution zunächst zugunsten einer handlungstheoretischen Perspektivierung aus (Angehrn 1994: 99). Nimmt man anstelle der handlungstheoretischen Perspektivierung eine (radikalere) praxistheoretische Betrachtung vor, so ist das Gute nicht nur ans sich, sondern als spezifische Zielgerichtetheit (*telos*) institutioneller Praktiken zu verstehen. Dabei folgen pädagogische Praktiken im Zuge der Ordnungsbildung des Sozialen dieser Teleoaffektivität.⁴ Das *Telos* ist dabei als dem *Ontos* angehängt zu betrachten. Die hier zu argumentierende Teleologie stellt sich in der Erweiterung des *Ontos* als eine flache Ontologie der Theorie sozialer Praktiken dar:

»Die Aktivitäten, Entitäten, Regeln, Verständnisse und Teleologien, die jede lokale Situation bestimmen, sind Elemente sozialer Phänomene (Praktiken, Arrangements und ihre Bündel), die sich situationsübergreifend in Zeit und Raum erstrecken. Sie bestimmen daher lokale Situationen gerade, weil sie Elemente von Bündeln sind. Damit unterscheidet sich die praxeologische Ontologie von der ethnomethodologischen und der phänomenologischen, die lokale Situationen betonen (vgl. z.B. Garfinkel 2002).« (Schatzki 2016: 34)

Von einer praxistheoretischen Perspektive ausgehend, stellt sich die Institution bzw. das Institutionelle sodann als weiteres Element sozialer Phänomene dar – Institutionalisierung fokussiert dabei eine spezifische praktische Seinsweise, die einen (praktischen) Zusammenhang hervorbringt. Die pra-

3 Mit dieser Unterscheidung folge ich der Rezeption John Searles im Anschluss an Jaeggi (2009); Sedlačko (2017); Mohr/Friedland (2008).

4 Schatzki (1997: 303) erläutert Teleoaffektivität etwa wie folgt: »First, almost all actions, including routine ones, express conditions of life and are thus governed teleoaffectively [...] Second, to acknowledge teleoaffectivity is not to fall back into a representational account of action. [...] Understanding et al. are not states of an abstract mental or real underlying apparatus that are causally related to actions. They are, instead, conditions of human existence: aspects of how things stand or are going for someone ongoingly involved with persons, objects, and situations; for example, that something is to be realized (having a purpose), that something seems to be the case (believing), and that something is annoying (being annoyed).«

xistheoretische Betrachtung, die ein emotionales und situationsübergreifendes (pädagogisches) Gefüge entstehen lässt, deutet sich auch in weiteren neueren institutionstheoretischen Ansätzen an. »Sie [Die Institutionen; M.B.] haben ein affektives Leben, das uns fasziniert oder abstößt; sie entfalten eigene Räumlichkeiten, die wir angenehm, effektiv oder unbequem bzw. unpraktisch finden können; sie entwickeln eigene Temporalgefüge, auf die wir uns einlassen können oder auch nicht.« (Seyfert 2011: 209)

3.1 Das Praktische des Institutionellen – eine ontologische Perspektivierung

Im Folgenden geht es darum, die Institution in ihrer sozialontologischen Perspektivierung zu skizzieren und damit die sich aus der Institution ergebende notwendige Wahrheit des institutionellen Seins weiter auszuführen. Menschen besitzen in ihrer Unfertigkeit, prekären und auf Wandel bedachten Seinsweise die besondere Fähigkeit, soziale Institutionen zu bilden (Schüle 1987: 88 ff.). Soziale Institutionen bilden sich aus einer evolutionären Anthropologie weniger auf der Grundlage eines altruistischen Individuums, wobei sich das altruistische Individuum für die bessere Idee verregeln und ausrichten würde, sondern vielmehr auf der Grundlage eines Mutualismus. Mutualismus beschreibt zunächst den gegenseitigen Nutzen im gemeinsamen menschlichen Handeln – diese geteilte Intentionalität des Handelns, die sich bei Kleinkindern im Alter von ein und zwei Jahren besonders zeigen (Tomasello/Carpenter 2007), bilden die Grundlage aller weiteren Kooperationsformen, die sowohl zum Altruismus, wie auch im Weiteren zu kulturellen/sozialen Institutionen führen (Tomasello 2010: 50). Die Fähigkeit Institutionen zu bilden, ist also auch aus der Evolution der Humankognition bekannt und findet sich in weiterer Entwicklung sodann auch in soziologischen Traditionslinien wieder, die die Institution als primäres Grundbedürfnis des Menschen darstellen und eben erst im zweiten Schritt andere Werte, Güter und Eigentum als weitere Institutionalisierung sekundär erfahrbar machen.

Innerhalb soziologischer Theorietraditionen kann Cornelius Castoriadis (1990) für die weitere Betrachtung einer sozialontologischen Perspektivierung der Institution herangezogen werden (Wolf 2012a; 2012b; Joas 1989; Sörensen 2015). Dabei spielt für Castoriadis die Fähigkeit der Imagination des Individuums eine wichtige Rolle. Das Imaginäre ist dabei das »neue

Richtige [es] lässt sich nicht ›ausrechnen‹ oder ›deduzieren‹ auf Basis der Kenntnisse und geltenden Normen des alten – kommt insofern *ex nihilo* –, und es hebt sich gegen bestehendes, instituiertes ›Richtiges‹ ab – von dessen Warte aus es als ›falsch‹, nicht an der Zeit, anachronistisch angesehen werden muss« (Wolf 2012a: 70). Die Erläuterung der gesellschaftlichen Instituierung über das Imaginäre entwickelt Castoriadis über eine Kritik des Strukturalismus, in dem er von einem de Saussurischen Zeichenbegriff Abstand nimmt, um zu einem Zeichenbegriff zu gelangen, in dem das sprachliche und kulturelle in Bezug auf das Seiende, als Nicht-Relativität der Sache gestellt wird (vgl. Castoriadis 1983: 112). Imagination ist damit weniger eine Bewusstseinsbeschreibung, als vielmehr die Fähigkeit der Hervorbringung der Institution durch die institutierende Gesellschaft, in der das gesellschaftlich herausgebildete Individuum dennoch an einer radikalen Imagination festzuhalten vermag. Die Institution sei entsprechend nicht ohne Bedeutung vorstellbar (Castoriadis 1990: 589). Diese Einsetzung von Bedeutung (siehe Kervégan u.a. 2021) erzeugt einen, im Weiteren zu verfolgenden, praxistheoretischen Anklang, den es weiter unten teleologisch auszugestalten gilt. Mit Castoriadis kann dies zunächst als sozialontologische Perspektive des gesellschaftlichen Sagens und Tuns angeschlagen werden (Castoriadis 1990: 589). Dabei ist in der grundlegenden Bestimmung des für die institutierende Gesellschaft bestimmende radikale Imaginäre eine erziehungswissenschaftliche Deutung möglich. »Diese radikale Imagination ist nicht bloß das Vermögen, ›sich etwas einzubilden, was nicht ist‹, sondern sich etwas durch etwas anderes zu bilden/zu gestalten, Nicht-Seiendes in Seiendem ›sehen‹ zu können, etwas durch etwas anderes anwesend oder gegenwärtig sein zu lassen.« (ebd.: 423). Das Individuum ist durch Sozialisation in der instituierten Gesellschaft geprägt. Individuen vermögen es jedoch die Gesellschaft nur aufrecht zu halten, unter Anwendung der Freiheitsgrade der Imagination – im denkenden Tun schafft sich so die institutierende Gesellschaft. Entsprechend gerät die Schöpfung und Konstitution des Neuen respektive des Wandels von Selbst- und Weltverhältnissen im gesellschaftlich-geschichtlichen Sein in dieser Institutionentheorie in den Blick. Nicht durch Normen und Rechtsverordnungen verregelte Bildungsinstitution vermögen es, Bildungsprozesse anzustoßen. Vielmehr bedarf es einer Zerstörung der instituierten Gesellschaft durch die radikalen Imaginationen der gesellschaftlichen Individuen, wodurch eine institutierende Gesellschaft hervorgebracht wird. Dieses Wechselverhältnis aus institu-

ierter und instituierender Gesellschaft lässt sich als das Pädagogische der Institutionalisierung nachzeichnen (Wulf/Schäfer 1999).

3.2 Institutionalisieren können – eine Epistemologische Perspektivierung

Während die ontologische Perspektive der Institution aufzeigt, wie das Individuum institutionalisierend Ordnungen stiftet und die Institution zum Gegenstand selbst wird, so führt die epistemologische Perspektivierung eine Erweiterung der Erfassung der Institution ein, indem sie das Sein der Institution als Ereignis genauer betrachtet. Es geht darum, die Institution als eine Erkenntnisweise herauszustellen und in der epistemologischen Perspektivierung eine Verknüpfung vorzunehmen. Nach Gernot Kamecke (2008) gibt es zwischen der ontologischen und der epistemologischen Perspektive eine dialektische Bewegung, in der die Institution als Ereignis und Praxis von (denkenden und erkennenden) Wahrheitsprozeduren ihr Bestehen durch Veränderung sichert.

Auch Mary Douglas (1991) stellt in ihrer Institutionentheorie einen erkenntnistheoretisch geleiteten Perspektivwechsel auf die Institution heraus, der sich, wie die ontologischen Perspektiven zuvor, gegen einen Subjektivismus wendete, indem das Denken und Sein der Institution genauer bestimmt wird. Damit wendet auch Douglas sich ab von der (stärker) in der Weberianischen Tradition der Rationalisierung stehenden Frage des Individualismus in der Institution (Rehberg 2005) und der Durkheimischen Perspektive kollektiver Vorstellungen zur Konstitution sozialer Ordnungen zu (Douglas 1991: 158). Entsprechend geht Douglas (1991) von einer denkenden Institution aus und blickt auf die Autonomie sozialer Institutionen. Dabei stellt sie einen epistemologischen Zusammenhang heraus, wie Individuen dem Denken der Institution ausgesetzt sind. »Die wirklich tiefgreifenden Entscheidungen hinsichtlich der Gerechtigkeit werden nicht von Individuen als solchen getroffen, sondern von Individuen, die innerhalb von Institutionen und für Institutionen denken.« (ebd.: 199 f.) Die Institution lenkt das Denken, bleibt dabei jedoch in der Vorstellung von Douglas »völlig unsichtbar« (ebd.: 161) und fordert dennoch jene bereits sozialontologischen Ordnungen des »Gemeinschaftssinn, Altruismus und gar Heroismus« (ebd.: 206) ein. Entsprechend gilt es die Institution in ihrem Denken zu erkennen, indem die Institutionalisierung – als epistemologisches Ereignis – von bisher sozialontologisch beschriebenen Praktiken betrachtet wird. Hierbei hat

sich bereits angedeutet, dass der Erkenntnisprozess sich als Wahrheitsprozeduren darstellt, was an dieser Stelle als die Notwendigkeit der Analyse der Diskursivierung und Instituierung von Praktiken weiter angedeutet werden soll.

»Ich will nicht die Bedeutung von Institutionen bei der Einrichtung von Machtverhältnissen verneinen, wohl aber empfehlen, eher die Institutionen von den Machtverhältnissen her zu analysieren und nicht umgekehrt; selbst wenn sie in einer Institution Gestalt annehmen und sich herauskristallisieren, haben sie doch ihren Haltepunkt außerhalb dieser. [...] Das heißt, daß die Machtverhältnisse tief im gesellschaftlichen Nexus wurzeln, und nicht über der ›Gesellschaft‹ eine zusätzliche Struktur bilden, von deren radikaler Austilgung man träumen könnte.« (Foucault 1997: 40)

Die Perspektive auf Machtverhältnisse ermöglicht es, sich den Wahrheitsprozeduren analytisch und erkenntnisleitend zu widmen und so auch das Pädagogische der Institutionalisierung (siehe 3.1) weiter herauszustellen. Dabei zeigt sich mit Michel Foucaults post-strukturalistischer Betrachtung die weitere Bedeutsamkeit prozeduraler Elemente der Entstehung des Sozialen wie sie sich als Institution darstellt, jedoch als Institutionalisierung verstanden werden muss. Dies erfolgt vor dem weiteren Hintergrund, dass »Machtverhältnisse [...] in der Gesamtheit des gesellschaftlichen Netzes [wurzeln]« (ebd.: 43) und das Individuum in vielfältigen Weisen verschränkend und überlagernd innerhalb dieser institutionellen Machtverhältnisse regiert wird (Foucault 1997). Eine erziehungswissenschaftliche Institutionentheorie tut gut daran, weniger die Institution und ihre Machtverhältnisse selbst in den Blick zu nehmen, als insbesondere eben die Prozeduren der Institutionalisierung, um so das Pädagogische institutierter und instituierender Praxis zu bestimmen.

Die epistemologische Perspektivierung der Institution, ist dabei nicht nur auf Wahrheitsprozesse und deren Institutionalisierung (anstelle der Fokussierung auf Machtverhältnissen) ausgerichtet, sondern ermöglicht eine spezifische Wahrheit der sichtbaren, guten und lebendigen Institution (Jaeggi 2009: 541 ff.).

»Institutionen sind zwar *ontologisch subjektiv* (nämlich: nicht einfach so da, wie ein Berg vorhanden ist, sondern abhängig von ebendiesen Zuschreibungen), aber gleichzeitig *epistemologisch objektiv* (also in ihrem Bestehen nicht abhängig von unserer subjektiven Einstellung zu ihnen). [...] Eine gute Institution darf nicht so verfasst sein, dass sie den Umstand ihres ›Gemachtseins‹, den Umstand also, dass sie Resultat menschlicher Praxis, das heißt Resultat kollektiver Instituierung und Akzeptanz ist, verdeckt.« (Jaeggi 2009: 541 f.)

Rahel Jaeggi (2009) verortet die Institution damit zusätzlich in einem sozialphilosophischen Kontext, wonach es selbiger nicht nur um die Stabilität politischer Ordnungen oder gerechter Verfasstheit ginge, sondern, dass sie auch das gute Leben befördere. »Institutionen sind durch soziale Praktiken konstituierte Einrichtungen mit Gewohnheitscharakter, die mehr oder weniger komplexe Systeme dauerhafter wechselseitiger Verhaltenserwartungen darstellen, mehr oder weniger stabile Statuspositionen etablieren und sich durch öffentliche Wirksamkeit und Anerkennung auszeichnen.« (ebd.: 532 f.) Institutionen sind im Verständnis Jaeggis (2009) spezifische Formen sozialer Praxis, die eine Kodifizierung aufweisen. Dabei, so führt sie mit Bezug auf Hauriou (1965 [1929]) aus, muss diese nicht unmittelbar eine rechtliche sein, sondern kann durchaus auch informellen Charakter haben, solange sie einer Statusfunktion folgt, wie dies Searle als Konstitution sozialer Wirklichkeit beschrieben habe (Jaeggi 2009: 535). Diese hier mit Bezug auf die performative Sprechakttheorie angesprochene Perspektive der Herstellung sozialer Ordnung verweist auf eine Verschiebung von der Sprache zu weiteren materiellen, sozialen Bedingungen und Mechanismen der prozesshaften Konstitution. Damit könnten anstelle der Dichotomie der stabilisierenden Autorität und gleichzeitigen Autonomie der Institution die »Bedingungen ihrer Verwirklichung und Verkörperung ihres durch Gründe geleiteten Wollens« (ebd.: 538) gefasst werden. Ich verstehe diese Idee der *Gründe geleiteten Wollens* praxistheoretisch und pädagogisch als den telos des Sozialen. Eine gute Institution ist eine, die sich durch »Lern- und Transformationsprozesse auszeichnet« (Jaeggi 2009: 543) und ihre soziale Bedingtheit nicht verleugnet. Auch andernorts wurde die sozialphilosophische Frage nach dem guten Leben bereits bildungsphilosophisch und bildungshistorisch aufgenommen und als Institutionalisierung des Pädagogischen ausgedeutet – hier im Sinne einer (antiken) Selbstsorge (Meyer 2011; Zulaica y Mugica 2022; Fuchs 2019), als Fragen gelingender Lebensführung in einem wohlfahrtsstaatlichen Sinne (Andresen u.a. 2010) sowie in einer (post-)kritischen Manier (Bittner/Wischmann 2022). Es lässt sich daraus methodologisch schlussfolgern, dass die Beschreibung der Konstitution der Institution notwendig an einer weiteren teleologischen Perspektivierung auszulegen ist, um die Perspektive auf das Pädagogische der Institution nicht zu verlieren. Letzteres würde einen Rückschritt in eine pathologische Beschreibung jener Steuerungsmechanismen in Organisationen bedeuten (Jaeggi 2009: 544), wie es sich in der Folge evidenzbasierter

Bildungswissenschaften für Schulentwicklungsprozesse immer mal wieder andeutet.

3.3 Institutionelle Grenzbewegungen – eine teleologische Perspektivierung

Die weitere praxistheoretische Bestimmung wird insbesondere eine Konstituierung des Institutionellen durch Prozesse betonen und im Sinne einer flachen Ontologie auf eine teleologische Perspektivierung eingehen, wie sie u. a. von Roger Friedland (2019) als Beschreibung institutioneller Logiken dekliniert wurde (siehe auch Thornton u. a. 2012). Mit der teleologischen Perspektive wird auch das epistemologische Gute der Institutionalisierung des Pädagogischen weiterverfolgt.

Die zu verteidigende praxistheoretische Auseinandersetzung mit Institutionen erfolgte von jeher innerhalb der Ethnologie als eine Befragung der Logik der Praxis (Bourdieu 1987). »Als ständig von regelhaften Improvisationen überlagerte Erzeugungsgrundlage bewirkt der Habitus als praktischer Sinn das Aufleben des in den Institutionen objektivierten Sinns« (ebd.: 107). Während Pierre Bourdieu als Vertreter einer Praxistheorie erster Generation (Hui u. a. 2017) dafür kritisiert wird, den Praktiken zu viel intellektuellen Raum zu geben und damit eine Hierarchisierung von »practice first« aufmacht, wird in den folgenden Generationen von Praxistheorien eine flachontologische Perspektivierung sozialer Praktiken vertreten (Schatzki u. a. 2001), indem weitere Elemente, wie das Temporale, das Zusammenspiel aus Handeln und Sprechen sowie Materialität gleichberechtigt hinzugekommen werden. »Practice approaches can then analyze (a) communities, societies, and cultures, (b) governments, corporations, and armies, and (c) domination and coercion as either features of, collections of, or phenomena instituted and instantiated in practices.« (Schatzki 2001: 15)

Stephen Kemmis u. a. (2014) haben für die Erziehungswissenschaft die Ecologies of Practices beschrieben und die Komplexität des Ineinanders und der Grenzbewegungen von Praktiken in ihrer diskursiven und institutionellen Konstituierung berücksichtigt – wobei sie hierfür von einer Praktiken-Architektur sprechen, ohne dass diese jedoch als strukturiert-strukturierende Praxis missverstanden werden soll. Vielmehr liegt das Interesse darin, die Beziehungen von Praktikenelementen untereinander als relational zu begreifen und konkret zu ergründen, wie sie sich als solche vollziehen (vgl. ebd.: 44). »To put it more precisely, the specific *cultural-discursive, material-*

economic and social-political arrangements) (sic!) that come into being and are materialised in the unfolding of a particular practice of teaching (teacher's sayings, doings and relatings) in a particular site enable and constrain the way the practice of learning can unfold for the students in the site.« (ebd.: 43) Die hier auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen angewandten Ausführungen von Praktiken fundieren auf einer grundsätzlichen teleologischen Perspektive, in der das Individuum über die Betrachtung und Beschreibung von Praktiken einbezogen wird, ohne dass das Individuum selbst zum Gegenstand der Theorie wird – mit dieser Perspektivierung ist man der Institutionalisierung des Pädagogischen, wie sie ontologisch und epistemologisch entwickelt wurde, wieder sehr nahe. Theodore R. Schatzki (2021) und Friedland (2019) bilden hierfür die notwendige Allianz zweier parallel entwickelter Theorieperspektiven, in denen die Perspektive auf die Teleologie sozialer Ordnungen der Betrachtung der Logik sozialer Institutionen zu entsprechen scheint. In ihren gegenseitigen Re-Lektüren kommen Schatzki und Friedland immer sehr wertschätzend und hervorhebend auf die Theorie des Andern zu sprechen. »Schatzki also draws on an Aristotelian category of substance. However he does so in a different sense of the term, one consistent with the externality of understanding and telos in his more global analysis of practice, versus the internality of ontology and teleology in my more restricted analysis of institutional practice.« (Friedland 2019: 51) Die folgenden Ausführungen von Schatzki lesen sich dabei wie eine Antwort:

»Friedland (2018) thereby links teleology (ends) to institutional substances: substances organize constellations by beings goods that people pursue (i.e., desire). On my account, teleology and general understandings need not be yoked conceptually. People can and do pursue ends that neither are defined by nor subserve the realization of matters, general understandings of which inform practices: general understandings *join* teleoaffective structures in organizing particular practices, bundles, and constellations.« (Schatzki 2021: 128 f.)

Schatzki (2019b; 2019a) orientiert sich zwar zunächst am Begriff der Organisation, stellt jedoch für den zeitlichen Zusammenhang derselben, die Prozessierung von Praktiken, den Prozess der Institutionalisierung heraus. Diese Ausführungen, die hier als Institutionentheorie gelesen werden, führen dazu, die Epistemologie und die Ontologie im Sinne einer Teleologie (Friedland 2019: 50) bzw. Teleoaffektivität zu vereinen, und damit »normativized end-task-action combinations in conjunction with normativized emotions« (Schatzki 2019a: 90) zu beschreiben. Schatzki (2019a) stellt in Bezug auf Tor Hernes (2014) Verständnis von Organisation den zeitlichen Zusammenhang,

bei dem die Organisation als Vergangenheit der Praxis operiert, heraus und begründet damit eine entsprechende Prozessperspektive. Mit der Betrachtung von Prozessen rücken sodann Fragen nach einer Operationalisierung von Wandel in den Blick. Wandel ist dabei jedoch nicht gleichzeitig die Frage nach Innovation, wie sie für marktförmige Organisationen, die auf Wissen basieren, wesentlich sind (Gherardi 2012), sondern als ein epistemischer Wandel (Knorr-Cetina 2002) oder eben als eine Veränderung der Architektur (Kemmis u. a. 2014) aufzufassen. Institutionalisierung stellt dabei eine Zeitlichkeit im Sinne des Prozesses in den Vordergrund, worin die Stärke praxistheoretischer Ansätze zur Planung und Ermöglichung von Wandel sowie weiterer transformativer oder bildender Prozesse liegt. Hierfür ist es notwendig, sich institutioneller Logiken anzunehmen.

Die institutionelle Logik (Friedland 2019) der Praktiken führt erneut zur Herausstellung des Prozesses, durch die eine Betrachtung der Institutionalisierung erfolgt, ohne dass es einer Theorie der Institution bedarf. Die Ontologie der Institution aufgreifend geht es darum, Dinge gemeinsam und im Sozialen zu tun. Institutionalisierung richtet nicht die Perspektive darauf, dass das, was Menschen tun, relevant ist, sondern darauf, dass das, was Menschen gemeinsam tun, in der Ausbildung von Emotionen sodann als Institution erscheint (Friedland 2018a) – womit einmal mehr die Teleoaffektivität von Praktiken betont wird. Friedland (2018b) fragt nach der Gegenständigkeit/dem Guten und dem Wert der sich in und durch Praktiken darstellt und vermag es so, Praktiken in der Prozessierung der Institution zu verorten und die Institutionalisierung so als Logik herauszustellen. »Institutional logics are simultaneously orders of objectification and subjectification, that is, orders of material practice that depend on and afford the particular subjectivity of subjects and objectivity of objects, which in turn depend on these same orders of practice.« (Friedland 2018a: 525)

Institutionalisierung ist als ordnende Logik zu verstehen – unter der Perspektive, dass Ordnungen in und durch Praktiken hergestellt werden, kann geschlossen werden, dass Praktiken institutionelle Ordnung bzw. das Institutionelle konstituieren. Dieser Einbezug der Institutionen in eine praxistheoretische Erziehungswissenschaft erscheint entsprechend als ein notwendiger Schritt, um mit Krisen umzugehen, Inkohärenzen pädagogisch nutzbar zu machen und Transformation sowie Bildung zu ermöglichen und der Institution das spezifische Pädagogische abzuverlangen.

4 Ausblick: Erziehungswissenschaftliche Institutionenforschung

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass es einer grundsätzlichen Sensitivität für Praktiken bedarf. Die insbesondere in den neueren Praxistheorien vertretene ontologische und teleologische Perspektivierung des Sozialen, die zuweilen auch Teil von Institutionentheorien sind, wird erst einen vollumfänglichen Ansatz für die Erziehungswissenschaft bestreiten können, wenn auch die epistemologische Perspektive, die durch Institutionen eingebracht wird, in den Praxistheorien eine Berücksichtigung findet (dazu insb. Sedláčko 2017). Dazu bahnt sich die Perspektive der Institutionalisierung einen Weg in die Praxistheorie, wie auch umgekehrt die Praktiken einen Weg in die Institutionentheorie bestreiten.

Auch meine eigenen Arbeiten sind von diesen balancierenden Bezugnahmen zwischen institutionstheoretischer sowie praxistheoretischer Ordnung des Sozialen immer schon mitgetragen (Bittner 2015; 2008) und konnten in den Forschungsaktivitäten der letzten Jahre reifen. Damit erfolgt eine notwendige Verschiebung der Betrachtung von den Machtverhältnissen zur Institutionalisierung des Pädagogischen. Dabei zeigen sich instituierende pädagogische Praktiken im Aushandeln von Grenzen (Bittner/Wittfeld 2018a; Wittfeld/Bittner 2019) und bei der Verhandlung institutioneller Logiken (Bittner/Wittfeld 2018b). Entsprechend knüpfe ich bei Foucault (1997) an, nehme aber auch mit der Übersetzung von Praktiken zwischen Institutionen eigene praxistheoretische Erweiterungen vor (Bittner 2019). Entsprechend lassen Institutionalisierungen im Erziehungs- und Bildungssystem dahingehend beschreiben, wie sich (ethnographisch beobachtbar) pädagogische Vergemeinschaftungen vollziehen (Bittner/Kessl 2019). Die Institutionalisierung des Pädagogischen zeigt sich in der Bewegung von Praktiken, bspw. wie sie zwischen dem Ideal der Familie und dem pädagogischen Mandat in Wohngruppe und Ganztagschule praktisch vollzogen werden (Reh/Kessl 2018).

Diese Fokussierung der Institutionalisierung des Pädagogischen eröffnet die grundlegende Möglichkeit der Analyse des Institutionellen pädagogischer Praktiken. Letzterer geht es darum, Bewegungen und Grenzen pädagogischer Praktiken zu beobachten, um erziehungswissenschaftlich Institutionalisierungsformen herauszuarbeiten. Durch die Betrachtung der Institutionalisierung werden praktische Bezugnahmen zwischen Institutionen sichtbar und in ihrer notwendigen Inkohärenz praktisch anzu-

erkennen. Dabei erscheint eine Adaption eines kulturwissenschaftlichen Übersetzungsbegriffs hilfreich, um sich den Institutionalisierungstypen anzunähern (Bittner 2019): »Mit der Übersetzung von Praktiken geht, jenseits der bekannten Relationierungen (causal relations; spatial relations, intentionality, prefiguration), eine bisher praxistheoretisch wenig berücksichtigte Perspektive der Institutionalisierung einher.« (ebd.: 187) Die sich andeutende Analyse des Institutionellen pädagogischer Praktiken folgt dabei einer Perspektivierung der Pädagogik, die auf die politische Verantwortung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis verweisen (dazu Bittner/Wischmann 2022). Ob durch diese Perspektivierung der Institutionalisierung des Pädagogischen die Erziehungswissenschaft jene Eigenständigkeit zurückerlangen kann, die sie derzeit in der evidenzbasierten bildungssteuernden Akzentuierung der Bildungswissenschaft zu verlieren scheint, bleibt dabei weiter zu beobachten.⁵

Literatur

- Andresen, Sabine/Diehm, Isabell/Sander, Uwe/Ziegler, Holger (2010): *Children and the good life. New challenges for research on children*. Dordrecht: Springer.
- Angehrn, Emil (1994): »Die Ontologie des Politischen bei Platon und Aristoteles (Teil 1)«. In: *Perspektiven der Philosophie*, 20. Jg., Heft 1, S. 83–107.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. 1. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berger, Peter L./Kellner, Hansfried (1965): »Arnold Gehlen and the theory of institutions«. In: *Social Research*, 32. Jg., Heft 1, S. 110–115.
- Bieling, Hans-Jürgen (1998): »Macht und Herrschaft in der ›Risikogesellschaft‹«. In: Peter Imbusch (Hg.): *Macht und Herrschaft: Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–273.
- Bittner, Martin (2008): *Aufstand in den banlieues. Der Versuch einer Verbindung von Diskursanalyse und dokumentarischer Methode*. Berlin: Logos Verlag.
- Bittner, Martin (2015): *Unterricht machen. Praktiken und Diskurse einer Reformschule*. Weinheim: Beltz Juventa.

⁵ Siehe zu dieser Kritik einer evidenzbasierten Bildungspolitik den Offenen Brief: <https://www.zentrum-bildungsforschung.hu-berlin.de/de/erklarung-offener-brief-messen-macht-noch-keine-bildung.pdf/>

- Bittner, Martin/Wittfeld, Meike (2018a): »Pedagogical relationships in times of sexual violence. Constituting intimacy and corporality at the limits«. In: *Ethnography and Education*, 13. Jg., Heft 2, S. 254–268.
- Bittner, Martin/Wittfeld, Meike (2018b): »Sichere Räume: eine Heterotopie pädagogischer Institutionen«. In: Edith Glaser/Hans-Christoph Koller/Werner Thole/Salome Krumme (Hg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 377–385.
- Bittner, Martin (2019): »Übersetzungen von Praktiken. Eine methodologische Perspektive auf die Institutionalisierung von Differenz«. In: Stefan Königeter/Nicolas Engel (Hg.): *Übersetzen – Pädagogische Grenzbeziehungen und -überschreitungen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175–193.
- Bittner, Martin/Kessl, Fabian (2019): »Zur Institutionalisierung des Pädagogischen am Beispiel familiarisierter Vergemeinschaftung«. In: Kathrin Berdelmann/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein/Joachim Scholz (Hg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 289–305.
- Bittner, Martin/Wischmann, Anke (2022): »Kritik und Post-Kritik. Versuch einer Begriffsbestimmung«. In: Dies. (Hg.): *Kritik und Post-Kritik in der Pädagogik. Eine kritische/kontroverse Diskussion des Manifests für eine post-kritische Pädagogik*, Bielefeld: transcript, S. 27–53.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut/Kessl, Fabian (2021): »Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive. Einführung in den Schwerpunkt«. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41. Jg., Heft 1, S. 3–9.
- Castoriadis, Cornelius (1983): *Durchs Labyrinth. Seele, Vernunft, Gesellschaft*. 1. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castoriadis, Cornelius (1990): *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. 1. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Douglas, Mary (1991): *Wie Institutionen denken*. 1. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Durkheim, Émile (1999 [1895]): *Die Regeln der soziologischen Methode*. Herausgegeben und eingeleitet von René König, 4. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1997): »Wie wird Macht ausgeübt?« übers. von Claus Rath/Ulrich Raulff. In: Michel Foucault/Walter Seitter (Hg.): *Das Spektrum der Genealogie*, Bodenheim: Philo, S. 29–47.
- Friedland, Roger (2018a): »Moving institutional logics forward. Emotion and meaningful material practice«. In: *Organization Studies*, 39. Jg., Heft 4, S. 515–542.
- Friedland, Roger (2018b): »What Good Is Practice? Ontologies, Teleologies and the Problem of Institution«. In: *M@n@gement*, 21. Jg., Heft 4, S. 1357–1404.
- Friedland, Roger (2019): *The Logic of Practice: Ontologies, Teleologies and the Problem of Institution*. Departments of Religious Studies and Sociology, UC Santa Barbara.

- Friedland, Roger (2021): »Toward a Religious Institutionalism: Ontologies, Teleologies and the Godding of Institution*«. In: Michael Lounsbury/Deborah A. Anderson/Paul Spee (Hg.): *On practice and institution. Theorizing the interface. Sonderheft Research in the Sociology of Organizations*, Bingley, UK: Emerald Publishing, S. 29–118.
- Fuchs, Max (2019): *Das gute Leben in einer wohlgeordneten Gesellschaft. Bildung zwischen Kultur und Politik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gehlen, Arnold (1949): *Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Gehlen, Arnold (1961): *Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen*. Hamburg: Rowohlt.
- Gherardi, Silvia (2012): »Why Do Practices Change and Why Do They Persist? Models of Explanations«. In: Paul Hager/Alison Lee/Ann Reich (Hg.): *Practice, Learning and Change. Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*, Dordrecht: Springer Netherlands, S. 217–231.
- Gimmler, Antje (1998): *Institution und Individuum. Zur Institutionentheorie von Max Weber und Jürgen Habermas*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Öztürk, Halit (Hg.) (2012): *Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2008): »Institution«. In: Nina Buur/Hermann Korte/Martina Löw/Markus Schroer (Hg.): *Handbuch Soziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–182.
- Hauriou, Maurice (1965 [1929]): *Die Theorie der Institution und zwei andere Aufsätze von Maurice Hauriou*, hrsg. von Roman Schnur, übers. von Hans und Jutta Jecht. Berlin: Duncker & Humblot.
- Hernes, Tor (2014): *A process theory of organization*. New York: Oxford University Press.
- Hui, Allison/Schatzki, Theodore R./Shove, Elizabeth (Hg.) (2017): *The nexus of practices. Connections, constellations and practitioners*. 1. Aufl., London/New York: Routledge.
- Jaeggi, Rahel (2009): »Was ist eine (gute) Institution?«. In: Rainer Forst/Martin Hartmann/Rahel Jaeggi/Martin Saar (Hg.): *Sozialphilosophie und Kritik. Axel Honneth zum 60. Geburtstag*, 1. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 528–544.
- Joas, Hans (1989): *Institutionalisierung als kreativer Prozeß. Zur politischen Philosophie von Cornelius Castoriadis*. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 30. Jg., Heft 4, S. 585–602.
- Kamecke, Gernot (2008): »Institution als Wahrheitsereignis. Von Castoriadis zu Badiou oder: Erzwingung einer generischen Extension des ontologischen Denkens«. In: Gernot Kamecke/Henning Teschke (Hg.): *Ereignis und Institution. Anknüpfungen an Alain Badiou*, Tübingen: Narr, S. 43–67.
- Kemmis, Stephen/Wilkinson, Jane/Edwards-Groves, Christine/Hardy, Ian/Grootenboer, Peter/Bristol, Laurette (2014): *Changing Practices, Changing Education*. Singapur: Springer.
- Kervégan, Jean-François/Schmidt, Christian/Zabel, Benno (2021): *Institutionen und die paradoxen Ansprüche der Moderne*, Trivium, H. 32.

- Knorr-Cetina, Karin (2002): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, Kirsten (2011): *Bildung*. Berlin: De Gruyter.
- Mohr, John W./Friedland, Roger (2008): »Theorizing the institution: foundations, duality, and data«. In: *Theory and Society*, 37 Jg., Heft 5, S. 421–426.
- Pfaff, Nicolle/Bremer, Helmut (2021): »Ungebrochene Institutionalisierung? Prozesse der (De-)Institutionalisierung am Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter«. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41. Jg., Heft 1, S. 40–57.
- Reh, Sabine/Kessler, Fabian (2018): »Famialisierung pädagogischer Kontexte als Risikopotenzial für Gewalt? Ethnographische Beobachtungen zu Grenzen und Grenzüberschreitungen«. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Jg., Beiheft, S. 149–162.
- Rehberg, Karl-Sieberg (2005): »Person und Institution. Überlegungen zu paradigmatischen Strukturen im Denken Max Webers«. In: Gert Albert (Hg.): *Das Weber-Paradigma. Studien zur Weiterentwicklung von Max Webers Forschungsprogramm*; [Kolloquium »Das Weber-Paradigma« – veranstaltet vom 10. bis 12. April 2003 im Internationalen Wissenschaftsforum der Universität Heidelberg] unv. Studienausgabe, Tübingen: Mohr, S. 371–394.
- Schaefers, Christine (2002): »Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen«. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg., Heft 6, S. 835–855.
- Schatzki, Theodore R. (1997): »Practices and Actions A Wittgensteinian Critique of Bourdieu and Giddens«. In: *Philosophy of the Social Sciences*, 27. Jg., Heft 3, S. 283–308.
- Schatzki, Theodore R. (2001): »Introduction. Practice Theory«. In: Theodore R. Schatzki/Karin Knorr-Cetina/Eike von Savigny (Hg.): *The practice turn in contemporary theory*, New York: Routledge, S. 10–23.
- Schatzki, Theodore R./Knorr-Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (2010): *The timespace of human activity. On performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lanham: Lexington Books.
- Schatzki, Theodore R. (2016): »Praxistheorie als flache Ontologie«. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, 1. Aufl., Bielefeld: transcript, S. 29–44.
- Schatzki, Theodore R. (2019a): »Processes, Life, and the Practice Plenum«. In: Trish Reay/Tammar B. Zilber/Ann Langley/Haridimos Tsoukas (Hg.): *Institutions and Organizations*, Oxford: Oxford University Press, S. 22.
- Schatzki, Theodore R. (2019b): *Social change in a material world. How activity and material processes dynamize practices*. London: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (2021): »Forming Alliances«. In: Michael Lounsbury/Deborah A. Anderson/Paul Spee (Hg.): *On practice and institution. Theorizing the interface. Sonderheft Research in the Sociology of Organizations*, Bingley, UK: Emerald Publishing, S. 119–137.
- Schüle, Johann A. (1987): *Theorie der Institution. Eine dogmengeschichtliche und konzeptionelle Analyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Sedlačko, Michal (2017): »Conducting Ethnography with a Sensibility for Practice«. In: Michael Jonas/Beate Littig/Angela Wroblewski (Hg.): *Methodological reflections on practice oriented theories*, Cham: Springer, S. 47–60.
- Sennett, Richard (2008): *Die Kultur des neuen Kapitalismus*. 3. Aufl., Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Seyfert, Robert (2011): *Das Leben der Institutionen. Zu einer allgemeinen Theorie der Institutionalisierung*. 1. Aufl., Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Sörensen, Paul (2015): »Ein Klassiker eigener Art: Cornelius Castoriadis als Stichwortgeber eines kritischen politischen Denkens«. In: Walter Reese-Schäfer/Samuel Salzborn (Hg.): »Die Stimme des Intellekts ist leise«. *Klassiker/innen des politischen Denkens abseits des Mainstreams*, 1. Aufl., Baden-Baden: Nomos, S. 351–374.
- Thornton, Patricia H./Ocasio, William/Lounsbury, Michael (2012): *The institutional logics perspective. A new approach to culture, structure and process*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, Michael/Carpenter, Malinda (2007): »Shared intentionality«*In: Developmental science*, 10. Jg., Heft 1, S. 121–125.
- Tomasello, Michael (2010): *Warum wir kooperieren*. 1. Aufl., Orig. Ausg., Berlin: Suhrkamp.
- Wittfeld, Meike/Bittner, Martin (2019): »Familiarität als Risikofaktor für sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen? Ethnografische Annäherungen«. In: Martin Wazlawik/Heinz-Jürgen Voß/Alexandra Retkowski/Anja Henningsen/Arne Dekker (Hg.): *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 39–53.
- Wolf, Harald (2012a): »Das Richtige zur falschen Zeit – zur Schöpfung des Imaginären bei Castoriadis«. In: Harald Wolf (Hg.): *Das Imaginäre im Sozialen. Zur Sozialtheorie von Cornelius Castoriadis*, Göttingen: Wallstein, S. 63–81.
- Wolf, Harald (2012b): »Gesellschaftskritik und imaginäre Institution«. In: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 42. Jg., Nr. 2, Heft 167, S: 267–286.
- Wulf, Christoph/Schäfer, Gerd E. (1999): »Bild – Phantasie – Täuschung«. In: Ingrid Gogolin/Dieter Lenzen (Hg.): *Medien-Generation: Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–362.
- Zulaica y Mugica, Miguel (2022): »Die Archäologie des Guten – Postkritische Pädagogik und die theoretische Geste des Wiederentdeckens«. In: Martin Bittner/Anke Wischmann (Hg.): *Kritik und Post-Kritik in der Pädagogik. Eine kritische/kontroverse Diskussion des Manifests für eine post-kritische Pädagogik*, Bielefeld: transcript, S. 55–71.

Von normorientierten zu praxeologischen Institutionentheorien: Praktiken, Konventionen und Logiken als Zugänge zur Analyse pädagogischer (De)Institutionalisierungen

Stephan Dahmen

Im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs hat in den letzten Jahren eine äußerst rege Debatte um Theorien der Institution und Institutionalisierung stattgefunden. Ausgehend von der Darstellung paradigmatischer Auseinandersetzungen im Feld neuerer soziologischer Institutionentheorien schlägt dieser Beitrag eine analytische Perspektive vor, welche Institutionen nicht als monolithisch-starre Struktur konzipiert, die dem Handeln individueller Akteur*innen äußerlich ist. Er stellt verschiedene Zugänge zu Institutionen vor, welche an der Kritik klassischer, normorientierter Zugänge zu Institutionen ansetzend, den Untersuchungsfokus auf die Pluralität widersprüchlicher institutioneller Logiken sowie die Handlungskoordination von Akteur*innen in alltäglichen Situationen lenken. Für die dieser Anthologie zugrundeliegende Frage nach den Dynamiken und Wechselwirkungen der Institutionalisierung, De- und Re-Institutionalisierung ist die Beschäftigung mit solchen theoretischen Vorrannahmen auch deswegen zentral, weil deren Erforschung zwingend theoretische Annahmen darüber voraussetzt, was die Sachverhalte sind, die erforscht werden sollen, und woran diese Phänomene zu erkennen sind. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf den Mehrwert einer solchen Perspektive für die Analyse pädagogischer (De)Institutionalisierungen, welche sowohl als Erforschung des situierten Koordinierens in alltäglichen pädagogischen Handlungszusammenhängen als auch als »historische Soziologie sozialer Konfigurationen« (Wagner 1994) betrieben werden kann.

1 Zum Begriff der Institution

Mit dem Begriff der Institution sind je nach theoretischer Perspektive vielfältige Deutungsmuster verknüpft: Institutionen werden verstanden als »typisierte Handlungsrou­tinen [...] und zeremonielle Handlungsabläufe« (Berger/Luckmann 1969), als »übergreifende Erwartungsstrukturen [...] die darüber bestimmen, was angemessenes Handeln und Entscheiden ist« (Hasse/Krücken 2005: 15), als »standardized activity sequences that have taken for granted rationales« (Jepperson 1991: 147) oder mit den Begründungsvätern der sogenannten neo-institutionalistischen Theorie als »Not norms and values but taken-for-granted scripts, rules, and classifications are the stuff of which institutions are made [...] institutions are macrolevel abstractions, rationalized and impersonal prescriptions, shared typifications, independent of any particular entity to which moral allegiance might be owed« (Powell/DiMaggio 1991: 15). Diese verschiedenen Definitionen legen – jeweils mit leichten Unterschieden – ein Konzept von Institutionen vor, welches den Fokus in besonderem Maße auf Routinen als den Akteur*innen gegenüberstehenden, verfestigten und objektivierten Deutungs- und Handlungsmustern legt. Debatten um den Begriff der Institution sind somit immer auch Debatten um die angemessene Relationierung von Handlungs- und Strukturperspektiven. In der Auseinandersetzung um den Institutionenbegriff lassen sich unterschiedliche Entwicklungsphasen identifizieren, in welchen auch verschiedene Relationierungen von Handlungs- und Strukturperspektiven vorgenommen werden. Während mit dem Aufkommen des Neo-Institutionalismus in den 1970er Jahren ein Fokus auf die unhinterfragte Übernahme kulturell legitimer Deutungsmuster durch Akteur*innen ein »Pendelschwingung zu strukturalistischen Ansätzen und vergleichsweise hohen Abstraktionsgraden« (Hirsch/Lounsbury 1997: 409, Übers. d. Verf.) stattgefunden hat, setzen sich neuere Debatten intensiv mit der Integration von Handlungs- und Strukturperspektiven sowie der Mikrofundierung von Institutionen auseinander. Analog zu erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um den sogenannten »practice turn« (Schatzki u.a. 2005) geht damit auch in der Debatte um Institution eine Blickverschiebung auf die hohe Bedeutsamkeit von alltäglichen Praxen sowie einer neuen Verhältnisbestimmung von Praxis und Institution einher. Diese aus soziologischer Perspektive identifizierten Probleme von Institutionentheorien korrespondieren mit aktuellen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen um die Begriffe und Methodologien,

mit denen Prozesse der De- und Re-Institutionalisierung angemessen zu erfassen seien. So kritisieren Helmut Bremer und Fabian Kessl (2021), dass klassische Ansätze »Institutionen vor allem in Bezug auf zu erfüllende Erwartungen der Gesellschaft betrachten«, diese »aber nicht hinreichend offen für die Prozesshaftigkeit von pädagogischen Institutionalisierungen« (ebd.: 5) seien. Anja Tervooren (2021) kritisiert Vorstellungen einer linearen Institutionalisierung und plädiert für die Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit von De- und Re-Institutionalisierungen sowie der Berücksichtigung ihrer »Brüchigkeit« (ebd.: 35) und »Kontingenz« (ebd.: 36). Florian Eßer und Wolfgang Schröer (2019) kritisieren den »methodischen Institutionalismus« (ebd.: 122) der Kindheitsforschung, verweisen auf die Gefahr der Naturalisierung von Institutionen und argumentieren, dass die Prozessualität und die Pluralität verschiedener Institutionen stärker in den Blick genommen werden müsse. Ähnlich kritisieren Martin Bittner und Kessl (2019) »den regelhaften Geltungsanspruch« (ebd.: 179) von Institutionen und plädieren dafür, zu erforschen, wie diese in Praktiken immer wieder aufgeführt und reaktiviert werden müssen. Sowohl in soziologischen als auch in erziehungswissenschaftlichen Debatten (vgl. auch Engel 2020 sowie die Beiträge in Demmer u.a. 2024) wird die Frage, wie, mit welchen Methoden und auf der Grundlage welcher gegenstandsbezogenen Annahmen sich Prozessen der Institutionalisierung theoretisch und empirisch zu nähern sei, derzeit intensiv diskutiert. Im Folgenden werden zentrale (Weiter-)Entwicklungen der soziologischen Institutionentheorie dargestellt, kritisch diskutiert und auf ihren Beitrag zur Analyse pädagogischer (De)Institutionalisierungen befragt.

2 Probleme des Neoinstitutionalismus: Naturalisierung der Institution, Vernachlässigung von Akteur*innen und Ausblenden institutionellen Wandels

Aktuelle soziologische Debatten über die praxeologische (Weiter-)Entwicklung von Institutionentheorien basieren auf einer intensiven Auseinandersetzung mit den grundlegenden Annahmen des Neoinstitutionalismus. Der Neoinstitutionalismus, der in den 1970er Jahren aufkam, markiert dabei einen wichtigen Bruch mit früheren Ansätzen der Institutionentheorie. John W. Meyer und Brian Rowan (1977) stellten fest, dass Organisationen nicht –

wie in der zeitgenössischen Organisationstheorie behauptet – nach einer formalen, auf Effizienz ausgerichteten Zweckrationalität arbeiten. Stattdessen werden diese im Neoinstitutionalismus als Formen angesehen, die sich passiv den breiteren (und bereits institutionalisierten) Kräften anpassen und ihren Erfolg durch Prozesse der institutionellen Konformität anstelle von technischer Effizienz sicherstellen. Das Überleben solcher Organisationen hänge also zentral von ihrer Konformität mit vorherrschenden kulturellen Symbolen und Glaubenssystemen, das heißt institutionellen Regeln ab. Im Gegensatz zu klassischen organisationstheoretischen Ansätzen wie etwa der Weberschen Idee einer zweckrationalen, funktionalen Ausgestaltung einer Organisation erfolgt die Anpassungsleistung der Organisation hier nicht mit dem Ziel der Rationalitätssteigerung, sondern um die Organisationen nach außen hin zu legitimieren und ihre Handlungsfähigkeit und Existenz zu sichern. Die Stärke dieses Ansatzes besteht darin, dass Rationalität als zentrales Legitimationsrepertoire (als »Rationalitätsmythos«) identifiziert wird, welches zu einer kontinuierlichen gegenseitigen Anpassung verschiedener Organisationen in einem »organisatorischen Feld« (DiMaggio/Powell 1983) führt. Mit dem Begriff der Isomorphie (ebd.) ist in diesem Ansatz etwa gemeint, dass sich Organisationen durch externen Zwang (etwa externe Standards und Gesetze), durch normative Geltung (etwa durch Professionen) oder durch mimetische Anpassung (etwa Imitation von als erfolgreich wahrgenommenen Strukturen) an ihre Umwelt anpassen.

Neoinstitutionalistische Ansätze fokussieren also überwiegend makrosoziale Prozesse auf der Ebene organisatorischer Felder oder Sektoren sowie die kontinuierliche Homogenisierung von Organisationen. So beschreiben Paul J. DiMaggio und Walther W. Powell (1983) ihr theoretisches Programm wie folgt: »We ask [...] why there is such startling homogeneity of organizational forms and practices; and we seek to explain homogeneity, not variation« (ebd.: 148). Der Neoinstitutionalismus fragt nicht primär nach dem Wandel von Institutionen, sondern zielt insbesondere auf die Klärung der Frage, warum organisationale Formen und Praktiken sich kontinuierlich angleichen und homogenisieren.¹ Die Kritik an diesem Fokus auf Homogenität

¹ In der erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Forschung wurde vielfach mit neo-institutionalistischen Ansätzen gearbeitet (siehe etwa den Sammelband von Koch/Schemmann 2009, zum Überblick: Buchna 2020). Für die Erläuterung des Konzeptes der »institutionalised organisation« (Meyer/Rowan 2006: 3) nimmt der Neoinstitutionalismus ausführlich Bezug auf Bildungsorganisationen, welche aus Sicht von Meyer und Rowan in besonderem Maße institutionalisierten Legitimitätsanforderungen ausgesetzt seien. In der Kinder- und Jugendhilfefor-

wird in neueren praxeologischen Institutionentheorien als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der heuristischen und methodischen Werkzeuge zur Analyse von Institutionen genommen. So wird vermehrt darauf hingewiesen, dass innerhalb der neoinstitutionalistischen Theoriebildung eine Mikrofundierung fehle, welche in der Lage ist, institutionellen Wandel und Institutionalisierungsprozesse angemessen zu erfassen. Das Handeln von Akteur*innen werde überwiegend als eine unhinterfragte Top-Down Übernahme von kulturellen Mustern und als »mindless behaviour in response to cultural rationalization« (Thornton/Occasio 2008: 100) konzipiert. Denn bezogen auf die Frage nach den Dynamiken und Wechselwirkungen der Institutionalisierung, De- und Re-Institutionalisierung muss konstatiert werden, dass dem neoinstitutionalistischen Theorienangebot »bislang keine überzeugenden Antworten auf Fragen nach der Genese und dem Wandel von Institutionen« vorliegen (ebd.: 197) und es ihm weitestgehend an einer Mikrofundierung fehle, »die es ermöglicht, unter der Voraussetzung eines latent vorliegenden institutionellen Rahmens [...] Institutionalisierung und institutionellen Wandel mit theoretischen Mitteln zu erfassen« (ebd.: 198). Die These der isomorphen Homogenisierung organisationaler Formen gibt nur unzureichende Antworten auf die Frage nach der Entstehung sowie der Durchsetzung und Transformation von Institutionen und Organisationen (vgl. Kirchner u.a. 2015: 196 ff.). Diese Kritik wurde ähnlich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive formuliert: So monieren etwa Fabian Kessel und Martina Richter (2021), dass neoinstitutionalistische Zugänge mit ihrem Fokus auf die Orientierung an ihrer gesellschaftlichen Umwelt »zu einem gewissen Grad [...] für die Dynamik und [...] politischen und kulturellen Auseinandersetzungen innerhalb von pädagogischen Organisationen und Institutionen« (ebd.: 20) desensibilisieren.

schung wurde zum Beispiel die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen (Schmidt 2018) oder von managerialistischen Steuerungspraktiken (Mohr 2017) in Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe als Ausdruck eines institutionellen Isomorphismus beschrieben. Andreas Mairhofer analysiert die breite Einführung von standardisierten Risikoeinschätzungsinstrumenten und anderen Formalisierungen in Jugendämtern als zeremonielle Übernahme von Legitimitätsmustern (vgl. Mairhofer 2019: 575).

3 Der »practice turn« der Institutionentheorie

An diese Leerstellen anknüpfend haben sich in den letzten Jahren Ansätze herausgebildet, welche den Anspruch erheben, das Zusammenspiel von individueller Agency und Strukturen wieder stärker in den Blickpunkt zu rücken. Analog zu erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um den sogenannten Practice Turn geht damit auch in der Debatte um Institutionen eine Blickverschiebung auf die hohe Bedeutsamkeit von alltäglichen Praktiken sowie einer neuen Verhältnisbestimmung von Praxis und Institution einher. In einem die Entwicklungen der letzten Jahre zusammenfassenden Beitrag aus dem *Handbook of Organisational Institutionalism* fordern etwa Walter W. Powell und Claus Rerup die »Blackbox« Institution zu öffnen. Sie argumentieren, dass Institutionen erst in den alltäglichen konkreten Situationen interpretiert und »enacted« (Powell/Rerup 2017: 277) werden. Erst davon ausgehend könne deren Reproduktion und Stabilisierung sowie deren Transformation und Veränderung erklärt werden. In Abgrenzung zum neoinstitutionalistischen Verständnis von Akteur*innen als reine Ausführende institutioneller Skripte heben sie hervor, dass

»Institutional analysis can benefit from more attention to everyday processes and actions, as opposed to exogenous events and shocks. In the same vein, more focus on the less powerful members of organizations instead of only leaders or champions would be welcome, as would more emphasis on the cultural and cognitive aspects of organizational life« (ebd.: 312).

Michael Smets u.a. (2017) gehen soweit, einen »practice driven institutionalism« (ebd.: 385) zu proklamieren, »in which the everyday work of practitioners ›on the ground‹ is the engine room of social order and the practices by which jobs get done its driving force« (ebd.). Hierbei wird explizit Anschluss an die im erziehungswissenschaftlichen Kontext weit verbreitete Praxistheorie Theodore R. Schatzkis (2021) gesucht. Auch wenn die empirischen Erträge dieser neuen »Alliance between Practice Theory and Institutional Theory« (ebd.: 119) noch ausbleiben, stellt sie einen wichtigen Beitrag dar, um das Verhältnis von Transformation und Wandel von Institutionen, wie er im Kontext dieses Bandes im Mittelpunkt steht, zu konzipieren. Denn während institutioneller Wandel bisher weitgehend auf der Ebene institutioneller Felder oder formaler organisatorischer Strukturen analysiert wurde und die Debatte vor allem davon getrieben war, »top-down« die Auswirkungen institutionellen Wandels auf der Makroebene auf

die Mikroebene zu beschreiben, argumentiert ein praxistheoretisch informierter Institutionalismus gegen eine Trennung oder Gegenüberstellung von »Mikro-« und »Makroebene«. Mit ihrem analytischen Fokus auf die konkrete Handlungssituation und beobachtbare Handlungsvollzüge vertritt diese Perspektive eine »flache Ontologie« (Schatzki 2016: 29). Sie widersetzt sich gegen eine Einteilung der sozialen Wirklichkeit in Ebenen und Hierarchien in dem Sinne, dass situierte Praxen nicht als Effekt und Ausdruck von Diskursen, Institutionen oder Strukturen auf der Makroebene verstanden werden dürfen. Das Soziale lässt sich in dieser Perspektive nur auf der Ebene von Praktiken, der »kleinsten Ebene des Sozialen« (Reckwitz 2002) angemessen beobachten und beschreiben. Ähnlich weist etwa Dorothy E. Smith (2021), die Begründerin der »Institutional Ethnography« darauf hin, dass die Analyse von Phänomenen der Organisation und Institution durch »abstrakte lexikalische Begriffe« (ebd.: 159) Gefahr laufe, Institutionen zu verobjektivieren. So schreibt Smith, klassische soziologische Definitionen des Institutionenbegriffs diskutierend:

»For the most part, sociology formulates the phenomena of organizations and institutions in lexical forms of organization, institution, information, communication and the like, which suppress the presence of subjects and the local practices that produce the extra-local and objective« (ebd.).

Ein abstrakter, »lexikalischer« Begriff der Institution, so Smith, mache jene lokalen Praktiken unsichtbar, welche die als objektiv postulierten, extra-lokalen Phänomene erst hervorbringe. Dabei würde das eigentliche Problem, nämlich »how what is named comes into being out of the located ephemerale of people's everyday doings« (ebd.: 159), ausgeblendet. Auch aus organisationsoziologischer Perspektive wird die Kritik an der Unsichtbarmachung der Akteur*innen laut. So wird etwa kritisiert, dass der Neoinstitutionalismus Akteur*innen als reine »script-following actors« (Binder 2007: 551) konzipiere und diesen jede Form von Handlungsmacht abspreche: »Because it [institutional theory, S.D.] assumes that coercive, mimetic, and normative forces are so strong that people in organizations have little choice but to adhere to these institutional scripts, it overlooks those actors' multiple and local meanings, which also shape their practices« (ebd.). Ähnlich wie im Ansatz der Institutional Ethnography Smiths rückt hier die Frage in den Vordergrund, wie Institutionen im Alltagsleben relevant (gemacht) werden, und auf welche Art und Weise sie das Handeln der Akteur*innen einschränken und ermächtigen. Institutionen müssen aus dieser Perspek-

tive in zweierlei Hinsicht betrachtet werden: in ihrem Zustandekommen im Handeln der Menschen und in ihrer Wirkung auf die Menschen, für die sie vorab existieren. Der ontologische Gehalt von Institutionen sei in den »located ephemerae of people's everyday doings« (Smith 2001: 159) zu suchen. Institutionen werden hier nicht als externe Bedingungen des Handelns der Akteur*innen, sondern als Formen der Stabilisierung von Praktiken in ihrem historisch situierten Verlauf konzipiert. Statt Institutionen als statische Größen aus der Dynamik der Koordination zwischen Akteur*innen abzuleiten, bringt die Analyse des Vollzugs von Praktiken die »Fragilität und Instabilität von Norm und Abweichung deutlicher zum Vorschein« (Schäfer 2013: 32). Dieser Fokus bedeutet aber auch, dass die dichotome Zuordnung von institutionellem Wandel zu individueller Agency und institutioneller Stabilität zu Strukturen und Institutionen nicht tragfähig ist. Auch die (routinenhafte) Aufrechterhaltung von Institutionen bedarf einer Praxis. Sowohl Wandel als auch Stabilität sind »both effortful accomplishments of multiple actors engaged in a practice« (Schatzki 2012). In dieser Perspektive werden Institutionen als handlungsermöglichend und handlungseinschränkend zugleich gesehen, das heißt sie präfigurieren (Schatzki 2002: 225) Praktiken, ohne sie zu determinieren. Sie werden jedoch immer erst in der Praxis reproduziert und verändert. In diesem Sinne sind Institutionalisierungsprozesse riskante und kontingente Prozesse, welche »nicht nur einschränkend wirken und keineswegs irreversibel sind, sondern bereits im Moment ihrer Setzung und fortan im Rahmen ihrer Tradierung das Potenzial des Widerstands, der Überwindung und der Problematisierung von Sinn und Identität mitführen« (Engel 2020: 557).

4 Institutionelle Logiken und Konventionen: Die Entdeckung der Pluralität institutioneller Arrangements

Eine weitere zentrale Weiterentwicklung der neoinstitutionalistischen Theorie besteht darin, Institutionen verstärkt nicht als übergreifende monolithische Legitimationsrepertoires zu begreifen, sondern von einer Vielzahl potenziell konfligierender institutioneller Logiken in Organisationen auszugehen. So definieren Roger Friedland und Robert R. Alford (1991), die Begründer einer Theorie institutioneller Logiken, diese als »supraorganizational patterns of activity by which humans conduct their material

life in time and space, and symbolic systems through which they categorize that activity and infuse it with meaning« (ebd.: 243). Für sie sind es zentrale gesellschaftliche Institutionen moderner Gesellschaften, etwa der kapitalistische Markt, der bürokratische Staat, Familie, Demokratie oder Religion (ebd.), welche jeweils mit einer eigenen zentralen Logik sowohl die Mittel und Zwecke individuellen Handelns beeinflussen. Diese schränken individuelles Handeln nicht nur ein, sondern stellen auch jeweils spezifische Verhaltensrepertoires und Motivvokabulare bereit. Friedland und Alford gehen davon aus, dass institutionelle Logiken potenziell widersprüchlich sind und dass Individuen und Organisationen diese für ihre eigenen Zwecke kunstvoll und geschickt mobilisieren (im Wortlaut: »artful in the mobilization for different logics« (ebd.: 254)). Dabei werden Widersprüche zwischen institutionellen Logiken nicht nur als auf der Mikroebene ausgehandelte Bedeutungen verstanden, sondern als historisch gewachsene, (auch) politisch ausgetragene Konflikte über die Angemessenheit verschiedener Prinzipien für die Koordination sozialer Beziehungen, welche jedoch im Hier und Jetzt aufgeführt und – in Momenten des Zusammenbrechens von Routinen – auch neu ausgehandelt werden müssen. Neuere Ansätze verstehen institutionelle Logiken als »the socially constructed, historical patterns of material practices, assumptions, values, beliefs, and rules by which individuals produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their social reality« (Thornton/Occasio 2008: 101). Sie werden als »a grammar of meaningful material practice« (Friedland 2018: 1369) definiert. Ihre theoretischen Voraussetzungen rücken somit in die Nähe der oben beschriebenen praxistheoretischen Ansätze. Institutionelle Logiken »are akin to the ›shared‹ or ›general‹ understandings studied by practice theorists« (Smets u. a. 2017: 391). Als »general understandings« werden in der Praxistheorie jene sich in Praktiken ausdrückenden transsituativen Elemente (»rules«, »shared understandings«, »teleo-affective/general understandings« (Schatzki 2002: 87)) verstanden, einem Komplex an Regeln, Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsaufmerksamkeiten, welche aus der Vergangenheit in die Gegenwart hineinwirken, im praktischen Vollzug von den Akteur*innen jedoch immer wieder neu interpretiert und vollzogen werden müssen.

Ein weiterer Ansatz, welcher die Pluralität von Logiken und Rationalitäten praktischer Handlungsarrangements in den Fokus stellt, ist die sogenannte Soziologie der Konventionen. Luc Boltanski (2010) als zentraler Vertreter der Soziologie der Konventionen beschreibt Institutionen als kör-

perlose Wesen, als semantische Instanzen, denen die Aufgabe zukommt, Praktiken situationsübergreifend zu qualifizieren und zu bewerten (ebd.: 134). Dabei betont die Soziologie der Konventionen vor allem die Spielräume, welche Institutionen Akteur*innen lassen, sowie die Unvollständigkeit von Institutionen für die pragmatische Koordination von Akteur*innen in konkreten Handlungssituationen. Da Institutionen »als Regeln unvollständig« (Diaz-Bone 2009: 22) sind, müssen Akteur*innen Institutionen pragmatisch interpretieren und situativ anwenden. Das Forschungsinteresse einer solchen Perspektive liegt damit weniger darauf, wie soziale Ordnungsgefüge institutionell vorbestimmt sind; vielmehr liegt hier das Interesse darin, wie diese situativ hervorgebracht, kritisiert, ausgehandelt, getestet und stabilisiert werden. Die Soziologie der Konventionen kann als post-bourdieusianischer Ansatz bezeichnet werden: Während die kritische Soziologie Pierre Bourdieus mit seinem Habitus-Konzept auf bestimmte restriktive Annahmen in Bezug auf das Handlungs- und Urteilsvermögen der Akteur*innen verwies, geht die Soziologie der Konventionen davon aus, dass Akteur*innen mit einer kritischen Reflexionsfähigkeit, also mit einer »critical capacity« (Boltanski/Thévenot 1999: 359) ausgestattet sind, welche es ihnen ermöglicht, den Charakter von Situationen zu erfassen, die Angemessenheit unterschiedlicher Handlungsgrammatiken zu bewerten, zwischen ihnen zu wechseln und Kompromisse zwischen unterschiedlichen Konventionen zu finden. Konventionen sind folglich keine Merkmale der Akteur*innen, sondern vielmehr in das Handeln und die Situation »eingelagerte Realitäten« (Diaz-Bone 2009: 10), multiple »Kriterien der Situationsbestimmung« (Wagner 1994: 467), über deren Auswahl und Kombination die Akteur*innen erst selbst befinden. Die Elemente der Situation fungieren als Koordinationsstützen (Dodier 2010), müssen jedoch jeweils durch die Akteur*innen aktiviert werden, damit sie situativ wirksam werden. Hier sei auf die Ähnlichkeit zur Konzeption der institutionellen Logiken als »shared understandings« (Schatzki 2002: 87) sowie von Akteur*innen als »artful in the mobilization of different institutional logics« (Friedland/Alford 1991: 254) hingewiesen. Die grundlegende Analyseeinheit der Soziologie der Konventionen ist dementsprechend die mit Unsicherheit über den Verlauf und den Ausgang behaftete Koordinationssituation. Der Situationsbegriff beschränkt sich hier nicht auf einzelne beziehungsweise in sich geschlossene face-to-face-Interaktionen, sondern umfasst, ähnlich wie die Situationsanalyse Adele E. Clarkes (2012), auch raumzeitlich weit ausgedehnte soziohistorische Konstellationen. Mit ihrem analytischen Fokus auf

die konkrete Situation und beobachtbare Handlungsvollzüge vertritt die Soziologie der Konventionen, ähnlich wie der Ansatz eines *practice driven institutionalism* eine »flache Ontologie« (Schatzki 2016: 29, siehe oben). Sie negiert dabei nicht die Existenz von transsituativ wirksamen makrosoziologischen Phänomenen wie Institutionen, aber »trennt diese Gegebenheiten niemals von den Vorgängen und Prozessen, in denen und durch die sie erst beschreibbar werden [...] ohne die sie zwar als existent gelten, jedoch nicht sichtbar und beschreibbar gemacht werden könnte« (Barthe u.a. 2016: 206). Dabei verknüpft die pragmatische Soziologie forschungspragmatisch eine »präsentistische« mit einer »genealogischen« Haltung (ebd.: 207). Sie plädiert dafür, sowohl die historisch-institutionelle Präfiguration von Situationen als auch den praktischen Vollzug der Handlungskoordination gleichsam in den Blick zu nehmen.

5 Theoretische und empirische Erträge eines »pragmatischen Institutionalismus« zur Erforschung pädagogischer (De)Institutionalisierungen

Die beschriebenen Ansätze, welche ich hier mit dem Sammelbegriff eines »komplexem pragmatischen Institutionalismus« (Diaz-Bone 2018) zusammenfasse, beinhalten ein hohes Anregungspotenzial für die erziehungswissenschaftliche Diskussion um (De)Institutionalisierung. Zum Teil bieten sie jetzt schon (auch empirisch erprobte) Ansätze und Konzepte, welche die mit dem Institutionenbegriff einhergehenden Fallstricke umgehen und produktiv wenden. Zum größeren Teil muss sich das analytische Potenzial der dargestellten Perspektiven für die Erforschung pädagogischer (De)Institutionalisierungen jedoch noch in konkreten Forschungsprojekten bewähren. Für pädagogische Zusammenhänge eignet sich diese Perspektive aus meiner Sicht insbesondere, weil sie nicht nur Werkzeuge bereitstellt, situiertes Koordinieren etwa in alltäglichen pädagogischen Interaktionen und Handlungszusammenhängen zu analysieren. Sie lässt sich zugleich als »empirisch reiche, historische Soziologie sozialer Konfigurationen« (Wagner 1994: 474) betreiben, welche im Sinne einer Erforschung einer »Genese sozialer Institutionen« (ebd.: 468) den Blick auf Wandel und Transformation (sozial-)pädagogischer Arrangements lenkt. Dies lässt sich exemplarisch an der Institutionalisierung der bundesrepublikanischen Kinder- und Jugend-

hilfe darlegen. Der Fokus auf die Pluralität von Rechtfertigungsordnungen und institutionellen Logiken, auf welche etwa in Reformdiskursen der Kinder- und Jugendhilfe Bezug genommen wird, erlaubt es, die Kinder- und Jugendhilfe als historisch gewachsene, in Disputen und Kontroversen um dessen angemessene Organisationsform geformte Soziale Konfiguration zu analysieren. So können die im *14. Kinder- und Jugendbericht* proklamierten »Veränderungen im Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern« (BMFSFJ 2013) als eine Neujustierung des Verhältnisses der institutionellen Logiken des Staates, des Marktes und der Familie gedeutet werden (Mierendorff 2010; Mierendorff/Ostner 2014: 210). Diese beruhen auf einem für die Kinder- und Jugendhilfe konstitutivem Spannungsfeld, welches etwa in Debatten um die rechtliche Kodifizierung der Kinder- und Jugendhilfe auch immer wieder aktiv infrage gestellt, kritisiert, herausgefordert und neu arrangiert wird. So zeugen schon die Auseinandersetzungen um die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes in den 1990er Jahren (vgl. Sachße 2018) von einem Ringen verschiedener Akteur*innen zwischen einem eigenständigen Erziehungsauftrag des Staates im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe sowie einer grundgesetzlich verankerten und historisch gewachsenen Orientierung am Vorrang des Elternrechts (Familie), welches in einem oft als »familialistisch« (Gilbert u.a. 2011: 255) bezeichneten kompromisshaften Arrangement mündete. Dieser (fragile) Kompromiss wird aber kontinuierlich neu ausgehandelt, wie etwa an den Diskussionen um die Einführung neuer rechtlicher Kodifizierungen zum Kinderschutz und den sogenannten Frühen Hilfen (Kelle u.a. 2024) gesehen werden kann. An diesem Beispiel zeigt sich, dass institutioneller Wandel sich selten in der Form eines disruptiven Ablösens einer institutionellen Logik durch eine andere, als vielmehr in komplexen Verschränkungen und unter Weiterbestehen historisch institutionalisierter Logiken vollzieht. Die sogenannten Frühen Hilfen vereinen etwa eine (sich im Laufe ihrer Institutionalisierung auch historisch verschiebende und kommunal unterschiedlich konstituierte, vgl. Kelle u.a. 2024) widersprüchliche Orientierung von Hilfe, Prävention und Schutz, welche zwar an die Bedarfe und Lebenswelten von Adressat*innen anknüpfen soll, in ihrer Präventionslogik auch durch marktformige, sozialinvestive Logiken geprägt ist (Featherstone u.a. 2014: 1736), und zugleich an die »long historical root of parenting support as a control on parents« (Ostner/Stolberg 2015: 630) anknüpft. Diese widersprüchlichen institutionellen Logiken lassen sich jedoch nicht nur auf der Ebene von Kontroversen um die Institutionalisierung der Kinder- und

Jugendhilfe rekonstruieren. Vielmehr schlagen sich diese auf der Ebene alltäglicher Praxis als konfligierende Handlungsrationaltäten nieder – die Widersprüchlichkeit und Fragilität institutioneller Logiken zeigt sich eben auch in den »located ephemerae of people's everyday doings« (Smith 2001: 159). Erst im situativen Handlungsvollzug und in Situationen des kollektiven Koordinierens werden diese sichtbar und praktisch bearbeitbar.

So liefern etwa aktuelle Studien zur Fallarbeit in Jugendämtern Hinweise auf das Vorliegen widersprüchlicher institutioneller Logiken, welche sich aus den widersprüchlichen organisationalen Zielen ergeben. Das Jugendamt ist zum einen eine Eingriffsorganisation, welche angewiesen ist, im Rahmen des staatlichen Wächteramtes potenziell in Grundrechte von Personen einzugreifen. Zugleich ist das Jugendamt eine personenbezogene soziale Dienstleistungsorganisation, welche Hilfestellungen für Familien im Rahmen kooperativ getroffener Entscheidungs- und Leistungsprozesse (freiwillig und unter der Bedingung der formalen Bereitschaft zur Annahme einer Hilfe) bereitstellt. In einer Studie zu Fallbesprechungen in den Frühen Hilfen (Dahmen u.a. 2024), in denen Entscheidungen zum Einsatz von Familienhebammen getroffen werden, haben wir gezeigt, dass sich die Widersprüche, die sich aus der doppelten Ausrichtung an Hilfe und Kontrolle ergeben, auch in der Alltagspraxis der Fachkräfte verdichten. So identifizieren und stabilisieren zwar textuelle Mittel bestimmte Fallkategorien, diese müssen jedoch letztlich immer wieder in einem kommunikativen Prozess ins Leben gerufen, aktiviert und ausgehandelt werden. In einer Studie zu den Gebrauchslogiken standardisierter Risikoeinschätzungsinstrumente (Dahmen 2024, i.E.) konnte ich zeigen, dass die in den Instrumenten angelegte administrativ-bürokratische Kategorisierung von Personen in Spannung zu anderen Bewertungsrationaltäten steht, welche sich stärker an den Anforderungen der interaktionsgesättigten, ko-produktiven Anteilen von personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen orientieren. Hier mussten Fachkräfte Spannungsfelder zwischen einer »sozialbürokratischen« (Heite/Kessl 2009: 684) und einer »professionell-dienstleistungsorganisatorischen« (ebd.) Logik bearbeiten.

Diese knappen empirischen Beispiele sollen dafür sensibilisieren, dass eine Perspektive, welche die Pluralität an widersprüchlichen Handlungs- und Steuerungslogiken auf der Ebene von alltäglichem pädagogischen Handeln mit einer Vielzahl von Befunden aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe kompatibel ist: So konstatieren etwa Thomas Marthaler u.a. (2012) für das Feld des Kinderschutzes eine »Rationalitätenvielfalt« (ebd.: 3), Pascal

Bastian und Jana Posmek (2020) sprechen von »mehr oder weniger explizit formulierten Ansprüche[n], [welche, d.A.] oftmals untereinander und auch mit den Professionsverständnissen der Fachkräfte in einem widersprüchlichen Spannungsverhältnis« (ebd.: 219) stehen; Eva Nadai und Peter Sommerfeld (2005) konstatieren, dass sich »in konkreten beruflichen Kontexten [...] professionelle und organisationale Rationalitäten (und möglicherweise andere, zum Beispiel die ökonomische) zwangsläufig (vermischen)« (ebd.: 182). Weitere Studien im Feld der Kinder- und Jugendhilfe sprechen von »ambivalente[n] oder gar konfligierende[n] Logiken« (Koch u.a. 2019: 1) oder von »Aporien einer sozialpädagogischen Praxis« (Messmer/Hitzler 2007), welche sich »mit heterogenen und teilweise inkompatiblen Erwartungen an das professionelle Handeln auseinandersetzen und diese in der Interaktion produktiv zur Lösung ihrer Aufgaben einsetzen muss« (ebd.: 70). Stefan Busse und Gudrun Ehlert (2016) verstehen Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe als befasst mit der Aufgabe »Kompromissbildungen zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken und Erwartungsmustern – professioneller, bürokratischer, managerialer Art – herzustellen« (ebd.: 160). Diese Befunde und diese Bestimmung von Institution sind somit hochkompatibel mit einem konventionstheoretischen Verständnis von Organisationen als »compromising devices for complex coordination« (Thévenot 2001: 410), in welchen kritische Spannungen zwischen pluralen Handlungslogiken integriert werden müssen. Auch die Anschlüsse an die Theorie institutioneller Logiken, welche von einer Kopräsenz potenziell konfligierender institutioneller Logiken (Thornton/Occasio 2008) ausgeht, erscheinen vielfältig. Beide Ansätze bieten Begriffe, um diese vielfach beschriebenen Phänomene zu ordnen und zu strukturieren, und können als Heuristik für die Erforschung der Transformation pädagogischer Institutionalisierungen sinnvoll angewendet werden.

Literatur

Barthe, Yannick/de Blic, Damien/Heurtin, Jean-Philipp/Lagneau, Éric/Lemieux, Cyril/Linhardt, Dominique/de Bellaing, Cédric/Rémy, Catherine/Trom, Dany (2016): »Pragmatische Soziologie: Eine Anleitung«. In: Soziale Welt, 67. Jg., Heft 2, S. 205–231.

- Bastian, Pascal/Posmek, Jana (2020): »Sozialpädagogische Urteilsbildung als Übersetzungspraktiken«. In: Trans|Wissen (Hg.): Wissen in der Transnationalisierung. Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung, Bielefeld: transcript, S. 219–234.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Binder, Amy (2007): »For Love and Money: Organizations' Creative Responses to Multiple Environmental Logics«. In: Theory and Society, 36. Jg., Heft 2, S. 547–571.
- Bittner, Martin/Kessl, Fabian (2019): »Zur Institutionalisierung des Pädagogischen am Beispiel familialisierter Vergemeinschaftung«. In: Karin Berdelmann/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein/Jürgen Scholz (Hg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession, Wiesbaden: Springer VS, S. 289–305.
- BMFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Boltanski, Luc (2010): Soziologie und Sozialkritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (1999): »The Sociology of Critical Capacity«. In: European Journal of Social Theory, 2. Jg., Heft 3, S. 359–377.
- Bremer, Helmut/Kessl, Fabian (2021): »Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive. Einführung in den Schwerpunkt«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg., Heft 1, S. 3–9.
- Buchna, Jennifer (2020): »Neo-Institutionalismus«. In: Petra Bollweg/Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1685–1696.
- Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun (2016): »Soziale Arbeit gut organisieren – am Beispiel des Allgemeinen Sozialdienstes (ASD)«. In: Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Roland Becker-Lenz/Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität und Organisation, Wiesbaden: Springer VS, S. 159–186.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.
- Dahmen, Stephan (2024 i.E.): »Technologien der Personenbewertung im organisierten Kinderschutz«. In: Frank Meier/Christopher Dorn/Max Kaufmann (Hg.): Organisierte Personenbewertung, Wiesbaden: Springer VS.
- Dahmen, Stephan/Edler, Amanda/Kelle, Helga (2024 i.E.): »Doing Family in Welfare Practices of Early Preventive Services«. In: Sabine Bollig/Lisa Gross (Hg.): Practicing the Family. The Doing and Making of Family in, with and through Social Work and Education, Bielefeld: transcript.
- Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Hahn, Rebekka/Wischmann, Anke (Hg.) (2024): Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung: Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Berlin/London/Paris: Verlag Barbara Budrich.
- Diaz-Bone, Rainer (2009): »Die ›Économie des conventions‹: ein neuer institutionalistischer Ansatz in der Wirtschaftssoziologie«. (Workingpaper des Soziologischen Seminars, 02/09). Luzern: Universität Luzern, Kultur- und Sozialwissenschaftliche Fa-

- kultät, Soziologisches Seminar, letzter Zugriff: 19.01.2024, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-382907>
- Diaz-Bone, Rainer (2018): *Die »Économie des conventions«: Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS.
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): »The Iron Cage revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields«. In: *American Sociological Review*, 48. Jg., Heft 2, S. 147–160.
- Dodier, Nicolas (2010): »Konventionen als Stützen der Handlung. Elemente der soziologischen Pragmatik«. In: *Trivium. Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales – Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften*, 5. Jg., letzter Zugriff: 01.02.2024, <https://trivium.revues.org/3565>
- Engel, Nicolas (2020): »Institution«. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): *Handbuch Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.
- Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2019): »Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationsnationaler Zugang«. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39. Jg., Heft 2, S. 119–133.
- Featherstone, Brid/Morris, Kate/White, Sue (2014): »A Marriage Made in Hell: Early Intervention Meets Child Protection«. In: *British Journal of Social Work*, 44. Jg., Heft 7, S. 1735–1749.
- Friedland, Roger/Alford, Robert R. (1991): »Bringing Society Back in. Symbols, Practices and Institutional Contradictions«. In: Walther W. Powell/Paul J. DiMaggio (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press, S. 232–263.
- Friedland Roger (2018): »What Good Is Practice?: Ontologies, Teleologies and the Problem of Institution«. In: *M@n@gement*, 21. Jg., Heft 4, S. 1357–1404, letzter Zugriff: 01.02.2024, <https://management-aims.com/index.php/mgmt/article/view/3799>
- Gilbert, Neil/Parton, Nigel/Skivenes, Marit (2011): »Changing Patterns of Response and Emerging Orientations«. In: Dies. (Hg.): *Child Protection Systems. International Trends and Orientations*, New York/Oxford: Oxford University Press, S. 243–258.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): *Neo-Institutionalismus: Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Heite, Catrin/Kessl, Fabian (2009): »Professionalisierung und Professionalität«. In: Sabine Andresen/Rita Casale/Thomas Gabriel/Rebeka Horlacher/Sabina Larcher Klee/Jürgen Oelkers (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz, S. 682–697.
- Hirsch, Paul M./Lounsbury, Michael (1997): »Ending the Family Quarrel: Toward a Reconciliation of »Old« and »New« Institutionalisms«. In: *American Behavioral Scientist*, 40. Jg., Heft 4, S. 406–418.
- Jepperson, Roger (1991): »Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism«. In: Walther W. Powell/Paul J. DiMaggio (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press, S. 143–163.
- Kelle, Helga/Edler, Amanda/Dahmen, Stephan (2024): »Kinderschutz im Wandel – methodologische Herausforderungen einer Ethnographie zur Institutionalisierung Frü-

- her Hilfen«. In: Christine Demmer/Juliane Engel/Thorsten Fuchs/Rebekka Hahn/Anke Wischmann (Hg.): Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung: Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, Berlin/London/Paris: Verlag Barbara Budrich, S. 127–151.
- Kessl, Fabian/Richter, Martina (2021): »Zur Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe: Annäherung an die Perspektiven einer (De-)Institutionalisierungsforschung«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg., Heft 1, S. 10–22.
- Kirchner, Stefan/Krüger, Anne K./Meier, Frank/Uli, Meyer (2015): »Wie geht es weiter mit dem soziologischen Neo-Institutionalismus?« In: Maja Apelt/Uwe Wilkesmann (Hg.): Zur Zukunft der Organisationssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 189–202.
- Koch, Martina/Piñeiro, Esteban/Pasche, Natalie (2019): »Wir sind ein Dienst, keine Behörde.« Multiple institutionelle Logiken in einem Schweizer Jugendamt – ein ethnografisches Fallbeispiel aus der Street-Level Bureaucracy«. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative social research, 20. Jg., Heft 2, letzter Zugriff: 19.01.2024, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.3045>
- Koch, Sascha/Schemmann, Michael (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mairhofer, Andreas (2019): Die Formalisierung der Sozialen Arbeit: Zur Institutionalisierung methodischer Modernisierungen in sozialen Diensten. Wiesbaden: Beltz Juventa.
- Marthaler, Thomas/Bastian, Pascal/Bode, Ingo/Schrödter, Mark (Hg.) (2012): Rationalitäten des Kinderschutzes. Wiesbaden: Springer VS.
- Messmer, Heinz/Hitzler, Sarah (2007): »Die soziale Produktion von Klienten – Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe«. In: Ludwig Mayerhofer/Olaf Behrend/Ariadne Sondermann (Hg.): Fallverstehen und Deutungsmacht. Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten, Opladen: Barbara Budrich, S. 41–74.
- Meyer, Heinz Dieter/Rowan, Brian (2006): »Institutional Analysis and the Study of Education«. In: Dies. (Hg.): The New Institutionalism in Education, Albany: State University of New York Press, S. 1–15.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): »Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony«. In: American Journal of Sociology, 83. Jg., Heft 2, S. 340–363.
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Über die Bedeutung des Wohlfahrtsstaates für die Entstehung und Veränderung des Musters moderner Kindheit – eine theoretische Annäherung. Weinheim: Juventa.
- Mierendorff, Johanna/Ostner, Ilona (2014): »Kinder im Wohlfahrtsstaat. Leitbilder der aktuellen Sozialpolitik«. In: Doris Bühler-Niederberger/Lars Alberth/Steffen Eisentraut (Hg.): Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 200–221.
- Mohr, Simon (2017): Abschied vom Managerialismus. Das Verhältnis von Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit. Dissertation, Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Nadai, Eva/Sommerfeld, Peter (2005): »Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit«. In: Michaela Pfadenhauer (Hg.): Professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS, S. 181–205.

- Ostner, Ilona/Stolberg, Caroline (2015): »Investing in Children, Monitoring Parents: Parenting Support in the Changing German Welfare State«. In: *Social Policy & Society*, 14. Jg., Heft 4, S. 621–632.
- Powell, Walther W./DiMaggio, Paul J. (1991): »Introduction«. In: Dies. (Hg.): *The New Institutionalism In Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press, S. 1–38.
- Powell, Walther W./Rerup, Claus (2017): »Opening the Black Box: The Microfoundations of Institutions«. In: Royston Greenwood/Renate E. Meyer/Thomas B. Lawrence/Christine Oliver (Hg.): *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, London: Sage, S. 311–337.
- Reckwitz, Andreas (2002): »Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing«. In: *European Journal of Social Theory*, 5. Jg., Heft 2, S. 243–263.
- Sachße, Christoph (2018): *Die Erziehung und ihr Recht: Vergesellschaftung und Verrechtlichung von Erziehung in Deutschland 1870–1990*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Philadelphia: Penn State University Press.
- Schatzki, Theodore R./Knorr-Cetina, Karin/Von Savigny, Eike (Hg.) (2005): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (2012): »A Primer on Practices« In: Joy Higgs/Ronald Barnett/Stephen Billett/Maggie Hutchings/Franziska Trede (Hg.): *Practice-Based Education*, Rotterdam: Sense Publishers, S. 13–26.
- Schatzki, Theodore R. (2016): »Praxistheorie als flache Ontologie«. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, S. 29–44.
- Schatzki, Theodore R. (2021): »Forming Alliances. On Practice and Institution: Theorizing the Interface«. In: *Research in the Sociology of Organizations*, 70. Jg., Heft 2, S. 119–137.
- Schmidt, Sabrina (2018): *Qualitätsmanagement in der Heimerziehung. Eine neo-institutionalistische Analyse organisationaler Übersetzungsprozesse der Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9001 von leistungserbringenden Einrichtungen im Bereich der stationären Erziehungshilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Smets, Michael/Aristidou, Angela/Whittington, Richard (2017): »Towards a Practice-Driven Institutionalism«. In: Royston Greenwood/Renate E. Meyer/Thomas B. Lawrence/Christine Oliver (Hg.): *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, London: Sage, S. 384–411.
- Smith, Dorothy E. (2001): »Texts and the Ontology of Organizations and Institutions«. In: *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 7. Jg., Heft 2, S. 159–198.
- Tervooren, Anja (2021): »De/Institutionalisierung (in) der frühen Kindheit. Theoretische und methodologische Überlegungen«. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41. Jg., Heft 1, S. 23–39.

- Thévenot, Laurent (2001): »Organized Complexity: Conventions of Coordination and the Composition of Economic Arrangements«. In: *European Journal of Social Theory*, 4. Jg., Heft 4, S. 405–425.
- Thornton, Patricia/Ocasio, William (2008): »Institutional logics«. In: Royston Greenwood/Renate E. Meyer/Thomas B. Lawrence/Christine Oliver (Hg.): *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, London: Sage, S. 99–128.
- Wagner, Peter (1994): »Die Soziologie der Genese sozialer Institutionen«. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 22. Jg., Heft 6, S. 464–476.

Die »negierte Institution« als Gegenhorizont. Zur Weiterführung von Institutionenkritik unter subjektkritischen Prämissen

Falko Müller

Institutionen sind keine feststehenden Gebilde. In ihrer Funktion der Stabilisierung und Reproduktion von Ordnung lassen sie sich als Gegenstand und Austragungsort gesellschaftlicher Konflikte begreifen. Der Kritik an bestehenden Institutionen und Formen der Institutionalisierung kommt dabei nicht nur als Einsatz in Auseinandersetzungen um Institutionalisierungsprozesse, im Streit um ihre Zwecke, ihre Abschaffung oder ihre Reform eine wichtige Funktion in der Dynamik institutionellen Wandels zu. Kritik, sei es in Form von Protest und Widerstand, sei es im Versuch durch Gegen-Institutionen Gegenentwürfe zur bestehenden Ordnung zu etablieren oder sei es als theoretische Praxis, kann außerdem zu einem differenzierteren Verständnis solcher Dynamiken beitragen – sie kann damit auch neue Horizonte eröffnen oder vernachlässigte Positionen aktualisieren. In diesem Sinne befasst sich der vorliegende Beitrag mit dem Phänomen der Institutionenkritik, wie sie in sozialpädagogischer Perspektive betrieben wurde und wird. Er beansprucht damit einen Beitrag zur Arbeit am Begriff zu leisten – nicht am Begriff der Institution oder der (De)Institutionalisierung, sondern dem der »negierten Institution« als Perspektive der Institutionenkritik.

Um mich dem anzunähern, werde ich im ersten Schritt die Bedeutung von Anstaltskritik für das Verständnis von Institutionenkritik klären. Im zweiten Schritt will ich deutlich machen, dass sozialpädagogische Institutionenkritik sich durch eine spezifische Verhältnisbestimmung von Subjekt und Institution auszeichnet. Im Kontext alltags- bzw. lebensweltorientierter Sozialpädagogik kann Institutionenkritik als ein Begründungsmuster für die Hinwendung zur Subjektorientierung gelten, das sich auch in neueren Ansätzen wiederfindet. Wenn diese jedoch zugleich Elemente poststrukturalistischer Subjektkritik aufgreifen, wirft dies Fragen hinsichtlich des Verhältnisses von Subjektkritik, Institutionenkritik und Subjektorientie-

rung auf, die zu diskutieren sind. Schließlich komme ich auf die von Hans Thiersch platzierte Idee der Anti-Institution zurück, um darin normative Bezugspunkte aufzuspüren, die es ermöglichen Institutionenkritik auch unter subjektkritischen Vorzeichen weiterzuführen.

1 Anstaltskritik und Institutionenkritik in der Sozialpädagogik

Im sozialpädagogischen Diskurs hat sich seit den 1970er Jahren eine beständige, sozialwissenschaftlich fundierte Traditionslinie der Institutionenkritik etabliert. Sie ist insbesondere im Zusammenhang jener Bereiche geläufig, die auf eine von »totalen Institutionen« (Goffman 1973) geprägte Geschichte zurückschauen: den (stationären) Hilfen zur Erziehung (Hansbauer 1999; Trede 2014; Wolf 2010), der Sozialpsychiatrie (Dörr 2015; Wolff 2020) und der Behindertenhilfe (Brachmann 2011; Loeken/Windisch 2013). Institutionenkritik zeigt sich hier zunächst als Anstaltskritik: Als »totale Institutionen« werden Formen der Anstaltsunterbringung bezeichnet, die nach den Prinzipien hierarchischer Organisation, Spezialisierung, Zentralisierung und Isolation der Betroffenen gestaltet sind (Goffman 1973: 16). Charakteristisch sind zudem die Kontrolle des Tagesablaufs und sämtlicher Lebensbereiche der als »Insass*innen« bezeichneten Individuen (ebd.: 17). Die »Anstalt« stellt damit einen umfassenden Zugriff auf die Person der »Insass*innen« her (vgl. Wolf 2010: 542) und verdinglicht sie zu bloßen »Symptomträger[*innen]« (Hansbauer 1999: 79; s.a. Goffman 1973: 361). Aus Sicht der Institutionenkritik sind dies Manifestationen eines spezifischen »Anstaltsdenkens« (Mollenhauer 1987: VI), das zwar inzwischen für die sozialpädagogische Theoriebildung weitestgehend als überwunden angenommen werden kann. Dennoch setzt sich diese Denkweise auch im 21. Jahrhundert fort, beispielsweise im Ersinnen von Einrichtungen wie »AnkERzentren« und im Bereich der Jugendhilfe nach wie vor in der Praxis der Geschlossenen Unterbringung, sodass Institutionenkritik weiterhin eine Notwendigkeit besitzt.

In den 1970er Jahren setzt ein grundlegender Wandel hinsichtlich der Denkweisen und Institutionalisierungsformen in den genannten Bereichen ein. Zumeist wird dieser Wandel als Zusammenspiel zwischen Protestbewegungen von Betroffenen sowie öffentlicher wie akademischer Kritik an den Strukturen und Folgen der Anstaltsunterbringung dargestellt, das in einen langwierigen Reformprozess der Restrukturierung mündet (Kappeler

2011; Rudloff 2010). Die Bezeichnungen De- oder Entinstitutionalisierung werden hierbei vor allem in der Rückschau auf die Reformanstrengungen angewendet, während sie im Kontext der zugehörigen Auseinandersetzungen selbst gar nicht so geläufig sind.¹ Die Reformperspektive prägen eher Schlagworte wie »Ausdifferenzierung« (Blandow 1988: 31), »Entspezialisierung, Entformalisierung und Dezentralisierung« (Rössler 1988: 107) sowie »Regionalisierung« (Blandow 1988: 34) oder »Gemeindenähe« (Kulenkampff/Picard 1975). Hier zeigen sich klare begriffliche und semantische Überschneidungen zu den im Kontext der lebensweltorientierten Sozialpädagogik formulierten »Maximen« (z.B. Thiersch 2015: 356).² Diese lesen sich als Gegenentwurf zum Anstaltsdenken und demnach hat Anstaltskritik mit dem Ansatz der Lebensweltorientierung einen prominenten konzeptuellen Niederschlag in der Sozialpädagogik gefunden.

1 Überhaupt scheinen mir die Begriffsvarianten der De- oder Entinstitutionalisierung eher verwirrend als klärend. Gilt schon für den Begriff Institution, er sei »notorisch unklar[...]« (Jaeggi 2009: 529), muss dies für De- und Entinstitutionalisierung erst recht angenommen werden. Deren Bedeutung erschließt sich nicht unabhängig vom jeweiligen Kontext. Beim unsystematischen Durchstöbern der unterschiedlichen Verwendungskontexte zeigt sich, dass er sowohl mit der Perspektive assoziiert ist, die vor allem auf die Abschaffung der Anstalten zielt als auch mit der reformerischen Vorstellung der Ausdifferenzierung und Enthospitalisierung, die in die Dezentralisierung und Ambulantisierung der Versorgungslandschaft mündet (Blandow 1988: 39; Trede 2014: 216; Oretti 2022). Darüber hinaus gibt es Kontexte, in denen Entprofessionalisierung/Laisierung in der Folge der Kritik an professioneller Expertokratie als Form der Entinstitutionalisierung begriffen wird, genauso wie die von hieraus nahe liegende Verbindung zu Selbstorganisation und Selbsthilfe (vgl. Richter 2019: 27 f.). In diesem Kontext wären dann auch diejenigen Initiativen zu verorten, die man als gegen-institutionell bezeichnen könnte, wie etwa die selbstorganisierten Jugendwohnkollektive als Gegenentwurf zur Heimerziehung oder selbstorganisierte Therapiegruppen. Interessant ist darüber hinaus, dass im Kontext des Schulwesens Entinstitutionalisierung als Perspektive der Relativierung formal-bürokratischer Strukturen thematisiert worden ist. Eine Entformalisierung der Beziehungen sollte unter anderem auch durch Einbeziehen »schulfremder« Personen bewirkt werden, sodass die Interpretation von »Schulsozialarbeit [als] Beitrag zur Entinstitutionalisierung« der Schule (Aden-Grossmann 2016: 186) möglich wird. Die Auflösung tradierter gesellschaftlicher Orientierungsmuster, wie sie in der Wissenssoziologie von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2004: 86) als Entinstitutionalisierung bezeichnet wird, liegt dann nochmals auf einer anderen theoretischen Abstraktionsebene. Insofern scheint es mir, dass De-Institutionalisierung sich als wenig brauchbarer übergeordneter Begriff erweist. Wenn er in den unterschiedlichen Zusammenhängen jeweils auf ganz verschiedene Teilaspekte von Institutionalisierung abhebt, die entweder abgeschafft oder verändert werden sollen, hat sein Gebrauch wohl eine eher synekdochische, also rhetorische Funktion.

2 Zu den Maximen zählen unter anderem Dezentralisierung, (strukturierte) Offenheit, Alltagsnähe, Integration und Partizipation.

Vor diesem Hintergrund kann der Eindruck entstehen, als sei Institutionenkritik im sozialpädagogischen Kontext gleichbedeutend mit Anstaltskritik und dem Ziel der Reformierung des Heimwesens durch die Abschaffung der Anstalten. Ich will jedoch dafür argumentieren, dass sich an die Anstaltskritik eine doppelte Perspektive knüpft. Zum einen geht es um die Überwindung der Anstalt als Form der Unterbringung samt ihrer entindividualisierenden Praktiken, das heißt, die Schließung von Großeinrichtungen mit hunderten Plätzen und die Ausdifferenzierung in dezentralisierte, der stationären Unterbringung und Versorgung vor- oder nachgelagerte ambulante und teilstationäre Strukturen. Zum anderen zielt Anstaltskritik auf das Ende der Aussonderung und Isolierung der betroffenen Personengruppen. Hierbei geht es um eine grundsätzliche Veränderung der gesellschaftlichen Praxis des Umgangs mit denjenigen Menschen, die bislang als »Insass*innen« der Anstalt bezeichnet werden. Aus dieser Sicht geht es um die Überwindung des mit der Anstalt und ihren Spielarten auf spezifische Weise institutionalisierten gesellschaftlichen Verhältnisses von Untergebrachten und Nicht-Untergebrachten bzw. zwischen denjenigen, die zur Legitimation ihrer Unterbringung als abweichend etikettiert werden und denen, auf die dies nicht zutrifft. So betrachtet lässt sich die Anstalt in Anlehnung an Timm Kunstreich (1975) als Manifestation eines »institutionalisierten Konflikts« begreifen.

Vor diesem Hintergrund kann das Verhältnis von Anstaltskritik und Institutionenkritik behelfsmäßig auf die folgende Formel gebracht werden: Anstaltskritik ist als Kritik der *Form* des Umgangs mit den Betroffenen zu verstehen. Geht es dabei aber zugleich um das Konfliktverhältnis, das sich in den Folgen der Unterscheidung von Untergebrachten und Nicht-Untergebrachten manifestiert, und damit um die *Funktion*, die Anstalten bei der Herstellung einer spezifischen gesellschaftlichen Ordnung durch soziale Ausschließung zukommt,³ enthält Anstaltskritik eine institutionenkritische Dimension. Dort, wo mit der Anstaltskritik nicht zugleich das zugrundeliegende Konfliktverhältnis sichtbar gemacht wird, würde ich somit nicht von Institutionenkritik sprechen. Wenn aber etwa durch Maßnahmen der Dezentralisierung das Konfliktverhältnis in die Form des »ambulanten

3 Ohne dies an dieser Stelle weiter ausführen zu können, lässt sich das angesprochene Konfliktverhältnis mit dem Begriff sozialer Ausschließung in Verbindung bringen (vgl. Cremer-Schäfer 2018: 35). Im letzten Kapitel des vorliegenden Beitrags wird das hier angedeutete Konfliktverhältnis konkretisiert.

Ghettos« (Riedmüller 1989) gebracht worden ist, ist Institutionenkritik etwas anderes als bloße Anstaltskritik, weil zwar die Anstalt, aber nicht das Ausschlussverhältnis überwunden ist.

2 Sozialpädagogische Verhältnisbestimmungen von Subjekt und Institution

In Bezug auf sozialpädagogische Institutionenkritik, die sich, wie gezeigt, aus der Anstaltskritik entwickelt hat, stellt sich für ihre Fortführung ein Problem, das ich in den folgenden beiden Abschnitten ausführen werde. Einige der aktuell prägenden sozialpädagogischen Ansätze, wie Lebensweltorientierung, Lebensbewältigung, Adressat*innenorientierung und Nutzerforschung stehen in einer institutionenkritischen Tradition und sind als Konsequenz dessen von dezidiert subjektorientierten Denkweisen getragen. Auf der anderen Seite hat sich aber nicht zuletzt im Zuge der verstärkten Auseinandersetzung mit den Subjektverständnissen von Michel Foucault und Judith Butler mit dem Begriff der Subjektivierung (oder Subjektivation) eine Perspektive in der sozialpädagogischen Debatte etabliert, die Subjektorientierung mit Subjektkritik konfrontiert. Damit stellt sich die Frage, was dies für das Verhältnis von Subjekt und Institution bedeutet. Dort, wo Pädagogik nicht Gegenstand von Analytik ist, sehe ich ein Problem in der Relationierung von Subjektkritik und Subjektorientierung. Die Problematik im Verhältnis von Subjektorientierung und -kritik besteht nach meinem Dafürhalten darin, dass Subjektkritik die normativen Haltepunkte einer sich als institutionenkritisch und subjektorientiert begreifenden Sozialpädagogik löst. Eine subjektorientierte Sozialpädagogik gerät in Begründungsschwierigkeiten, macht sie sich Subjektkritik zu eigen. Damit will ich nicht gegen Subjektkritik und für einen normativen, von der Idee vorgängiger Autonomie getragenen Subjektbegriff argumentieren. Gegen diesen sind überzeugende Einwände formuliert worden.⁴ Eine sub-

⁴ Subjektkritische Einwände sind von vielfältigen Positionen aus formuliert worden: feministische, psychoanalytische, materialistische (vgl. Maurer 1996), die gute Gründe gegen das bürgerlich-männlich und liberalistisch geprägte Verständnis von Subjektivität vortragen. In der aktuelleren Diskussion reduziert sich Subjektkritik zumeist auf die poststrukturalistische Variante im Anschluss an Foucault und Althusser, die sich gegen die Vorstellung des Subjekts als Handlungszentrum und den Kurzschluss von Subjektivität und Emanzipation wendet.

jektkritisch informierte Pädagogik hätte sich jedoch über ihre normativen Bezugspunkte Rechenschaft abzulegen, die meines Erachtens nicht im dekonstruierten Subjektbegriff liegen können, von dem sie ausgeht.

2.1 Institutionenkritische Verhältnisbestimmung: Enteignung und Entfremdung

Das Subjekt gilt in der Sozialpädagogik meist als »Ausgangspunkt und Zielgröße praktischen Handelns, insofern Erziehung, Bildung und Lebensbewältigung [...] aus der Möglichkeit bzw. Notwendigkeit der Subjektwerdung und Autonomisierung begründet werden«, wie Mark Schrödter (2015: 1695) zusammenfassend herausstellt. Darüber hinaus betont er, dass das »Sozialpädagogische« nicht allein in der Bezugnahme auf die Subjektivität der Adressat*innen besteht, es gehe »dabei nicht nur um die Vermittlung von Kompetenzen zur Ausübung von Autonomie, sondern auch um die Gewährleistung der sozialen Bedingungen von Autonomie« (ebd.). Am prominentesten ist hier sicherlich Michael Winklers (2021 [1988]) Bezugnahme auf Subjekt und Ort als Grundkategorien sozialpädagogischer Theoriebildung. Winkler betont die Bedeutung der Ortsgestaltung, um Subjektivität zur Entfaltung zu verhelfen und stellt zugleich die Prekarität dieses Unterfangens heraus, weil hier »Subjektstatus und die Subjektivität stets vorausgesetzt sind, zu dieser doch zugleich aufgefordert wird, wobei dieses Auffordern ständig in Gefahr gerät, das von ihr Vorausgesetzte zu negieren« (ebd.: 101).

Diese Widersprüchlichkeit reflektiert auch die sozialpädagogische Institutionenkritik, zumindest dort, wo sie die Gefahr artikuliert, dass die Negation von Subjektivität durch die Institution auf Dauer gestellt ist. So führt Thiersch in einem Beitrag im Doppelband zur sozialpädagogischen Handlungskompetenz-Debatte der 1980er Jahre unter der Überschrift »Zum Widerspruch von Zielen und Arbeitsstrukturen in der Sozialpädagogik« aus:

»Wenn aber pädagogisches Handeln Heranwachsende und Auf-Hilfe-Angewiesene als Subjekte ihrer selbst in ihren eigenen Problemen sehen und fördern muss, dann braucht es Institutionen, die, in der Funktion gleichsam von Anti-Institutionen, einen beschützenden und strukturierten Raum dafür bieten, dass in ihnen Erfahrungen und Entwicklungschancen wie sie im Alltag angelegt (oft aber verdeckt sind) [!], dargestellt und entfaltet werden können« (Thiersch 1984: 203).

Thiersch entwirft hier ein Selbstverständnis subjektorientierter Sozialpädagogik, in dem Bildung und Subjektivität als sozialpädagogische Zielperspektive eingeführt werden. Die Bezeichnungen »Heranwachsende« und »Auf-Hilfe-Angewiesene« als Adressat*innen einer solchen Pädagogik deuten Einschränkungen der subjektiven Autonomie an. Hierin begründet sich der Bedarf, sie zu fördern. Dennoch müssen sie dem Zitat zufolge als »Subjekte ihrer selbst«, also als solche, die über sich und ihre »eigenen« Probleme verfügen, gesehen werden. Die Subjekte, die hier in Rede stehen, sind durch Erfahrungs- und Entwicklungsfähigkeit ausgezeichnet. Sie können und sollen in ihrer Entfaltung gefördert werden.

Hervorheben will ich die Besonderheit, dass Thiersch die Funktion einer Anti-Institution als eine Gelingensbedingung einführt. Das Verhältnis von Institution und Anti-Institution wird dabei dialektisch gefasst. Die anti-institutionelle Funktion wird als etwas angenommen, das in der Institution selbst angelegt sein muss. Thiersch betont zunächst, dass es Institutionen *braucht*, wobei der an sie gerichtete Anspruch der Förderung von Subjektivität es ihnen abverlangt sich »gleichsam« selbst zu negieren. Von der Institution an sich wird somit nicht das Ende gefordert, es wird vielmehr eine innere Widersprüchlichkeit ausgemacht und diese als funktional (nicht dysfunktional!) für den Anspruch subjektorientierter Praxis herausgehoben. Weil die Negation selbst wieder auf ihr Gegenteil zurückverweist, wird mit ihrer Anforderung zugleich das Potenzial der Entsubjektivierung der Adressat*innen durch Institutionen deutlich gemacht. Obgleich ein Begriff von Institution hier nicht ausbuchstabiert ist, wird er »gleichsam« in der Negation und durch den Entwurf des positiven Gegenhorizonts greifbar. Wenn der anti-institutionelle Gegenentwurf Subjektorientierung impliziert, ist umgekehrt die Annahme zugrunde gelegt, dass Institutionen die Entfaltung von Subjektivität verhindern oder blockieren können, das heißt, sie wären hierin dysfunktional für ihren Zweck.

Diese Einsicht der Dysfunktionalität hinsichtlich Bildung, Erziehung, Förderung und Besserung der Insass*innen, ist ein zentrales Motiv der Anstaltskritik der 1970er Jahre (zusammenfassend s. Scull 1980: Kap. 4 und 97 f.) Thierschs Institutionenkritik enthält nach meiner Lesart zusätzlich ein herrschaftskritisches Motiv: das der Konflikteignung durch Institutionen, das sich in dem Hinweis auf die Eigentümerschaft der Probleme (»in ihren *eigenen* Problemen«, Herv. FM) artikuliert. Mit Enteignung von Problemen geht der Entzug der Deutungshoheit einher. In Bezug auf die Entfaltung von Subjektivität ist dies dysfunktional, weil damit zugleich Lö-

sungskompetenzen blockiert werden. Da es aber vom Kontext abhängt, ob und wie eine Situation oder eine Verhaltensweise als Problem gedeutet wird, etabliert die Enteignung eine Wissensordnung, die nicht nur die Deutungshoheit über das Problem, sondern auch über den Kontext entzieht. Indem das, was hier als Problem bezeichnet wird, aus dem alltagsweltlichen Zusammenhang in einen spezifischen Interpretationsrahmen überführt wird, den die Institution bereitstellt, dekontextualisiert sie und monopolisiert die Mittel der Deutung. In dieser herrschaftlichen Funktion von Institutionen ist gerade ihre Dysfunktionalität funktional, da die zugrundeliegende Ordnung durch die institutionelle Probleme enteignung stabilisiert wird.⁵ Die Dialektik, mit der Thiersch arbeitet, rückt den Widerspruch systematisch in den Mittelpunkt und macht somit deutlich, dass »Institution« nicht schlicht für eine Arbeitsstruktur steht, die genauso gut als »Einrichtung« bezeichnet werden könnte.

Subjekt und Institution stehen sich in dieser Konzeption dichotom gegenüber. Wenn Institutionen als Gegenspielerinnen der Entwicklung von Subjektivität und Autonomie entworfen werden, lässt sich das Verhältnis von Institution und Subjekt, das Thiersch zugrunde legt, auf den Begriff der Entfremdung bringen.⁶ Die Hinwendung zum Subjekt fungiert als Gegenhorizont zur Entfremdungstendenz, die sich an der Enteignung von Problemen und Lösungskompetenzen festmacht. Aber erst die Negation (»Anti-«) suspendiert das Entfremdungspotenzial und ermöglicht diese Subjektorientierung. Institutionenkritik und Subjektorientierung stehen bei Thiersch also in einem dichten Verhältnis zueinander. Subjektorientierung kann demnach als zentrales Leitmotiv in Thierschs Institutionenkritik betrachtet werden. Sie kann jedoch erst durch das anti-institutionelle Moment, das in die Institution eingeschrieben sein muss, zur Geltung kommen. Mehr noch, die anti-institutionelle Funktion ermöglicht es überhaupt erst die

5 Ich verstehe Thierschs Hinweis auf die Eigentümerschaft von Problemen analog zur Perspektive der Konfliktenteignung, die nach Johannes Stehr (2020) von Nils Christie (1977) in die kritische Kriminologie eingeführt wurde. Christie argumentiert, dass die institutionalisierte professionelle Konfliktbearbeitung dazu führt, dass Konflikte unsichtbar würden, und dies habe zur Folge, dass Möglichkeiten der aktiven Teilhabe an der Konfliktbearbeitung (ebd.: 7) und eines gesellschaftlichen Prozesses der »norm-clarification« (ebd.: 8) verloren gingen. Ohne Christies Kritik hier im Einzelnen diskutieren zu können, soll dieser Bezug einen Hinweis auf das Verhältnis von Probleme enteignung und institutionalisiertem Interpretationsrahmen geben.

6 In diesem Sinne warnt Thiersch im Absatz zuvor vor der Gefahr einer sekundären Entfremdung durch die Institutionen, wobei primäre Entfremdung als Entfremdung des Alltags gesetzt wird, die den Anlass für die sozialpädagogische Intervention begründet (Thiersch 1984: 203).

»Auf-Hilfe-Angewiesenen« als Subjekte ihrer »eigenen Probleme« zu sehen und zu fördern. Wie genau das anti-institutionelle Moment auszusehen hat, bleibt an dieser Stelle offen. Es liegt jedoch nahe, davon auszugehen, dass die von Thiersch und Klaus Grunwald (vgl. z.B. Grunwald/Thiersch 2016) erarbeiteten Orientierungsgrundsätze, die mal als Struktur-, mal als Handlungs- oder auch als Gestaltungsmaximen der Lebensweltorientierung bezeichnet werden (s.o.), als diejenigen Bedingungen gedacht sind, welche als anti-institutionelles Moment »gleichsam« die Hinwendung zum Subjekt ermöglichen sollen.

2.2 Subjektkritische Verhältnisbestimmung: Entdichotomisierung von Subjekt und Institution

Die Verknüpfung Institutionenkritik und Subjektorientierung findet sich auch in aktuellen sozialpädagogischen Ansätzen. Allerdings findet sich in diesen nicht das Motiv der Anti-Institution wieder, die bei Thiersch die Orientierung an und die Entfaltung von Subjektivität ermöglichen soll. Das Konzept der Adressat*innenorientierung beispielsweise, wie es von Maria Bitzan und Eberhard Bolay ausgearbeitet wurde, nimmt Prozesse institutioneller Adressierungen zum Ausgangspunkt und betont zugleich mit dem theoretischen Begriff von *Agency* die Handlungsmacht der adressierten Subjekte. Mit diesen Bezügen werde »die Dialektik von sozialinstitutioneller »Formierung« und graduell zu bestimmender Handlungsfähigkeit der involvierten Subjekte« (Bitzan/Bolay 2013: 39) systematisch in den Blick gerückt. Als normative Perspektive weisen sie die Beförderung der »Handlungsfähigkeit und die Autonomie der Lebenspraxis der Nutzerinnen und Nutzer der Sozialen Arbeit« aus (Bitzan/Bolay 2017: 79). Dabei beanspruchen sie mit dem relationalen Konzept der Adressierung die Dichotomisierung von »Individuum/Institution aufzuheben und Prozesse von Subjektivierungsweisen in Bezug auf und innerhalb der Nutzung von Angeboten der Sozialen Arbeit als vielschichtige Prozesse der Selbstkonstitution aufzuzeigen« (Bitzan/Bolay 2013: 48). Die Anrufung der Subjekte durch ihre institutionelle Adressierung als »Auf-Hilfe-Angewiesene« wird von ihnen als Bedingung der Möglichkeit sowohl der Entwicklung und Entfaltung von Handlungsfähigkeit (*Agency*) als auch ihrer Einschränkung (etwa durch stigmatisierende Effekte von Adressierungen) betrachtet. Das heißt, dem Ansatz, der von den Autor*innen in der Tradition der Lebensweltorientierung verortet wird,

ist eine Dialektik von Subjekt und Institution zugrunde gelegt, die sie sowohl hinsichtlich »Praktiken der Adressierung« (Bitzan/Bolay 2017: 41) im Interaktionsgeschehen zwischen Adressat*innen und Fachkräften thematisieren als auch in Bezug auf »Struktur und Organisation des Hilfesystems« (ebd.: 50). Um dem normativen Anspruch der Förderung von Handlungsfähigkeit und der Wahrung der Autonomie der Lebenspraxis zur Geltung zu verhelfen, setzen die Autor*innen darauf, der »Stimme der Adressat_innen« (ebd.: 78) mehr Gewicht beizumessen und die »Orientierung an den Belangen« (ebd.) derselben in den Vordergrund sozialpädagogischen Handelns zu rücken, damit ihr »Einfluss auf die Dienstleistungserbringung gestärkt werden kann« (ebd.).

Der Zielhorizont der Orientierung an und die Entfaltung von Subjektivität wird bei Bitzan und Bolay nicht wie bei Thiersch mit dem Motiv der Anti-Institution verknüpft. Dieses Motiv scheint mit der Entdichotomisierung von Subjekt und Institution zu verschwinden. Bitzan und Bolay betonen, Adressat*innenorientierung realisiere »sich im Modus des Aushandelns« (ebd.: 79). Diesen beziehen sie auf Deutungs- und Handlungsspielräume der Fachkräfte im Interaktionsgeschehen (vgl. ebd.: 57), auf die methodische Ausgestaltung des Fallverstehens (ebd.: 105) sowie auf die Strategie politischer Einmischung zur »Gestaltung von Verhältnissen« (ebd.: 107). Damit entsteht der Eindruck Adressat*innen- oder Subjektorientierung würde als professionelle Haltung an die Stelle dessen treten, was Thiersch (1984: 203) als anti-institutionelle Funktion bezeichnet hat, die diese jedoch erst ermöglichen soll.

Auch die Lebenslauf- und Übergangsforschung nimmt auf die Dialektik von Institutionen Bezug, etwa wenn die »Wechselbeziehung zwischen diskursiven Ordnungen, institutionellen Regulierungsweisen und subjektivbiographischen Bewältigungsstrategien analysiert werden«, wie Andreas Walther (2015: 50) schreibt. Um einen normativen Anspruch an eine Pädagogik des Übergangs formulieren zu können, greift er auf Rahel Jaeggis (2005) Entfremdungstheorie zurück. Vor diesem Hintergrund ließen sich pädagogische Ziele nur begründen, wenn sie »Subjekten Möglichkeiten vermitteln, in einer Balance von Bildung und Bewältigung, über sich in der Welt zu verfügen. Ob und inwieweit dies gelingt, lässt sich aber auch nur dann validieren, wenn dies in einem partizipatorischen Dialog mit den Subjekten erfolgt« (Walther 2015: 52). In dieser Variante bildet der Verweis auf Entfremdung, die mit »diskursiven Ordnungen« und »institutionellen Regulierungsweisen« (ebd.: 50) in Verbindung gebracht wird, den institu-

tionenkritischen Bezug. In Walthers Darstellung wird die Verwirklichung von Nicht-Entfremdung, also die Ermöglichung von Subjektivität durch »Bildung« (Walther 2015: 52), als eine Frage der Pädagogik verhandelt. Die Negation von Entfremdung wird damit in die pädagogische Gestaltung der Beziehung zu den Adressat*innen verlegt. Somit nimmt in beiden Ansätzen Subjektorientierung im pädagogischen Handeln »gleichsam die Funktion von Anti-Institutionen« (Thiersch 1984: 203) ein, durch die sie Thiersch zufolge jedoch erst möglich würde.

3 Zur Problematik des Verhältnisses von Subjektorientierung und Subjektkritik

Die jüngeren subjektorientierten Ansätze, wie sie hier exemplarisch nachgezeichnet wurden, überwinden also die in der Institutionenkritik angelegte Dichotomie von Subjekt und Institution. Interessant an den beiden Ansätzen und der Grund, weshalb ich sie hier herausgreife, ist, dass sie, während sie sich auf das Subjekt als »Ausgangspunkt- und Zielgröße« (Schrödter 2015: 1695) beziehen, zugleich subjektkritische Denkweisen aufrufen, wenn etwa die Rede von »sozialinstitutioneller Formierung« der Subjekte (Bitzan/Bolay 2013: 39) und der Wechselbeziehung zwischen »diskursiven Ordnungen« und »Bewältigungsstrategien« (Walther 2015: 50) ist. Nicht zuletzt in der Diskussion um die Rolle des Subjektbegriffs in sozialpädagogischen Gegenentwürfen zu neoliberalen Steuerungsimperativen – ein solcher Entwurf liegt beispielsweise mit der »sozialpädagogischen Nutzerforschung« (Schaarschuch/Oelerich 2005) vor – wurde die Auseinandersetzung mit subjektkritischen Positionen eingefordert (vgl. z.B. Kessel 2013).

Dies lösen die hier diskutierten Ansätze ein. Der daraus resultierende doppelte Subjektbezug von Subjektorientierung und Subjektkritik führt jedoch zu einer neuen Problemstellung. Wenn Subjektorientierung über institutionenkritische Motive begründet wird, aber hinsichtlich der Zielbestimmung pädagogischen Handelns subjektkritische Positionen eingenommen werden, stellt Subjektkritik für Institutionenkritik, in der das Verhältnis von Subjekt und Institution als eines mit Entfremdungspotenzial gefasst ist, eine Herausforderung dar. Vor dem Hintergrund der Subjektkritik gilt Autonomie zwar nicht mehr als »Interventionskriterium« (Schrödter 2015: 1702). Der von Bitzan und Bolay als kritisch-reflexiv verstandene Begriff der Adres-

sierung erkennt an, dass Eingriffe nicht aus Anlass eingeschränkter Autonomie zustande kommen, sondern durch die Zuschreibung von eingeschränkter Autonomie als einem Defizit begründet wird, die in die institutionellen Regularien als Handlungsvoraussetzungen eingeschrieben ist.

Jedoch gilt subjektive Autonomie weiterhin als Zielperspektive, anhand der sich die Angemessenheit von Interventionen überprüfen lassen soll. Autonomie gilt also als Beurteilungsmaßstab, inwieweit Handlungen und Handlungsbedingungen das Potenzial zukommt, die Entfaltung von Subjektivität und Handlungsfähigkeit zu fördern oder aber zu begrenzen. Die Bezugnahme verlagert sich also von der Zuschreibung eingeschränkter oder noch nicht voll ausgebildeter Autonomie als Anlass sozialpädagogischen Handelns hin zu einer Beurteilungsperspektive, aus der heraus Handlungsbedingungen und Interventionen hinsichtlich ihres Entfaltungspotenzials kritisiert werden sollen. Die Frage aber, inwieweit die Bezugnahme auf Subjektivität sich eignet, an ebendiesen Bedingungen Kritik zu üben, wenn Autonomie im subjektkritischen Verständnis immer in Relation zu den sie hervorbringenden strukturellen und institutionellen Bedingungen zu bestimmen ist, bleibt unbeantwortet. Der subjektkritische Verweis auf Macht, Diskurs bzw. Ideologie als Konstitutionsbedingung des Subjekts (der der Referenz auf Althusser inhärent ist) wendet sich nicht nur gegen die Dichotomisierung von Subjekt und Institution, er entzieht Kritik an Institutionen zugleich das normative Fundament, das der Subjektbegriff geboten hatte.

Meine Argumentation zielt nicht darauf Subjektorientierung oder Subjektkritik zu verabschieden. Um das institutionenkritische Potenzial zu bewahren, verlangt die subjektkritische Überwindung der Dichotomie von Subjekt und Institution nach meinem Dafürhalten jedoch eine Revision der »subjektzentrierten« sozialpädagogischen Orientierung. Ein normativer Bezugspunkt von Kritik lässt sich nicht in einer Subjektorientierung ausmachen, die sich von einem starken Subjektbegriff verabschiedet hat und damit ihre Zielperspektive an die sie ermöglichenden und begrenzenden Bedingungen bindet, die zu kritisieren wären. Hier bleibt die Gefahr, pädagogisierende Formen der Subjektivierung mit Autonomieförderung zu verwechseln, weil sie aufgrund des strukturellen »Technologiedefizits« (vgl. Luhmann/Schorr 1982: 14) den Adressat*innen notwendig Handlungs- und Deutungsspielräume offen lassen. Eine auf *Agency* als zugleich sozial ermöglichter wie sozial begrenzter Handlungsfähigkeit bauende Subjektorientierung (vgl. Bitzan/Bolay 2017: 61) gerät aus meiner Sicht in ein

Kontingenz-Problem, das entsteht, wenn der Interpretationspunkt der Beurteilung von Interventionen von der Subjektivität der Adressat:innen abhängt.

Fritz Böhle u.a. (2016) sehen darin, dass für den Faktor des Subjektiven in Institutionen sogar systematisch Handlungsspielräume eröffnet werden, ein Prinzip, das sich im Zuge eines institutionellen Wandels in der »reflexiven Moderne« zunehmend abzeichne. Für die Zeit ab der »zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts« (ebd.: 18) und besonders seit der »neuen Phase des Neoliberalismus« (ebd.) ab den 1990er Jahren beobachten sie eine »Entdeckung des Subjektiven« (ebd.). Ihnen zufolge geht damit »der ›Rückzug‹ der Institutionen auf grundlegende Handlungsprinzipien« einher (ebd.: 19), der »an die Stelle der möglichst direkten und umfassenden Regulierung des Handelns« trete (ebd.).⁷ Demnach geht es »nun für die Herstellung und Sicherung gesellschaftlicher Ordnung unter den Prämissen von Unsicherheit, Ungewissheit und Uneindeutigkeit gerade darum, ›subjektiv auszufüllende‹ Handlungsspielräume zu institutionalisieren« (ebd.: 20).

Vor diesem Hintergrund lässt sich eine besondere Pointe herausstellen, die gerade durch die Verschränkung von Subjektkritik und Institutionenkritik sichtbar wird, wie sie Nancy Fraser (1994) mit dem Modell der Juridisch-Administrativ-Therapeutischen Staatsapparate vornimmt. Nach Fraser ist es eben nicht allein das Bürokratische, das »administrative Element«, das in der sozialpädagogischen Institutionenkritik häufig mit dem »Institutionellen« identifiziert wird, welches die Autonomie der Adressat*innen-Subjekten in Prozeduren der Kategorisierung und Berechtigungsüberprüfung unterläuft. Es ist gerade das *Therapeutische* (und damit das professionelle und durch Handlungsungewissheit bestimmte) Element, das auch für pädagogische Interaktionen steht und auf die Arbeit der Subjekte an sich selbst zielt, in welchem Fraser ein Moment der Formierung von Subjektivität ausmacht. Im therapeutischen und pädagogischen Zugriff sind die Adressat*innen aufgefordert, ihre (in gesellschaftlichen Verhältnissen begründeten) Lebensprobleme zu subjektivieren. Die Schwierigkeiten, die die Klient*innen als »Auf-Hilfe-Angewiesene« auszeichnen, müssen juristisch-administrativ zunächst in Kategorien der Bedürftigkeit ausgelegt werden. In der pädagogisch-therapeutischen Intervention werden sie dann aber als »Störungen der Entwicklung, des Lernens, der Motivation oder Moral«

⁷ Dieser »Rückzug« auf abstraktere und unschärfere institutionelle Regeln wird von ihnen interessanterweise auch mit dem Begriff der Deinstitutionalisierung bezeichnet.

definiert und damit zur pädagogisch-therapeutischen Aufgabe umgedeutet, wie Richard Münchmeier (2013: 44) das pädagogisierende Denkmuster wohlfahrtsstaatlicher Interventionen beschreibt. Zu diesen Definitionen müssen sich die Adressat*innen in irgendeiner Weise verhalten. Sie können ihre Subjektivität hier entweder durch Widerständigkeit oder durch die bereitwillige *Compliance* bei der Arbeit an sich selbst behaupten, wie Fraser (1994: 276–279) am Beispiel der Gruppenarbeit mit ungewollt schwangeren jungen Frauen nachzeichnet. Während die biografische Reflexionsarbeit in der Gruppe darauf zielt, die Erkenntnis zu befördern, welche Anteile der eigenen Persönlichkeit dazu beigetragen haben, in die Situation einer ungewollten Schwangerschaft geraten zu sein, liegt nicht für alle Teilnehmer*innen das Interesse in einer solchen Selbsterkenntnis, sondern stattdessen in der mit der Intervention verbundenen Gesundheitsorge. Sie artikulieren Widerstand, der sich gegen die Umdeutung ihrer Situation in ein »psychologisiertes Selbst« (ebd.: 279) richtet und widersetzen sich so der Enteignung der Deutungshoheit. Andererseits kann die Annahme der Einsichten in biografische Zusammenhänge die nicht-widerständigen Adressat*innen befähigen, zu sich selbst in ein reflektiertes Verhältnis zu treten und auf diese Weise neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

Mit diesem Rekurs auf Frasers Interpretation will ich verdeutlichen, dass Subjektorientierung eine widersprüchliche Konzeption für die pädagogische Handlungsorientierung bleibt und je nachdem, wie der Bezugsrahmen gesetzt wird, konträr beurteilt werden kann. Beide Varianten, Widerstand oder *Compliance* lassen sich als Artikulation von *Agency*, als Steigerung und Entfaltung von Subjektivität deuten und ebenso als Entfremdung. Wird der Fokus auf die Subjekte gelegt, erscheinen beide Varianten so, dass die Adressat*innen »über sich verfügen«. Würde man jetzt, wie Walther vorschlägt, einen »partizipatorischen Dialog mit den Subjekten« (Walther 2015: 52) anstrengen, ließe sich das Urteil der widerständigen Frauen genauso als Entfremdung gegen die Nutzungsstrategie der *compliant* agierenden Frauen wenden wie umgekehrt das Urteil der *compliant* agierenden gegen die widerständigen Frauen. Anders gesagt, führt die Orientierung an den Subjekten unter der Prämisse der Subjektkritik, dass Autonomie immer relativ zur Ordnung zu denken ist, dazu, dass eine Beurteilung der Intervention, inwieweit sie zur graduellen Entfaltung von Subjektivität beiträgt oder entfremdet, nicht möglich ist. Das Urteil hängt dann allein von der Subjektivität der Beteiligten ab und lässt sich letztlich nicht bestimmen, ohne die eine Perspektive gegen die andere auszuspielen. Und auch wenn

ein Subjektbegriff, der Autonomie voraussetzt, als normatives Fundament zugrunde gelegt wird, führt dies nicht aus dem Dilemma heraus, soll die Überwindung der Dichotomisierung von Subjekt und Institution nicht rückgängig gemacht werden. Die Stärke des Arguments der Subjektkritik besteht gerade darin, diese Problematik sichtbar zu machen. Jedoch lässt sich unter diesen Voraussetzungen nicht am Subjektbegriff als Referenz für Institutionenkritik festhalten.

4 Die »negierten Institution« als Gegenhorizont im Konfliktverhältnis

Um dieser Problematik zu begegnen, will ich nochmals auf den von Thiersch eingeführten Gegenhorizont der Anti-Institution zurückkommen und deutlicher auf die damit verbundenen Implikationen eingehen. Der Ausdruck »Anti-Institution«, also die »negierte Institution«, ruft unweigerlich die Assoziation zur Anti-Psychiatrie hervor: »Die negierte Institution«, so lautet der Titel der von Franco Basaglia herausgegebenen Dokumentation des Versuchs, der im Untertitel der deutschen Ausgabe als »*Experiment der psychiatrischen Klinik in Görz*« bezeichnet wird. Der Band kann als exemplarisches Dokument betrachtet werden für selbstkritische Reflexionen über Projekte, die in der Zeit Ende der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre als Gegenentwürfe zur Anstalt initiiert worden sind. Die Dokumentationen solcher Entwicklungsversuche alternativer Praxisformen (z.B. Jugendwohnkollektive oder therapeutische Gemeinschaften, die zum Teil von Betroffenen selbstorganisiert erfolgten) belegen vor allem die ungeheure Anstrengung, die es bedeutet, eine gegeninstitutionelle Praxis aufzubauen und durchzuhalten.

Als ein Prinzip der negierten Institution – und hier sehe ich eine Entsprechung in Thierschs Auffassung der anti-institutionellen Funktion – lässt sich der Anspruch einer Verschiebung der Deutungshoheit beschreiben, der sich einer Enteignung der Konflikte und Problemlösungspotenziale widersetzt. Interpretationen von Problemen und Konflikten unterliegen in diesen Kontexten nicht dem Monopol professioneller Klassifikationssysteme. Dies als Einsatz für eine Entprofessionalisierung und Laisierung von Therapie zu interpretieren, wäre ein Missverständnis. In Rede steht hier vielmehr ein ganz grundsätzlich verändertes Beziehungsverhältnis zwischen den Beteiligten. Konflikte innerhalb der Gemeinschaft oder des Kollektivs werden nicht auf

individuelle Dispositionen zurückgeführt, sondern sie werden als Ausdruck der sozialen Verhältnisse zwischen den Mitgliedern aufgefasst und gelten somit nicht als be-, sondern als verhandelbar. Das will ich an einem Beispiel verdeutlichen, am Umgang damit, was bei Franca und Franco Basaglia »Zwischenfall« heißt:

»Jeder Zwischenfall, der sich in einer psychiatrischen Institution ereignet, wird normalerweise auf die Krankheit geschoben; nur sie ist verantwortlich für das unvorhersehbare Verhalten des Internierten: Die Wissenschaft definierte den Kranken als »unverständliches« Wesen; damit gab sie dem Psychiater das Hilfsmittel an die Hand, mit dem er sich verantwortungsfrei zeigen kann gegenüber dem Kranken, den er – nach dem Gesetz – zu kontrollieren und zu überwachen hat. Der Psychiater hat bisher von diesem Mittel Gebrauch gemacht, denn nur damit war er jeder Verantwortung entbunden, die seine Aufgabe eigentlich impliziert.« (Basaglia/Basaglia 1973: 331)

Während Zwischenfälle als Verstöße gegen die Ordnung in der Anstaltspsychiatrie allein den Patient*innen zugerechnet würden, wird in ihrem Gegenmodell der »offenen Anstalt« die Frage nach dem Anteil der Organisation am Zwischenfall gestellt: Inwiefern stellt die Einrichtung selbst eine Situation her, durch ihre Gegebenheiten oder den Umgang der Beteiligten untereinander, die Anlass geben für den »Zwischenfall«? Die aus der Negation hervorgegangene Gegeninstitution enthält also das Moment der Reflexivität:

»Wenn man sich jedoch mit dem kranken Menschen befaßt und ihn nicht mehr als isoliertes Wesen sieht, eingesperrt in sein unverständliches Universum, in dem alles passieren kann, abgeschnitten von der sozialen Realität, zu der es gehört (auch wenn es schwerfällt, seinen Standort zu bestimmen), ein Außenstehender inmitten einer institutionellen Realität, in der er jedoch nur eine passive Rolle spielt, dann tritt plötzlich die Institution in jedem seiner Akte als Mitbeteiligte auf, als diejenige, die für seine Verhaltensweise mitverantwortlich ist und sie mit verursacht hat, denn alles, was geschieht, geschieht im Bezugsrahmen der Umweltsituation, in der der Patient gezwungenermaßen steht.« (ebd.: 332)

In diesem Beispiel zeigt sich: das Verfügen über die »eigenen Probleme«, wie es bei Thiersch heißt, ist an die Voraussetzung gebunden, über den Kontext verfügen zu können, innerhalb dessen Vorfälle und Zwischenfälle als Probleme gedeutet werden. Die Funktionsweise der negierten Institution besteht also nicht in der bloßen Unterstellung von Autonomie, die »Auf-Hilfe-Angewiesenen« als Subjekte ihrer Selbst zu betrachten oder stigmatisierende Kategorien zu vermeiden und Interpretationsspielräume subjektorientiert zu nutzen. Sie besteht darüber hinausgehend darin, dass alle gleichermaßen

ßen über die Regeln der Institution verfügen können, also über die Kontextbedingungen, in denen Subjektivität sich realisieren soll und die weder die Deutungshoheit noch die Problembearbeitung enteignen.

Die Anti-Institution verweist jedoch auch auf Grenzsituationen, weil Institutionen eben nicht einfach spezialisierte Orte sind, an denen spezifische Probleme (womöglich noch »stellvertretend«) bearbeitet werden. Vielmehr sind sie (wenn wir über die Institutionen der Erziehung, der Besserung oder der Therapie sprechen) als ein gesellschaftliches Arrangement im Umgang mit dem »Anderen« der bürgerlichen Gesellschaft zu verstehen: mit den Unmündigen, Kranken, den Gefährdeten und Gefährlichen, den Verrückten. Mit Andreas Reckwitz (2020 [2006]) ließe sich sagen, mit solchen institutionellen Arrangements sei dem »Anti-Subjekt« (ebd.: 67) der bürgerlichen Kultur ein Ort zugewiesen. Wenn poststrukturalistische Konzeptionen Subjekte als Kreuzungspunkte diskursiv verfasster gesellschaftlicher Konfliktlinien begreifen, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass dies genauso für Institutionen gilt, denn ihnen kommt eine zentrale regulatorische Funktion gesellschaftlicher Konflikte zu. Diese manifestieren sich zwischen Professionellen und Adressat*innen und zwischen dem »Innen« und »Außen« solcher Arrangements. So stößt die negierte Institution im Beispiel der Basaglias hinter den offenen Türen der Einrichtung an Grenzen. Der als »Zwischenfall« bezeichnete Konflikt mag zwar in der Gemeinschaft austragbar und verhandelbar sein, Konflikte stellen sich jedoch wiederum hinter den Anhaltstüren, solange die Beteiligten nicht über die Regeln der Gestaltung des gesellschaftlichen Arrangements verfügen, das ihre Aussonderung organisiert. Insofern scheint es, kann sich die Funktion der Anti-Institution tatsächlich nur ortsbezogen in lokalen Interaktionen realisieren. Professionelle Akteur*innen in sozialpädagogischen oder therapeutischen Institutionen müssen sich daher nicht nur als Gestaltende beschützender und strukturierter Räume begreifen, sondern insbesondere als Beteiligte an einem Konflikt,⁸ der sich mitunter zwischen ihnen und den Adressat*innen manifestiert. Dazu braucht es Räume der Konfliktaustragung, der Verhandlung der berechtigten Interessen der Beteiligten, die jeweils durch die mit ihrer gesellschaftlichen Position verbundenen Erfahrungen ebenso geprägt sind wie von ihrer jeweiligen Positionierung innerhalb des institutionellen Arrangements.

8 Die Erkenntnis der Konfliktbeteiligung hat Stefan Köngeter (2009), so wie ich seine Studie verstehe, zum Kern seiner professionstheoretischen Konzeption relationaler Professionalität erhoben.

In der Form von Reflexivität, die sich hier als charakteristisch für die »negierte Institution« abzeichnet, in der also nicht nur das Verfügen-Können der Subjekte über sich selbst in institutionellen Verhältnissen als Kriterium zur Debatte steht, sondern darüber hinaus auch ihr Verfügen über die letztlich gemeinsamen Handlungsbedingungen einer »Koproduktion«, scheint meines Erachtens ein Moment auf, das über die Subjektzentrierung hinaus geht und einen normativen Bezugspunkt von Institutionenkritik bewahrt, da Autonomie hier nicht subjektiviert wird, sondern zwischen den Beteiligten liegt. Zugleich bedeutet das Verfügen-Können über die Handlungsbedingungen und Deutungsrahmen, vom Konflikt auszugehen – oder mit Siegfried Bernfeld (1971 [1921]: 124) gesprochen: von der »Antinomie zwischen dem berechtigten Willen« des* der Heranwachsenden oder Auf-Hilfe-Angewiesenen »und dem berechtigten Willen« der Fachkraft.⁹ Institutionenkritik habe ich oben an der Perspektive festgemacht, Konfliktverhältnisse sichtbar zu machen, der normativer (Gegen-)Horizont einer solchen Konfliktorientierung liegt im Verfügen-Können über institutionelle Deutungsrahmen und damit in der Beteiligung an der Gestaltung der Bedingungen, innerhalb derer die Konfliktverhältnisse bearbeitet werden.

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma (2016): *Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer.
- Basaglia, Franca/Basaglia, Franco (1973): »Das Problem des Zwischenfalls«. In: Franco Basaglia (Hg.): *Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Ein Experiment der psychiatrischen Klinik in Görz, Frankfurt a. M.: Suhrkamp*, S. 331–337.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2004): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 20. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bernfeld, Siegfried (1971 [1921]): »Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung«. In: Ders.: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, hg. v. Lutz v. Werder/Reinhart Wolff, Frankfurt a. M.: März, S. 84–191.

⁹ Im Original steht: »Die Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers löst keine Pädagogik, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie.« (a.a.O.)

- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2013): »Konturen eines kritischen Adressatenbegriffs«. In: Gunther Graßhoff (Hg.): Adressaten, Nutzer, Agency, Wiesbaden: Springer, S. 35–52.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen: Budrich.
- Blandow, Jürgen (1988): »Heimreform in den 80er Jahren. Materialien und Einschätzungen zur jüngeren Entwicklung der Heimerziehung«. In: Friedhelm Peters (Hg.): Jenseits von Familie und Anstalt, Bielefeld: Böllert KT, S. 28–49.
- Böhle, Fritz/Schneider, Werner/Stadelbacher, Stephanie (2016): »Einführung: Zum Wandel des Verhältnisses von Subjekt, Handeln und Institution in der reflexiven Moderne«. In: Fritz Böhle/Werner Schneider (Hg.): Subjekt – Handeln – Institution. Vergesellschaftung und Subjekt in der Reflexiven Moderne, Weilerswist: Velbrück.
- Brachmann, Andreas (2011): Re-Institutionalisierung statt De-Institutionalisierung in der Behindertenhilfe. Neubestimmung der Funktion von Wohnrichtungen für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung aus sonderpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: Springer.
- Christie, Nils (1977): »Conflicts as Property«. In: British Journal of Criminology, 17. Jg., Heft 1, S. 1–15.
- Cremer-Schäfer, Helga (2018): »Soziale Ausschließung als Voraussetzung und Folge Sozialer Arbeit«. In: Roland Anhorn/Elke Schimpf/Johannes Stehr/Kerstin Rathgeb/Susanne Spindler/Rolf Keim (Hg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens, Wiesbaden: Springer, S. 35–50.
- Dörr, Margret (2015): Sozialpsychiatrie im Fokus Sozialer Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fraser, Nancy (1994): Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2016): »Lebensweltorientierung«. In: Dies. (Hg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, 3. Auflage, Weinheim: Beltz, S. 24–64.
- Hansbauer, Peter (1999): »Wie aus Innovationen Institutionen werden. Ein Beitrag zum theoretischen Verständnis des Wandels der Heimerziehung in den 80er Jahren«. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., Heft 1, S. 73–97.
- Jaeggi, Rahel (2005): Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Frankfurt a. M.: Campus.
- Jaeggi, Rahel (2009): »Was ist eine (gute) Institution?« In: Rainer Forst (Hg.): Sozialphilosophie und Kritik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 528–544.
- Kappeler, Manfred (2011): »Fürsorge- und Heimerziehung – Skandalisierung und Reformfolgen«. In: Meike S. Baader/Ulrich Herrmann (Hg.): 68 – engagierte Jugend und kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik, Weinheim: Beltz, S. 65–87.

- Kessler, Fabian (2013): »System und Subjekt«. In: Josef Bakic/Marc Diebäcker/Elisabeth Hammer (Hg.): Aktuelle Leitbegriffe der sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch, Wien: Löcker, S. 240–259.
- Köngeter, Stefan (2009): Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kulenkampff, Caspar/Picard, Walter (1975) (Hg.): Gemeindefähige Psychiatrie. Tagungsbeiträge. Köln.
- Kunstreich, Timm (1975): Der institutionalisierte Konflikt. Eine exemplarische Untersuchung zur Rolle des Sozialarbeiters in der Klassengesellschaft am Beispiel der Jugend- und Familienfürsorge. Offenbach a. M.: Verlag 2000.
- Loeken, Hiltrud/Windisch, Matthias (2013): Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel – Arbeitsfelder – Kompetenzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1982): »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik«. In: Dies. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–40.
- Maurer, Susanne (1996): Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitik im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie. Tübingen: Diskord.
- Mollenhauer, Klaus (1987): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Reprint d. Ausg. v. 1959, Weinheim: Beltz.
- Münchmeier, Richard (2013): »Soziale Arbeit als Instrument der Sozialdisziplinierung«. In: Sabine Hering (Hg.): Was ist Soziale Arbeit? Traditionen, Widersprüche, Wirkungen, Opladen: Budrich, S. 41–51.
- Oretti, Alessandra (2022): »Psychiatrie-Reform in Italien«. In: Kerbe – Forum für soziale Psychiatrie, 40. Jg., Heft 4, S. 32–36.
- Reckwitz, Andreas (2020 [2006]): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Überarb. Neuauflage, Berlin: Suhrkamp.
- Richter, Helmut (2019): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung. 2., bearb. Aufl., Wiesbaden: Springer.
- Riedmüller, Barbara (1989): »Das ambulante Ghetto – Zur Entwicklung der Gemeindepsychiatrie in der Bundesrepublik«. In: Thomas Olk/Hans-Uwe Otto (Hg.): Soziale Dienste im Wandel 3. Lokale Sozialpolitik und Selbsthilfe, Neuwied: Luchterhand, S. 55–78.
- Rössler, Jochen (1988): »Vom klassischen Heim zum Wohnungsverband«. In: Friedhelm Peters (Hg.): Jenseits von Familie und Anstalt, Bielefeld: Böllert KT, S. 97–111.
- Rudloff, Wilfried (2010): »Das Ende der Anstalt? Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung in der Geschichte der bundesdeutschen Behindertenpolitik«. In: Elsbeth Bösl/Anne Klein/Anne Waldschmidt (Hg.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte, Bielefeld: Transcript, S. 169–190.
- Schaarschuch, Andreas/Oelerich, Gertrud (2005): »Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung«. In: Gertrud Oelerich/Andreas Schaar-

- schuch (Hg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit, München: Reinhardt, S. 9–25.
- Schrödter, Mark (2015): »Subjekt und Autonomie«. In: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 5., erw. Aufl., München: Reinhardt, S. 1695–1704.
- Scull, Andrew (1980): Die Anstalten öffnen? Decarceration der Irren und Häftlinge. Frankfurt a. M.: Campus.
- Stehr, Johannes (2020): »Alltagsnarrationen über Konflikte und Kriminalität«. In: Kriminologisches Journal, 52. Jg., Heft 4, S. 312–326.
- Thiersch, Hans (1984): »Sozialpädagogische Handlungskompetenz, die Frage nach der Tradition pädagogischen Handelns und das Konzept der Krisenidentität«. In: Siegfried Müller/Hans-Uwe Otto/Hilmar Peter/Heinz Sünker (Hg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik 2. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen, Bielefeld: AJZ, S. 193–230.
- Thiersch, Hans (2015): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Gesammelte Aufsätze. Weinheim: Beltz.
- Trede, Wolfgang (2014): »Hilfen zur Erziehung – Entwicklungen und Herausforderungen«. In: Stefan Faas/Mirjana Zipperle (Hg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 215–229.
- Walther, Andreas (2015): »Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?« In: Sabine Schmidt-Lauff/Heide von Felden/Henning Pätzold (Hg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge, Opladen: Budrich, S. 35–56.
- Winkler, Michael (2021 [1988]): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuausgabe, Weinheim: Beltz.
- Wolf, Klaus (2010): »Machtprozesse in der Heimerziehung«. In: Neue Praxis, 40. Jg., Heft 6, S. 539–557.
- Wolff, Stephan (2020): »Die Ambivalenz von Institutionalisierung und De-Institutionalisierung in der sozialen Arbeit in Geschichte und Gegenwart«. In: Widersprüche, 40. Jg., Heft 157, S. 47–70.

Institutionalisierte Alltagspraktiken als Zugang zur Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen

Marion Ott

Die aktuelle Diskussion zur »(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung« problematisiert, dass die Rede von Institutionalisierung in Erziehungs- und Sozialwissenschaften meistens auf lineare Prozesse verweist (Bremer/Kessl 2021; Tervooren 2021). Um diese Annahme zu irritieren und Institutionalisierung stärker als Prozess zu denken, der Brüche, Umwege und Widersprüche in sich birgt, wird dem Begriff das eingeklammerte Präfix »De« vorangestellt. In der Reflexion der »Institutionalisierung von Bildung und Sozialem« (Widersprüche 2020) – oder »des Pädagogischen« (ZSE 2021) – gelte es, den Abbau von (pädagogischen) Institutionen (»Deinstitutionalisierung«) sowie den Aufbau alternativer oder neuer (pädagogischer) Institutionen (»Reinstitutionalisierung«) ins Blickfeld zu rücken (ebd.; Kessl/Richter 2021).

Bezogen auf Bildung, Sorge und Erziehung wird daher eine (De)Institutionalisierungsforschung vorgeschlagen, mit der Transformationen von Bildungswesen und Sozialstaat betrachtet werden können: Etwa dass öffentlich geförderte Organisationsformen von Erziehung, Bildung und sozialstaatlichen Leistungen zunehmend zugunsten privatwirtschaftlich-unternehmerischen Bildungsorganisationen und sozialen Dienstleistungen zurückgebaut werden. Solche Entwicklungen könnte – so verstehe ich den Vorschlag – an konkreten Feldern als Zusammenspiel von De- und Reinstitutionalisierung untersucht werden (Bremer/Kessl 2021: 4 f.). Ein Beispiel für solche, in der Regel als neoliberal oder postfordistisch bezeichneten Transformationen von Sozialstaat und Bildungswesen, wäre die Umsetzung der »Agenda 2010« der rot-grünen Bundesregierung in den 2000er Jahren, in deren Zentrum die Arbeitsmarktreformen standen. Deren Kennzeichen war ein grundlegender Abbau sozialstaatlicher Versicherungsleistungen sowie öffentlicher Arbeitsverwaltung und -förderung und der gleichzeitige Aufbau eines Sektors von marktförmig organisierten Vermittlungsdienstleistungen.

gen. Die damit durchgesetzte Herrschaftsform nennt sich aktivierender Sozialstaat.

Für Träger und Einrichtungen von Weiterbildung und Sozialer Arbeit folgten daraus neue Arbeitsbedingungen (Dahme/Wohlfahrt 2005): Das reichte vom Wettbewerb um Aufträge für projektförmig organisierte Angebote bis zu deren Umsetzung durch die Aktivierung (potenziell) Erwerbsloser. Für Leistungsbezieher*innen zeichnet(e) sich die Situation dadurch aus, dass Leistungen der (Existenz-)Absicherung abgebaut und die Verantwortung für Erwerbslosigkeit bzw. die Verhinderung von Leistungsabhängigkeiten verstärkt in den Bereich individueller Zuständigkeit verschoben wurde.

Anders als die gegenwärtigen Überlegungen, die De- und Reinstitutionalisierung analytisch trennen, wurden diese Entwicklungen damals als *Umbau von Bildung und Sozialstaat* (Widersprüche 2003) reflektiert. Die Metapher des »Umbaus« pointiert, dass Prozesse des Ab- und Aufbaus institutioneller Struktur in solchen Transformationsprozessen aufs Engste miteinander verwoben sind. Ein besonderer Fokus in kritischen Reflexionen lag auf der Frage, wie Verantwortlichkeit in die Zuständigkeit der »Subjekte« verschoben wird (»Responsibilisierung«). In Soziologie und Politikwissenschaft (Bröckling u.a. 2000) sowie in der Erziehungswissenschaft (Maurer/Weber 2006) wurde das, an die Machtanalytik Michel Foucaults anknüpfend, häufig bezogen auf Prozesse der »Subjektivierung« diskutiert. Entsprechende Analysen von neoliberalen Regierungsweisen – so etwa die *Governmentality-Studies* – untersuchten zunächst primär die Programmatik von (staatlichen) Steuerungsmodalitäten. Sie wurden dafür kritisiert, die analysierten Programmatiken mit Praktiken in eins zu setzen (z.B. Denninger u.a. 2010). Daraus folgte u.a. in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen die Frage, wie Zusammenhänge von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und situierten Praktiken bzw. das Verhältnis von Diskursen und Praktiken analysiert werden können (Wrana/Langer 2007; Fegter u.a. 2015). Im Kontext dieser Diskussionen habe ich kurz nach den Arbeitsmarktreformen eine ethnographische Studie in einer aktivierenden Maßnahme durchgeführt (Ott 2011). Ich arbeitete an der Frage, wie sich die Macht- und Herrschaftsverhältnisse des aktivierenden Sozialstaats in lokal-situierte Praktiken der Aktivierung vermitteln. Mit dem Begriff Institutionalisierung kann, so die These, die Antwort auf diese Frage theoretisch präzisiert werden.

Auch in der Diskussion zu (De)Institutionalisierung taucht die Frage nach Zusammenhängen von Verhältnissen und Praktiken oder Lebenswei-

sen in Variationen auf, z.B. wenn es anknüpfend an wissenssoziologische Perspektiven um die Verbindung von alltäglichen Routinisierungen und formaler Organisation (Kessl 2020: 90 ff.), um die Rationalisierung pädagogischer Praxis und Organisation sowie des Lebenslaufs geht (Kessl/Richter 2021: 11) oder darum, »strukturelle, diskursive und subjektive Perspektiven« zu berücksichtigen (Bremer/Pfaff 2021: 52). Meistens werden jedoch jeweils spezifische Theorieperspektiven auf bestimmte Aspekte von (De)Institutionalisierungsprozessen bezogen. Demgegenüber will ich in diesem Beitrag den Fokus auf die permanente wechselseitige Vermittlung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und lokal-situierten Praktiken ins Blickfeld rücken. Dazu gilt es einen Begriff von Institutionalisierung zu entwickeln, der hierzu einen analytischen Zugang schafft. Das setzt voraus, dass Prozesse der Institutionalisierung für die Herstellung gesellschaftlicher Ordnung zentral sind und dass sie lokale Praktiken mit gesellschaftlichen Verhältnissen verbinden.

Im Folgenden werde ich zunächst eine Analyseperspektive von Institutionalisierung theoretisch erarbeiten. Bezogen auf Ergebnisse meiner Studie zur Aktivierung werde ich dann diskutieren, wie die Herrschaftsform des aktivierenden Staats durch komplexe Institutionalisierungen wechselseitig mit Praktiken der Zurechnung von Eigenverantwortung im Untersuchungsfeld vermittelt ist. Abschließend ordne ich den damit möglichen Erkenntnisgewinn ein und komme auf die aktuelle Diskussion zurück.

1 Entwicklung einer theoretischen Perspektive von Institutionalisierung

1.1 Machtverhältnisse und materielle Bedingungen von Praktiken

Für die Bearbeitung der Fragestellung ist zunächst die Machtanalytik Michel Foucaults (1994 [1987]; 1978) instruktiv, denn Foucault geht es darum, staatliche Herrschaft nicht ausschließlich von ihrer repressiven Seite her zu denken. Vielmehr geht er davon aus, dass sich Macht nicht im Staat konzentriert, mehr noch, dass staatliche Macht »nur auf Grundlage vorher bestehender Machtbeziehungen funktionieren« könne (Foucault 1978: 39). Institutionen sind daher von den Machtverhältnissen ausgehend zu rekonstruieren. Foucault wendet den Fokus von repressiver Macht/Herrschaft auf

die Produktivität von Machtverhältnissen. Dass er die Mechanismen moderner Staatlichkeit in den produktiven Machtverhältnissen sieht, begründet auch sein Konzept der »Subjektivierung«: Die Existenz eines Individuums als »Subjekt« ergibt sich aus einer doppelten Unterwerfung der Individuen – einerseits unter vorgefundene (fremdbestimmte) Lebensbedingungen und andererseits durch Selbsterkenntnis und Bewusstsein unter die eigene Identität (Foucault 1994 [1987]: 246 f.). Als relativ frei Handelnde sind »Subjekte« in die Machtverhältnisse eingebunden, ihr Tun ist das zentrale Moment der Produktivität von Machtverhältnissen. So fasst Foucault »Machtverhältnisse« als »eine Weise der Einwirkung auf Handlungen« und »Machtausübung« als eine Weise, »das Feld möglichen Handelns zu strukturieren« (ebd.: 257). Gesellschaftlich anerkanntes bzw. durchgesetztes Wissen ist hierbei die zentrale Bedingung der Möglichkeit von Machtausübung, da Wissen spezifische Handlungsweisen (vor)strukturiert. Den Zusammenhang von Macht und Wissen rekonstruiert Foucault historisch entlang der gleichzeitigen und verwobenen Entstehung von Humanwissenschaften und Disziplinartechnologien in totalen Institutionen.

Hubert Treiber und Heinz Steinert (2005 [1980]) kritisieren in einer empirischen Studie zur Fabrik- und Klosterdisziplin, dass »Macht« bei Foucault ungeachtet gesellschaftlicher Konfliktlinien und Interessen »diffus verteilt« erscheine und dass seine allein auf programmatischen Quellen basierenden Analysen nur einseitig die Perspektive der »Verwaltung von Gesellschaft« im Blick hätten (ebd.: 89). Die Kritik hebt darauf ab, dass die in den jeweiligen Institutionen spezifischen Durchsetzungsprozesse und die »materiell-reale Basis« (ebd.: 110) der untersuchten Machtverhältnisse zu berücksichtigen ist: Damit geht es um die konkreten Alltagsnotwendigkeiten, die sich für die konkreten Beteiligten aus den jeweiligen Bedingungen der (totalen) Institutionen ergeben und um die damit verbundenen sozialen Positionierungen.

In diesem Zusammenhang führt die Ideologietheorie Louis Althusser (1977) weiter. In Auseinandersetzung mit den Marxisten seiner Zeit diskutiert Althusser die Frage nach der Reproduktion der Produktionsbedingungen. Ähnlich wie Foucault, entwirft er »das Subjekt« als eine reproduktive Kraft in Macht- und Herrschaftsverhältnissen: Demnach werden Individuen zum »Subjekt« indem sie durch eine institutionelle Ordnung in einer bestimmten Funktion adressiert werden und darauf bezogen agieren. Den zusammenhängenden Vollzug von Adressierung und darauf bezogenem Tun bezeichnet er als »Anrufung« (ebd.: 140 ff.). Anrufungen vollziehen soziale Positionierungen und materialisieren die

auf die Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung bezogenen Ideologien in »ideologischen Staatsapparaten« – z.B. religiöse, schulische, familiäre, juristische, politische, kulturelle etc. Organisationen oder Einrichtungen (ebd.: 119 ff.). (Alltags)Praktiken lassen sich damit als institutionell verankerter Teil gesellschaftlicher Reproduktion verstehen. In den ideologischen Staatsapparaten gehen Macht- und Herrschaftsverhältnisse »durch die Subjekte« hindurch. Althusser's Ideologietheorie ist allerdings von den Logiken und Erfordernissen der Institutionen her gedacht und bleibt damit zumindest latent deterministisch. So kritisiert Dorothy Smith (1998: 186), auf deren Arbeit ich noch ausführlich eingehen werde, dass Althusser's Ideologietheorie keinen Ausweg aus den Regelungsverhältnissen nehme, sondern seine Theoriebildung in diesen verhaftet bleibe.

1.2 Von der Frage nach Institutionen zur Institutionalisierung

In den beiden Theorieperspektiven werden Macht- und Herrschaftsverhältnisse vermittels Praktiken in (totalen) Institutionen reproduziert. Während bei Foucault, der Institutionen von den Machtverhältnissen aus denken will, eher abstrakte Technologien die Basis von Handlungsweisen sind, folgen diese bei Althusser direkt aus den institutionellen Vorstrukturierungen. Das führt zu der Frage, inwiefern »Institution« der angemessene Begriff zur Bearbeitung der Frage nach dem Verhältnis von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und Praktiken ist.

»Institution« wird in verschiedenen Disziplinen als ein zentraler Begriff thematisiert.¹ Die unterschiedlichen Bemühungen, »Institution« zu bestimmen – ob als Gegenstand oder um eine analytische Operation anzulegen – lokalisieren die Perspektive in dem, was als Institution untersucht werden soll. Meine bisherigen Ausführungen legen es dagegen nahe, Institutionen von Praktiken ausgehend zu denken. In diese Richtung weist auch die »kritische Institutionenforschung« (Cremer-Schäfer 2012; Bareis/Cremer-Schäfer 2013, Stehr 2013). Auch dort bezieht sich der Begriff Institution nicht auf ein (starres und fassbares) Gebilde und auf keine konkrete Einrichtung. Im Kontext der Frage nach Mechanismen sozialer Ausschließung versteht Helga Cremer-Schäfer (2012: 135) unter einer Institution

1 In Einführungen in die Soziologie fungiert »Institution« als einer der Hauptbegriffe (z.B. Gukenbiehl 2016); für die philosophische Diskussion z.B. Jaeggi (2009).

einen »Komplex von Wissen, Kategorien, Organisationen und Politiken« – Institution wird von komplex organisierten und dynamischen Praktiken ausgehend gedacht. Begriffe, die Institutionen bezeichnen – wie Fürsorge, Wohlfahrt oder Soziale Arbeit – realisieren »verschiedene Praktiken bürgerlicher Wohltätigkeit bzw. Formen der sozialstaatlichen Institutionalisierung von sozialen Konflikten« (ebd.). Daher wird gefragt, in welchen Praktiken gesellschaftliche Ordnung und ihre immanenten Konflikte – die sich aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen, damit verbundenen Interessen und (Macht)Ressourcen ergeben – reproduziert werden. Wenn Helga Cremer-Schäfer und Heinz Steinert (2014) »Schwäche & Fürsorge« als sozialstaatliche sowie »Verbrechen & Strafe« als ausschließende sicherheitsstaatliche Institution bezeichnen, zielt das darauf, im Begriff selbst jenen organisierten Zusammenhang herauszustellen, der zwischen der spezifischen Problemdefinition und der darauf bezogenen sozialstaatlichen Umgangsweise besteht. Um die konkrete Produktivität der Verhältnisse zu untersuchen, die in den Praktiken Wirklichkeit produziert, halte ich den Begriff »Institutionalisierung« für angemessener als den der Institution.

Dies kann mit dem Ansatz der *Institutional Ethnography* von Smith (1998: 98 ff.) geschärft werden. Der fragt nach der konkreten immanenten Organisation lokal situierter Praktiken, durch die übersituative Macht- und Herrschaftsverhältnisse (re-)produziert werden. »Institution« ist auch nach Smith (ebd.: 106 f.) »keine bestimmte Form der sozialen Organisation«, sondern bezeichnet »einen Komplex von Verhältnissen [...], der einen Teil des Regelungsapparates gestaltet und der um eine bestimmte Funktion – Bildung, Gesundheit, Rechtsprechung usw. – herum organisiert ist« (ebd.).² Smith geht davon aus, dass die lokalen Gegebenheiten des Alltags »außerlokal organisiert, abstrahiert, auf universalisierte Formen gegründet und objektiviert werden« (Smith 1998: 15). Um »den Komplex außerlokaler Verhältnisse« zu bezeichnen, »die Organisation, Kontrolle und Initiative in heutigen Gesellschaften zu speziellen Tätigkeiten machen«, verwendet sie den Begriff »ruling relations« (übersetzt als Regelungsverhältnisse) (ebd.): »Wir kennen sie als Bürokratie, Verwaltung, Management, Profession und Medien. Sie umfassen auch die wissenschaftlichen, technischen und kulturellen Diskurse, die die vielfältigen Orte der Durchregelung (sites of

2 »Institution« steht damit für eine spezifische gesellschaftliche Ordnungsfunktion (z. B. Bildung), hingegen wäre als Organisation z. B. die Schule im Allgemeinen zu verstehen, während eine konkrete Schule mit dem Begriff Einrichtung bezeichnet wäre.

ruling) durchschneiden, durchdringen und koordinieren« (ebd.). Damit sind vielfältige Formen aufgezählt, in denen gesellschaftliche Verhältnisse in konkreten Praktiken institutionalisiert sind.

1.3 Institutionalisierung in Alltagspraktiken problematisieren

Ausgangspunkt der *Institutional Ethnography* ist eine grundlegende Kritik an Smiths eigener Disziplin, der Soziologie: Im Kontext herrschaftlicher Verhältnisse entstanden, etabliert und institutionalisiert, objektiviere die Soziologie gesellschaftliche Zusammenhänge in Form von Variablen und Faktoren. Demgegenüber sieht Smith die Ethnographie »einer Untersuchung und Darlegung konkreter Praktiken und Verhältnisse verpflichtet – der Frage, wie »es« wirklich ist, wie »es« tatsächlich funktioniert« (Smith 1998: 107, Hervorh. i.O.). Um zu verstehen, wie kapitalistische Verhältnisse – in die auch die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion eingebunden ist – reproduziert werden, verbindet Smith materialistische und feministische Theorien mit ethnomethodologischer Forschung. Den Theoriebezügen entsprechend wird ein weiter Begriff von »Arbeit«, der jegliche Art von Tätigkeit umfasst, zugrunde gelegt. Das stellt heraus, dass alle menschlichen Tätigkeiten Teil der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse sind. Smith betont, dass es ihr um einen »Materialismus« geht, »dessen Prämissen nicht durch Begriffe oder Grundsätze gebildet werden«, sondern der vom »wirklichen Handeln der wirklichen Individuen und von den materiellen Bedingungen dieses Handelns aus[geht]« (ebd.: 15). In diesem Sinne sprechen Ellen Bareis und Helga Cremer-Schäfer (2013) von der »Bearbeitung« der vorgefundenen Gegebenheiten als einer »Arbeit am Sozialen« (ebd.: 143). Ausgehend davon, dass soziale Akteur*innen beständig damit beschäftigt sind, gesellschaftliche Ordnung zu reproduzieren, werden die konkreten Aktivitäten von konkreten Menschen fokussiert (Smith 1998: 12). Weiter wird gefragt, wie diese Aktivitäten in ihren institutionalisierten Formen aufeinander bezogen und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Smith 1998: 99).

Das dabei stets zugrunde liegende Wissen wird – anders als von Foucault – aus dem Vollzug von alltäglichen Praktiken rekonstruiert. Smith (1998: 101) begreift die »[i]nstitutionellen Verhältnisse als Verallgemeinerungsform wirklicher lokaler Erfahrung«. Um die Verallgemeinerungen, die in wissenschaftliche Objektivierungen und darauf bezogenen institutionellen Regularien bestehen, reflexiv, d.h. zum Gegenstand von Erkenntnis zu

machen, plädiert sie dafür, die »Alltagswelt als Problematik« (ebd.: 39 ff; 126 ff.) zu untersuchen. Das bedeutet, jene Selbstverständnisse, die in den Routinen des organisierten (funktionierenden) Alltags eingelagert sind, sichtbar zu machen. Institutionalisierungen zu untersuchen, zielt also auf die Rekonstruktion der komplexen Weisen, in denen Alltag herrschaftlich organisiert ist. Ähnlich wird in der kritischen Institutionenforschung »Alltag als Perspektive und als soziale Praxis« (Stehr 2013: 349 ff.) relevant gemacht: Die Alltagsperspektive steht dabei gegen die durchgesetzten Logiken, in denen institutionell verwaltete Kategorisierungen das Verständnis und die (Be-)Handlungsweisen von Akteur*innen strukturieren. Als soziale Praxis ist Alltag von Interesse, weil sich Akteur*innen die vorgefundenen Lebensbedingungen, die auf institutionellen Zurechnungen beruhen sowie in institutionellen Rahmenbedingungen organisiert sind, ständig aneignen müssen – sei es widerständig oder konformistisch. Da Institutionen – in Form von Organisationen und konkreten Einrichtungen – den Akteur*innen als scheinbar schwer veränderbare soziale Objektivität entgegenstehen (Cremer-Schäfer 2012), stellt Johannes Stehr in kritisch-reflexiver Absicht die Alltagsperspektive der »institutionellen (Verwaltungs-)Perspektive« (Stehr 2013: 349) gegenüber. In der kritischen Absicht ist das plausibel, für die vorliegende Argumentation ist es jedoch nicht passend, da die wechselseitige Vermittlung von Verhältnissen und Alltagspraktiken aus dem Blick geraten kann. Ich will daher von »institutionalisierten Alltagspraktiken« (Ott 2021) sprechen und im Folgenden skizzieren, was das für empirische Untersuchungen bedeutet.

1.4 Koordinierte Arbeitsorganisationen in institutionalisierten Alltagspraktiken

Die *Institutional Ethnography* rückt konkrete Alltagserfahrungen ins Blickfeld, wobei diese gerade nicht zum Gegenstand gemacht werden, denn dezidiert steht nicht deren subjektiver Sinn im Mittelpunkt. Vielmehr ist Erfahrung der Ausgangspunkt und Zugang, um »die Verhältnisse zu erforsche[n], in denen sie stattfindet« und um zu zeigen, wie konkrete Erfahrung »von allgemeinen Verhältnissen organisiert wird« (Smith 1998: 106). Erfahrungen werden bei Smith, wie Brigitte Bargetz (2021: 32) pointiert, als »vermittelte Erfahrungen« untersucht. Um die Vermitteltheit nachzuvollziehen, gilt es herauszuarbeiten, wie Erfahrungen (z. B. durch bürokratische Vorgaben, räum-

liche Arrangements, spezifisches Wissen) institutionalisiert sind. Dazu bilden Texte bzw. textförmige Materialien einen (weiteren) Zugang. Diese werden als »aktive Texte« untersucht, die den gesellschaftlichen Diskurs und seine ideologischen Formen in konkrete Alltagspraktiken vermitteln und die lokale und soziale Wirklichkeit auf bestimmte Weise (re)produzieren. Aktive Texte organisieren den Zusammenhang zwischen den übergeordneten Verhältnissen und den lokalen Praktiken.

Der Begriff Praktiken, den Smith undifferenziert als Tätigkeiten und Handlungen verwendet, lässt sich unter Bezug auf praxis- und diskursanalytische Perspektiven für empirische Analysen präzisieren. Im praxeologischen Sinne wird das Soziale als den Praktiken immanent betrachtet (Reckwitz 2003), Akteur*innen und ihre Körper partizipieren am Vollzug der Praktiken (Hirschauer 2004) und Diskursivität in Form von implizitem und explizitem Wissen ist als organisierendes Moment in Praktiken aktiv (Wrana/Langer 2007). Der Begriff Praktiken geht über Handlungen und Tätigkeiten hinaus und bezieht sich auf einen Komplex aus organisierten Handlungsweisen, in den Akteur*innen, strukturierende Instrumente, räumliche Arrangements und Wissen eingebunden sind (ausführlich dazu Ott/Wrana 2010: 158 ff.). Entlang konkreter Materialitäten kann damit die materielle Basis hinsichtlich ihrer strukturierenden Produktivität untersucht werden.³ Da den Praktiken zugleich »eine implizite Organisation« immanent ist, »die jede lokale Inszenierung in einen umfassenderen allgemeinen Komplex gesellschaftlicher Verhältnisse einbindet« (Smith 1998: 102), können anhand von Praktiken Institutionalisierungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen nachvollzogen werden. Der Fokus auf Institutionalisierung zielt auf die Frage, wie die Elemente von Praktiken aufeinander bezogen sind, so dass Praktiken produktiv werden.

Um die Institutionalisierungen von Zusammenhängen verschiedener Praktiken zu analysieren, wirft Smith (ebd.: 108 ff.) die Frage auf, wie verschiedene »Arbeitsorganisationen« unterschiedlicher Akteur*innen miteinander verbunden sind. Strukturbedingungen, zeit-räumliche Arrangements, Verfahrensmodalitäten und konkrete aktive Texte koordinieren in Praktiken unterschiedliche Arbeitsorganisationen und organisieren die Weisen, wie Akteur*innen ihre Arbeit am Sozialen verrichten. Solche Komplexe gilt es zu rekonstruieren, um die den Alltagspraktiken immanenten – und zugleich über sie hinausgehenden – Macht- und Herrschaftsverhält-

³ Dafür steht die Diskussion über einen material turn in den Sozialwissenschaften (Scheffer 2017).

nisse zu beschreiben. Dabei werden diese »gesellschaftlichen Verhältnisse« nicht vorab aus einer Theorie bestimmt, sondern ergebnisoffen rekonstruiert als »koordinierte Abfolgen oder Abläufe sozialen Handelns, in die mehr als ein Individuum verwickelt ist, wobei die Beteiligten nicht unbedingt zugegen oder einander bekannt sein müssen« (ebd.: 102). Mit diesem offenen Begriff der gesellschaftlichen Verhältnisse kann analysiert werden, wie die verschiedenen Arbeitsprozesse als gesellschaftliche Handlungsabläufe aufeinander abgestimmt sind (ebd.: 113).

Die hier entworfene Perspektive werde ich im Folgenden bezogen auf die eingangs erwähnte Studie zur Aktivierung Erwerbsloser diskutieren. Die Frage nach Institutionalisierungen ermöglicht es dabei, den Zusammenhang von Herrschaftsverhältnissen und lokalen (Alltags-)Praktiken zu präzisieren.

2 Institutionalisierte Alltagspraktiken: eine theoretische Reinterpretation von Aktivierung als komplex organisierte staatliche Steuerung

In der ethnographischen Studie zur Aktivierung Erwerbsloser habe ich Kompetenz- und Inkompetenzzuschreibungen im Rahmen einer aktivierenden Vermittlungsdienstleistung untersucht (Ott 2011). Der Kompetenzbegriff trat seit den 1990er Jahren im Bildungsbereich verstärkt auf und wurde zunehmend auf individuelles »Humankapital« bezogen (ebd.: 9 ff.): Im Kontext von Weiterbildung und Arbeitsförderung schien (und scheint) er ein probates Mittel für die Zurechnung von Eigenverantwortung, da Kompetenzen zunehmend als Voraussetzung für die Bewältigung von Arbeitsanforderungen sowie als Bezugspunkt für die Passung von Person und Stelle gehandelt wurden (und werden). Die untersuchte Maßnahme zielte auf ältere und gering qualifizierte ALG I-Bezieher*innen und wurde von einem Bildungsträger im Auftrag der Arbeitsagentur durchgeführt. Mit der Studie ließ sich die Beschreibung der aktivierungspolitischen Prämisse der Verschiebung von Verantwortung in die individuelle Zuständigkeit – und die Kritik daran – spezifizieren. Im Sinne der entwickelten Theorieperspektive habe ich an (Alltags)Praktiken in der Maßnahme, Darstellungen der Beteiligten und einer Reihe von Verfahrensinstrumenten untersucht, wie die Aktivierung Erwerbsloser als Strategie staatlicher Machtausübung über den Bildungs-

träger, in (Alltags)Praktiken realisiert wird. Es ließ sich konkretisieren, wie Aktivierung als Strategie neoliberaler gesellschaftlicher Organisation funktioniert. Die folgende Darstellung von Ergebnissen der Studie fokussiert, wie die Zurechnung von Eigenverantwortung in (Alltags-)Praktiken institutionalisiert ist. Ich skizziere das entlang von Dimensionen, die für die vorliegende Argumentation relevant sind. Ausgangspunkt und Zugang ist der lokale Vollzug von Praktiken. Von da aus wird die Frage relevant, wie die aktivierungspolitischen Strategien durch staatliche Regulierung im konkreten Fall (der Maßnahme) organisiert waren. Schließlich folgt die Frage, wie welche Arbeitsorganisationen koordiniert sind, so dass Verantwortung in die individuelle Zuständigkeit verlegt und dies institutionalisiert wird.

Dimension des lokal-situierten Vollzugs von Praktiken und Erfahrungen:

In der aktivierenden Maßnahme wurden einwöchige »Profiling«⁴ von einem Kinder- und Jugendpsychologen durchgeführt, den das Bildungsunternehmen als »freien Mitarbeiter« für diese Tätigkeit einsetzte. Im Zentrum des Profiling stand, dass die Erwerbslosen mit zahlreichen Testverfahren getestet wurden. Die situierten Testpraktiken (die Durchführung, die Besprechung der Ergebnisse und die Testinstrumente als aktive Texte) waren der Zugang, um Aktivierung in situ sowie anhand der Darstellungen der Erwerbslosen zu analysieren (Ott 2011: 151 ff.; 233 ff.).

Zunächst organisieren die Testinstrumente situativ verschiedene Modi der Aktivierung: Ob ein Test auf Zeit Wissen abfragt bzw. Fertigkeiten prüft oder ob er Interessen bzw. Selbsteinschätzungen erhebt, stößt bei den Getesteten spezifische Auseinandersetzungen mit sich selbst an: Beispielsweise nicht schnell genug alle Items bearbeiten zu können (ebd.: 167 ff.) oder sich persönliche Fragen zu stellen (»Setze ich mich durch?« »Artikulare ich Wünsche offen?« ebd.: 161 ff.) stößt jeweils eine spezifische unmittelbare Erfahrung an – z.B. schneller werden zu müssen, (in)kompetent zu sein oder sich auf bestimmte Weise selbst zu betrachten. Durch Testpraktiken materialisieren sich somit in den Erfahrungen der (interviewten) Erwerbslosen Bezüge zu einer Selbstreflexion, die in dem spezifischen Kontext auf ihre gesellschaftliche Position als zu aktivierende Erwerbslose bezogen wird. Hinzu kommt, dass die Rückmeldung von Testergebnissen situativ, subjek-

⁴ Grundsätzlich geht es beim Profiling um die Passung von Stellen- und Bewerber*innenprofilen. Im Kontext der Vermittlungsdienstleistungen ging es damals oft eher einseitig um Letzteres.

tiv und bezogen auf die verbleibenden Arbeitsmöglichkeiten in Zeiten hoher Arbeitslosenzahlen flexibel angepasst werden (›...kommen Ehrenamt, Hausmeistertätigkeiten, Übergangslösungen bis zur Rente u.a. in Frage?‹) (ebd.: 240 ff.). Dass Testergebnisse und Tests beanspruchen, objektive Aussagen über »Eigenschaften« (»Kompetenzen«) der Getesteten zu machen, ist ein weiteres Moment ihrer Aktivität. Sie vermitteln quantitativ-normierendes (psychologisches) Wissen und damit eine hegemoniale Interpretation von Arbeitslosigkeit und ihren individuellen Ursachen mit den Erfahrungen der Getesteten.

Dass in Profiling-Tests im Zentrum stehen hat nicht nur damit zu tun, dass Tests die durchgesetzte Form der Vermessung von Berufs- (und Persönlichkeits-)Profilen sind, sondern auch damit, wie solche Maßnahme im aktivierenden Sozialstaat organisiert werden.

Dimension der staatlich regulierten Organisation von Aktivierung:

Die mit den Arbeitsmarkt-reformen durchgesetzte aktivierungspolitische Strategie setzt auf Vermittlungsdienstleistungen (statt Arbeitsförderung und Weiterbildung) (Ott 2011: 28 ff.). Damit geht nicht nur eine stärkere Orientierung auf »Problemgruppen« einher, sondern das beinhaltet auch eine an Wettbewerbskriterien orientierte Vergabe der finanziellen Mittel für projektförmig organisierte Leistungen, welche von Einrichtungen und Trägern erbracht werden (ebd.: 36 ff.). An Dokumenten der Auftragsvergabe für die untersuchte Maßnahme (politisches Rahmenprogramm, Ausschreibung der Agentur für Arbeit, Konzept des Bildungsunternehmens) habe ich rekonstruiert, in welchen – auf die »Zielgruppe« bezogenen – Strategien Aktivierung konkretisiert wird (ebd. 40 ff.): Deutlich wird daran, dass und wie Aktivierung erst auf Ebene der Träger bzw. später von den konkreten Mitarbeiter*innen in Maßnahmen konkretisiert und ausbuchstabiert wird. Die staatlichen Stellen (die Arbeitsagenturen) geben mit der Ausschreibung zur Vergabe von finanziellen Mitteln für Maßnahmen lediglich den verwaltungstechnischen Rahmen vor (und entscheiden später über das wirtschaftlichste und erfolversprechendste Aktivierungskonzept). Die Wettbewerbsform selbst sorgt für eine Aktivierung der Aktivierer*innen dergestalt, dass Träger und Einrichtungen um die aussichtsreichste Aktivierungsstrategie konkurrieren. Erhält ein konzipiertes Angebot den Auftrag für die Umsetzung, werden normative Aktivierungsziele – in gewissen Spielräumen – weiter verfeinert und *en detail* ausbuchstabiert (oder

auch durchkreuzt). Auf diese komplexe Weise ist der Einsatz von Tests in dem untersuchten Profiling als Aktivierung institutionalisiert.

Der Fokus auf diese Dimension macht sichtbar, wie die Machtverhältnisse zwischen staatlichen und fachlich-professionellen Akteur*innen und Feldern organisiert sind und wie Soziale Arbeit und Weiterbildung in die neoliberale Organisation – und deren Reproduktion – verstrickt sind: Sie differenzieren und spezifizieren Methoden, Techniken zur Bearbeitung der einer Maßnahme zugewiesenen, oder sie in Anspruch nehmenden, Erwerbslosen; sie fixieren und buchstabieren das Wissen über Erwerbslose aus, mit dem diese nach Kriterien der »Hilfebedürftigkeit« klassifiziert werden. Die Dimension gibt Aufschluss über die in der arrangierten Konstellation der verschiedenen Akteur*innen angelegten Mechanismen, in denen das ideologisch-programmatische Aktivierungswissen institutionalisiert wird. Mit einer Rekonstruktion, wie unterschiedliche Arbeitsorganisationen in diesem Arrangement koordiniert sind, wird schließlich deutlich, wie die Prämisse der Eigenverantwortung organisiert ist.

*Dimension der Koordinierung von Arbeitsorganisationen verschieden positionierter Akteur*innen:*

Die Arbeitsorganisationen der unterschiedlichen Beteiligten sind über verschiedene (jeweils begrenzte) Zuständigkeiten und strukturell angelegte Handlungspositionen geregelt: Die Zuständigkeit für die Arbeitsvermittlung liegt bei den Arbeitsagenturen. Träger und Einrichtungen werden allenfalls über Regelungen von Vermittlungsquoten in eine abstrahierte Form der Verantwortung genommen – eine solche Quote gab es in der untersuchten Maßnahme nicht. Träger, Einrichtungen und ihre Mitarbeiter*innen sind gleichwohl während der Laufzeit einer Maßnahme für die zugewiesenen Erwerbslosen die verfügbaren Ansprechpartner*innen. Daher sind sie auch oft die einzig möglichen Adressat*innen von Widerständen der Erwerbslosen gegen die aktivierende Behandlung (z.B. bei Monita, dass eine Maßnahme individuell keinen Erfolg erwarten lässt, Ott 2011: 203 ff.). Sie haben eine relativ machtlose Position im Gesamtarrangement und befinden sich daher auch in einem beinahe verantwortungsfreien Raum. In Konflikten können sie sich immer wieder als nicht zuständig oder ohnmächtig gegenüber den Entscheidungskompetenzen der Arbeitsagenturen in Szene setzen – bisweilen müssen sie das sogar. Dabei wird gerade durch ihre dem Auftraggeber verpflichtete Stellung vermittels Zuständigkeits-

regelungen und Vergabeverfahren ihre übergeordnete (Macht-)Position gegenüber den Erwerbslosen institutionalisiert.

An den koordinierten Arbeitsorganisationen wird erkennbar, wie die Frage der Zuständigkeit für die Bearbeitung des »Problems Erwerbslosigkeit« diffundiert. So gelingt es im Kontext von Aktivierung schließlich, »Verantwortung so lange zu verschieben, bis sie niemand mehr trägt« (Resch 2005: 216). Im Feld aktivierender Arbeitsvermittlung wird somit ein Muster deutlich, das Christine Resch (ebd.) bereits für die Politikberatung ausgemacht hat und an dem sich zeigt, wie »Herrschaft [...] diffus und undurchsichtig gemacht« wird. Auf diese Weise wird auch die zentrale Prämisse der Aktivierung, die Zurechnung von Eigenverantwortung für die Erwerbslosigkeit organisiert: Die komplexen Institutionalisationen sorgen dafür, dass die Verantwortung für das »Problem Erwerbslosigkeit« und seine »Lösung« bei den Erwerbslosen selbst lokalisiert wird. Die Mechanismen zu dieser Lokalisierung sind in den konkreten materiellen Bedingungen der Praktiken organisiert, während die (ideologischen) Formen der Aktivierung über die Ausgestaltung (z.B. durch den Einsatz von Tests) realisiert werden. Bildungsträger werden dabei zu einem Instrument der Verantwortungszuschreibung. Sie erfüllen ihre Aufgaben in einem (eigenen) Interesse, das in der komplexen Akteurskonstellation und unter Bedingungen materieller Abhängigkeiten geformt wird. Dabei bestehen durchaus begrenzte Spielräume, die aktivierende Logik zu durchbrechen oder zu unterlaufen (wenn unerledigte Aufgaben unkommentiert bleiben oder das Fernbleiben teilnehmender Erwerbsloser der Arbeitsagentur nicht gemeldet wird).

Erwerbslose können gleichwohl nicht sicher wissen, ob und wann eine Sanktion seitens der Arbeitsvermittler*innen in der Arbeitsagentur hängt wird bzw. ob Mitarbeiter*innen des Bildungsträgers ein Versäumnis überhaupt dort melden. Im Kontext der verschiedenen Zuständigkeiten und entsprechender Ermessensspielräume können Erwerbslose die Folgen dessen, was sie tun oder lassen, nicht einschätzen. Dieses organisierte Nicht-Wissen-Können institutionalisiert eine produktive Intransparenz, die ebenfalls aktivierende Effekte hat (Ott 2011: 230 ff.).

3 Erkenntnisproduktion und die Frage nach dem Präfix

Das Prinzip von »Fördern und Fordern«, das die perfiden Herrschaftstechniken der Aktivierung zur Kenntlichkeit entstellt, ist inzwischen zu

einem Selbstverständnis in pädagogischen Konzepten geworden. Die vorliegende Skizze der komplizierten und komplexen Rekonstruktion macht sichtbar, wie die Herrschaftsform des aktivierenden Sozialstaats über ein Zusammenspiel von produktiven (Kompetenzzuschreibungen) und repressiven (Sanktionsdrohungen, Regulierung von Ressourcen) Strategien der Machtausübung organisiert ist. Die Analyse von Institutionalisierungen der (Alltags)Praktiken zielt darauf, entsprechende Macht- und Herrschaftsverhältnisse (genauer) zu beschreiben. Aktivierung wird erst über die spezifischen Dimensionen der Institutionalisierung als komplex organisierte Praxis erkennbar, in der sich die Zurechnung von Eigenverantwortung über bürokratische Verfahren ebenso wie über konkrete Erfahrungen und textvermittelte soziale Positionierungen materialisiert. Neben den repressiven Strategien, die in direkter Form eher seitens der Mitarbeiter*innen der Arbeitsagenturen eingesetzt werden (können), sind Testpraktiken eher produktive Strategien der Machtausübung. Die damit verbundenen Zuschreibungen von (In-)Kompetenzen verknüpfen Handlungsmöglichkeiten mit individuellen Fähigkeiten und spielen so dem individualisierten und individualisierenden Reproduktionsmodus neoliberaler Regierungsweisen zu. So könnte von der Institutionalisierung eines Zusammenhangs von »Kompetenz & Aktivierung« – der spezifischen Zuschreibung und der darauf bezogenen Herrschaftstechnik – gesprochen werden.

Die Analyse des Zusammenspiels der verschiedenen Dimensionen lässt Schlüsse auf die als Neoliberalismus geltende Form von Kapitalismus für dieses spezifische Feld zu. Mit der entwickelten Perspektive geht es jedoch auch gerade nicht um eine abstrakte Verallgemeinerung, die auf alles passen soll, sondern um einen Zugang, mit dem das Funktionieren der Verhältnisse und konkreter Herrschaftsmechanismen für jeweils zu konkretisierende Alltagspraktiken nachvollzogen werden kann.

Die Frage nach Institutionalisierungen, wie sie die Diskussion über eine (De)Institutionalisierungsforschung aufwirft, nimmt Ungleichzeitigkeiten, Dynamiken und Veränderungen in gesellschaftlichen Verhältnissen in den Blick. Institutionalisierungen ins Blickfeld zu rücken, ermöglicht es aus meiner Sicht, die Diskussion zu neoliberalen Subjektivierungsstrategien weiter zu denken. In dieser Hinsicht habe ich versucht, einen Begriff von Institutionalisierung zu entwickeln, mit dem sich die Frage, wie Macht- und Herrschaftsverhältnisse und lokale Praktiken miteinander vermittelt sind, angemessen bearbeiten lässt. Dafür entscheidend ist, dass die Perspektive die vielfältigen materiellen Bedingungen berücksichtigt, in denen

Praktiken – hier der Aktivierung und Individualisierung von Verantwortung – organisiert sind. Institutionalisierte Alltagspraktiken in den Blick zu rücken, macht die vielfältigen Zusammenhänge und die wechselseitige Vermittlung von gesellschaftlichen Verhältnissen und lokalen Praktiken analysierbar. Es ist durchaus sinnvoll, diese Verhältnisse von den vielfältigen Institutionalisierungen her zu beschreiben und sie nicht allein auf eine Herrschaftstechnik zurückzuführen.

Das »Spiel« mit dem Präfix »De« oder »Re« halte ich allerdings für eher hinderlich, da damit ja nicht nur auf Gleichzeitigkeiten aufmerksam gemacht wird, sondern auch eine Gegenüberstellung – und die Trennung – von Prozessen des Ab- und Aufbaus angelegt ist. Das Erkenntnisinteresse, die beständige Vermitteltheit von Verhältnissen und Praktiken zu beschreiben, würde durch das darin angelegte oppositionelle Denken durchkreuzt. Die Gleichzeitigkeit würde eher verwischt werden, wenn analytisch auseinandergehalten wird, was praktisch eng verstrickt ist. Jeweils Prozesse von Institutionalisierung, De- und Reinstitutionalisierung zu fokussieren, hieße auch, dass für alle drei jeweils der Zusammenhang von Verhältnissen und Praktiken in den Blick genommen werden müsste. Wenn nicht Institution(en), sondern Institutionalisierungen ins Blickfeld gerückt werden, scheint es mir angemessen, die Perspektive (ohne Präfixe) weiter zu entwickeln, um jene Prozesse des Umbaus bzw. der Transformation von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu untersuchen. Wenn die Frage nach Deinstitutionalisierung und Reinstitutionalisierung von den Vermittlungsprozessen wegführt, wird fraglich, was durch die verschiedenen Präfixe gewonnen wäre.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg/Westberlin: VSA.
- Bareis, Ellen/Cremer-Schäfer, Helga (2013): »Empirische Alltagsforschung als Kritik. Grundlagen der Forschungsperspektive der ›Wohlfahrtsproduktion von unten‹«. In: Gunther Graßhoff (Hg.): *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden: VS, S. 139–159.
- Bargetz, Brigitte (2021): »Das Politische alltagstheoretisch denken«. In: *Widersprüche*, 41. Jg., Heft 162, S. 29–43.

- Bremer, Helmut/Kessl, Fabian (2021): »Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive. Einführung in den Schwerpunkt«. In: ZSE, 41. Jg., Heft 1, S. 3–9.
- Bremer, Helmut/Pfaff, Nicolle (2021): »Ungebrochene Institutionalisierung? Prozesse der (De-)Institutionalisierung am Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter«. In: ZSE, 41. Jg., Heft 1, 40–56.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cremer-Schäfer, Helga (2012): »Kritische Institutionenforschung. Eine Forschungstradition, an der weiter gearbeitet werden kann?«. In: Elke Schimpf/Johannes Stehr (Hg.): *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven*, Wiesbaden: Springer VS, S. 135–148.
- Cremer-Schäfer, Helga/Steinert, Heinz (2014): *Straflust und Repression: Zur Kritik der populistischen Kriminologie*. 2. Aufl., Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2005): »Sozialinvestitionen. Zur Selektivität der neuen Sozialpolitik und den Folgen für die Soziale Arbeit«. In: Dies. (Hg.): *Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 6–20.
- Denninger, Tina/Dyk, Silke van/Lessenich, Stephan/Richter, Anna (2010): »Die Regierung des Alter(n)s. Analysen im Spannungsfeld von Diskurs, Dispositiv und Disposition«. In: Johannes Angermüller/Silke van Dyk (Hg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Methodisch-methodologische Perspektiven zum Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 207–235.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994 [1987, engl. 1982]): »Das Subjekt und die Macht«. In: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. 2. Aufl., Frankfurt a. M.: Beltz, S. 241–261.
- Gukenbiehl, Hermann L. (2016): »Institution und Organisation«. In: Herrmann Korte/Bernhard Schäfers (Hg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 173–193.
- Jaeggi, Rahel (2009): »Was ist eine (gute) Institution?«. In: Rainer Forst/Martin Hartmann/Rahel Jaeggi/Martin Saar (Hg.): *Sozialphilosophie und Kritik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 528–544.
- Hirschauer, Stefan (2004): »Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns«. In: Karl H. Hörning/Julia Reuter (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 73–91.
- Kessl, Fabian (2020): »Institutionalisierung – zur ›hellen und dunklen‹ Seite eines konstitutiven Moments der bürgerlichen Welt; oder: Von der Dialektik der Institutio-

- nalisierung am Beispiel pädagogischer Felder«. In: Widersprüche, 40. Jg., Heft 157, S. 89–104.
- Kessler, Fabian/Richter, Martina (2021): »Zur Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe: Annäherung an die Perspektive einer (De-)Institutionalisierungsforschung«. In: ZSE, 41. Jg., Heft 1, S. 10–22.
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS.
- Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): »Gouvernamentalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen«. In: Johannes Angermüller; Silke van Dyk (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Methodisch-methodologische Perspektiven zum Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen, Frankfurt a. M.: Campus, S. 155–181.
- Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz: Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.
- Ott, Marion (2021): »Immanente gesellschaftliche Verhältnisse: Kinderförderung und Kinderschutz in institutionalisierten Alltagspraktiken«. In: Widersprüche, 41. Jg., Heft 162, S. 71–84.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive«. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., Heft 4, S. 282–301.
- Resch, Christine (2005): Berater-Kapitalismus oder Wissensgesellschaft? Zur Kritik der neoliberalen Produktionsweise. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Scheffer, Thomas (2017): »Neue Materialismen, praxeologisch«. In: Behemoth. A Journal on Civilisation, 10. Jg., Heft 1, S. 92–106.
- Smith, Dorothy (1998): Der aktive Text. Eine Soziologie für Frauen. Hamburg: Argument-Verlag.
- Stehr, Johannes (2013): »Vom Eigensinn des Alltags«. In: Ellen Bareis/Christian Kolbe/Marion Ott/Kerstin Rathgeb/Christian Schütte-Bäumner (Hg.): Episoden sozialer Ausschließung. Definitionskämpfe und widerständige Praktiken. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 347–362.
- Tervooren, Anja (2021): »De/Institutionalisierung (in) der frühen Kindheit. Theoretische und methodologische Überlegungen«. In: ZSE, 41. Jg., Heft 1, S. 23–39.
- Treiber, Hubert/Steinert, Heinz (2005 [1980]): Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. Über die »Wahlverwandschaft« von Kloster- und Fabrikdisziplin. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Widersprüche (2003): Zum Umbau von Bildung und Sozialstaat, 23. Jg., Heft 89.
- Widersprüche (2020): Gesellschaftliche Institution(en) – Kritik und Perspektive der Institutionalisierung von Bildung und Sozialem, 40. Jg., Heft 157.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): »An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken«. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8. Jg., Heft 2, 62 Absätze [<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-20-d.htm>, 04.11.07].

ZSE (2021): Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive, 41. Jg., Heft 1.

Zur Dynamik von (De-)Institutionalisierung(en) im Kontext Sozialer Bewegungen

Susanne Maurer

1 Auftakt

»Macht kaputt, was Euch kaputt macht!«

(Ton Steine Scherben 1970)

Das Leiden an und in Verhältnissen, die von Ungleichheit, Ausbeutung und Unterdrückung geprägt sind, in denen Erfahrungen von Abwertung, Missachtung und Ausgrenzung gemacht werden, kann zu einem Aufbegehren führen, das sich in offenen Protest und auch in kollektive politische Aktion übersetzt. Es kann zu einem Handeln werden, das an den Verhältnissen selbst ansetzen will, und das von daher auch die diesen Verhältnissen zugrundeliegenden Mechanismen und Strukturen, nicht zuletzt in Gestalt und im Wirken von Institutionen, radikal infrage stellt und anzugreifen sucht. An diesem Punkt entsteht oft eine schillernde Mehrdeutigkeit: Denn die Kritik der Institution erscheint nicht selten verbunden mit der Hoffnung auf die Möglichkeit einer *anderen* – guten, besseren, idealen – Institution. Dies ist den beteiligten Akteur_innen¹ nicht immer bewusst, zumindest wird die entsprechende Hoffnung nicht unbedingt explizit artikuliert. Sie scheint aber in bestimmten Anrufungen auf, was im Folgenden anhand von drei Vignetten aus der Geschichte Sozialer Bewegungen – selbstorganisier-

¹ Der Versuch, Sprache gerecht(er) und diskriminierungssensibel zu gestalten, stößt immer wieder an Grenzen. In diesem Beitrag werden zusammengesetzte und historische Begriffe (wie Frauensommeruniversität, Frauenhaus etc.) ohne Sternchen* geschrieben. Wo von Geschlechtsgruppen im Rahmen einer Ordnung bzw. Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit die Rede ist, wird von »Männern*« und »Frauen*« geschrieben. Der Gender_Gap kommt zum Einsatz, wenn alle Geschlechter gemeint sind.

te Frauensommeruniversitäten, Frauenhaus-Bewegung, Antipsychiatrie-Bewegung – beispielhaft gezeigt werden soll.

Anliegen dieses Beitrags ist es nicht zuletzt, die Unhintergebarkeit des Institutionellen auch als Produktivkraft wahrzunehmen und kritisch zu würdigen. Dies wird über eine spezifische Auseinandersetzung mit Impulsen der (De-)Institutionalisierung angegangen, wie sie sich im Kontext Sozialer Bewegungen und der mit ihnen verbundenen (Gesellschafts-)Kritik zeigen. Das historische Erfahrungsmaterial und der im Zuge von Bewegungen der Kritik entstandene kritisch-reflexive Raum erlauben – so die Hoffnung und Vermutung – eine noch andere (erweiternde, differenzierende, präzisierende) Bezugnahme auf die Qualität des Institutionellen.

2 Impulse der (De-)Institutionalisierung im politischen Geschehen der (Gesellschafts-)Kritik

»Wer Träume verwirklichen will,
muss wacher sein und tiefer träumen als andere.«²

Über die historische Rekonstruktion und sozialwissenschaftliche Erforschung Sozialer Bewegungen ebenso wie über Versuche, Soziale Bewegungen theoretisch zu fassen und zu systematisieren, geraten mindestens zwei wichtige Tendenzen in den Blick, die mit der Frage gesellschaftlicher Institution(alisierung)en zu tun haben:

Zum einen wird im Zuge Sozialer Bewegungen eine mehr oder weniger radikale Kritik bestehender – und auch besonders machtvoll wirkender – Institutionen entwickelt und artikuliert. Dabei werden sowohl immaterielle Institutionen, wie Ehe oder Familie bzw. Elternschaft, als auch sehr konkret materialisierte Institutionen mit spezifischen Zuständigkeiten und Aufträgen, wie Behörden, Kliniken oder pädagogische Einrichtungen, zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Die Kritik bezieht sich auf die politisch-ökonomischen Grundlagen und gesellschaftlichen Funktionen bestimmter Institutionen ebenso wie auf ihr konkretes Funktionieren (vermittelt über bestimmte geregelte Verfahren und routinisierte alltägliche Praktiken) und deren machtvollen, mitunter auch gewaltsamen Effekte.

² Gefunden in Potsdam auf einer Plastik in den Staudengärten Karl Foersters.

All dies wird im Zuge von Sozialen Bewegungen – als Bewegungen der Kritik – hinterfragt, problematisiert, und aufgrund der damit verbundenen einhegenden, normierenden und normalisierenden bis hin zu diskriminierenden und ausgrenzenden Mechanismen teilweise auch radikal zurückgewiesen und verworfen. Zugleich entstehen mit den Bewegungen der Kritik auch neue Forderungen – die Forderung nach etwas Neuem (vgl. Baader/Maurer 2019): »Ein Volk, das nun das Sagen hat, eine neue Qualität von Staat – das ist die Kommune!«, so wird im politischen Oratorium *Proletenpassion* (1977) der österreichischen Politrockgruppe *Schmetterlinge* die Pariser Kommune von 1848 gekennzeichnet. Die Kritik verbindet sich also mit utopischen Ideen von einer anderen möglichen gesellschaftlichen Ordnung – und mit konkreten Versuchen einer neuen (selbst-)befreienden und frei(er)en Praxis (vgl. u.a. Maurer 2014). Indem auf die Realisierung einer ›anderen‹, ›neuen‹ Gesellschaft hingearbeitet wird (und in diesem Zusammenhang auch neue soziale Strukturen ausgebildet und mehr oder weniger verstetigt werden), findet aber auch erneut ein Prozess der Institutionalisierung statt. Die folgende Vignette verweist darauf anhand eines bestimmten historischen Moments.

Vignette 1: Autonomie oder Institution

Mit dieser Titelgebung wurde die 4. Frauensommeruniversität in Berlin 1979 angekündigt (vgl. Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität der/für³ Frauen e.V. 1981). Der zweite Teil des damaligen Titels Über die Leidenschaft und Macht von Frauen verweist auf die Beweg-Kräfte und –erhofften oder auch befürchteten – Wirkungen, die sich mit bestimmten frauenbewegten Strategien, mit bestimmten feministischen Politiken und Praktiken verbinden konnten. In der 1981⁴ erschienenen Dokumentation werden auf mehr als 500 Seiten circa 60 verschriftliche Beiträge zur Sommeruniversität 1979 publiziert, die dies auf unterschiedlichste Weise verhandeln – unter Zwischenüberschriften wie »Frauen in Institutionen«,⁵ »Frauenprojekte als Alternative zu Institutionen«, »Theorien und Strategien der Frauenbewegung«, »Verweigerung und Abgrenzung – Auswirkungen auf den lesbischen Lebenszusammenhang« oder auch »Kultur/Gegenkultur – theoretische und praktische Versuche«.⁶

Insgesamt wird in einzelnen Beiträgen und in der gesamten Dokumentation ein Ringen deutlich, das sich auf andere gesellschaftliche Möglichkeiten richtet, auf andere, freie(re) Seinsweisen, in denen die Menschen »als Ganze« gemeint sind.⁷ Ein Ringen, das sich in der als Alternative formulierten Frage »Autonomie oder Institution« nicht erschöpft, auch wenn zeitgenössische Auseinandersetzungen diese Alternative immer wieder aufzuruhen scheinen.⁸

So entstehen etwa aus der feministischen Kritik am herrschenden Gesundheitssystem, insbesondere an der Gynäkologie, selbstorganisierte medizinische Beratungsgruppen, Selbsthilfegruppen und schließlich auch Frauengesundheitszentren. Frauenhäuser und Zufluchtsorte für Mädchen*, Anlaufstellen und Selbsthilfegruppen für weibliche* Opfer von körperlicher und seelischer Misshandlung, sexueller Nötigung und Vergewaltigung verweisen – als feministische Projekte und Organisationen – auf die Auseinandersetzung mit Gewalt in den Geschlechterverhältnissen, die für Frauenbewegungen eine zentrale Bedeutung hatte und hat (vgl. zu den unterschiedlichen Funktionen dieser Auseinandersetzung Maurer 2018).

An dieser Stelle lassen sich zunächst die Frauensommeruniversitäten selbst als Beispiel für die entsprechende Dynamik anführen: »Die Sommer-Universität, die etwas an der Universität verändern will, ist also nicht etwa deshalb entstanden, weil ein paar Dozentinnen etwas kapiert haben,

3 Diese uneindeutige Bezeichnung entsteht in der Publikation selbst: Während auf dem vorderen Deckblatt des Buches von der »Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität der Frauen e.V.« die Rede ist, heißt es in der bibliographischen Angabe im Inneren des Buchs »Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität für Frauen e.V.«. Ich lese das als Hinweis darauf, dass es hier wohl mehr um die Inhalte als um die konsistente Einhaltung von Formalia ging.

4 Im selben Jahr erscheint auch die Dokumentation des Gesundheitstags in Berlin 1980, unter dem programmatischen Titel »Selbstbestimmung in der Offensive« (vgl. Kerstan/Wilde 1981).

5 Kursive Hervorhebungen in den Titeln durch die Autorin* dieses Beitrags.

6 Weitere Beiträge befassen sich mit Architektur, Stadt, Raum und LeibKörper, mit Initiativen gegen Umweltzerstörung und Atomkraft, mit der internationalen (Geschlechter)Arbeitsteilung und der Apartheid in Südafrika. Ich führe diese Themen ebenfalls an, weil sie meines Erachtens zeigen, dass hier – wie schon bei den Sommeruniversitäten davor – in einem sehr weiten Horizont, durchaus auch kontrovers nachgedacht wurde.

7 So kürzlich noch einmal eindrucksvoll von Margrit Brückner erinnert und formuliert (vgl. zum konkreten Kontext ihrer Äußerung tifs 2024).

8 So etwa in einem Plakatspruch aus der italienischen Frauenbewegung der 1970er Jahre, »Separatismo – che passione!«, in Selbstdarstellungen von Kommunen (wie der *Fabrik* in Berlin, vgl. Kerstan/Wilde 1981: 164–168), Kollektiven oder auch Selbsthilfeorganisationen wie der *Irrenoffensive* (vgl. ebd.: 244 f.).

sondern weil viele Frauen viel kapiert haben und dabei sind, etwas an der Gesellschaft zu verändern«, so die einleitenden Bemerkungen zur ersten Berliner Sommeruniversität 1976 unter dem Titel *Frauen und Wissenschaft* (vgl. Gruppe Berliner Dozentinnen 1977: 15). Damit kennzeichneten die Organisatorinnen* den Zusammenhang zwischen ihrer wissenschaftskritischen und zugleich (feministisch-)wissenschaftlichen Initiative und der Entwicklung von Frauenbewegungen seit Ende der 1960er Jahre.

Zunächst zur Frage des Umgangs mit der bestehenden institutionellen – und auch ganz konkret-materiellen – Infrastruktur: Die Berliner Sommeruniversitäten fanden in universitären Räumen statt. Zugleich öffneten sie diese für Gruppen, die dazu normalerweise keinen Zugang hatten – auch wenn dieser Vorgang konflikthaft blieb, wie die ebenfalls dokumentierten Erfahrungsberichte einiger Teilnehmerinnen* zeigen, die sich als ›ausgeschlossen‹ erlebten. Gleichwohl zeigt der sehr praktische Kampf um die Ermöglichung von Bildungsurlaub für außeruniversitär berufstätige Frauen* den ernsthaften Anspruch der Ermöglichung von Teilhabe.

Auf einer anderen, weniger greifbaren Ebene öffneten die Sommeruniversitäten das Konzept von Wissenschaft. Denn hier wurden zum einen Themen, Fragen und Erkenntnisperspektiven verhandelt, die im vorherrschenden Wissenschaftsbetrieb bislang keinen Ort hatten, zum anderen Erkenntniszugänge und Erkenntnisweisen einbezogen, die keine Anerkennung als Wissenschaft fanden.

Früh wurden dabei auch die Machtverhältnisse in den eigenen Reihen zum Thema: Wer hat Zugang zu welchen Sprecherinnen*-Positionen, wessen Stimme wird gehört, wer hat welche Privilegien und wer sieht sich auch im Kosmos der Frauenbewegungen nicht repräsentiert? All diese Fragen brachen auf und wurden – u. a. mit wissenschaftlichen, aber auch mit politischen Mitteln und spezifischen sozialen und kommunikativen Praktiken – bearbeitet, wenn auch nicht unbedingt gelöst.

In politisch-symbolischer ebenso wie in subjektiv-existentieller Hinsicht scheint dabei auch Folgendes relevant: Wenn Frauen* sich im Rahmen selbstorganisierter Veranstaltungen und Kongresse – wie der Frauensommeruniversitäten in Berlin – versammelten und dieses ›Unter-Sich-Sein‹ offensichtlich auch genossen, so stellte das für das gesellschaftliche Umfeld offenbar immer wieder eine große Provokation dar. Für viele der unmittelbar Beteiligten aber gewannen solche selbstorganisierten Frauen*-Öffentlichkeiten geradezu existenzielle Bedeutung und wirkten biographisch stark nach (vgl. ausführlicher Maurer 2017a). Hier erlebten manche

zum ersten Mal sich selbst und andere Frauen* als stark und bedeutsam und hier nahmen manche zum ersten Mal auf andere Frauen* als Denkerinnen*, Handelnde und schöpferisch Tätige bewusst Bezug. Sich ausdrücklich ohne Männer* zu treffen, wurde zum einen als rebellische Geste vor dem Hintergrund eigener Exklusionserfahrungen qua Geschlecht kultiviert, zum anderen als Schritt, mit dem sich endlich selbst Raum verschafft wurde – ein eigener Raum überhaupt erst ermöglicht wurde.

Ein besonderes Moment, das die entsprechenden Bestrebungen und Bewegungen von Frauen* – auch im Kontrast zu vielen anderen Sozialen Bewegungen – auszeichnet, ist die immer wieder erfahrene Schwierigkeit und der mehr oder weniger radikal erhobene Anspruch auf Teilhabe am menschlich und gesellschaftlich ›Allgemeinen‹ und dies eben in symbolischer, politischer wie ganz existentieller Hinsicht (vgl. Maurer 1996; 2017b). Mit der Entwicklung feministischer Wissenschaftskritik wird dafür eine Sprache entwickelt und dabei nicht nur die Institution Universität, sondern die etablierte, vorherrschende Wissenschaft mitsamt ihren Erkenntnis- und Forschungsmodi selbst als fragwürdig wahrgenommen. In der autonomen Frauenbewegung der 1970er Jahre spielt das autodidaktische Moment denn auch eine zentrale Rolle. Das Motto ›Wir bilden uns jetzt selber!‹ verweist auf implizite wie explizite Kritik an den Institutionen der akademischen Bildung (die den Impuls der De-Institutionalisierung speist) und zeigt zugleich die Suche nach Nischen und die Schaffung von Alternativen an (als Impuls der Institutionalisierung). Die Berliner Sommeruniversitäten für Frauen* (1976–1983) – schon zur ersten Sommeruniversität kamen über 600 Frauen*, bei der zweiten waren es dann bereits mehr als 4000 Teilnehmerinnen* – stellen hierfür ein eindrückliches Beispiel dar. Sie stehen nicht nur für eine Erweiterung und Öffnung des akademischen Feldes sowie der vorherrschenden Wissensformen. Vielmehr fand hier auch eine selbst-, bzw. von Frauen* für Frauen* organisierte und ermöglichte Öffnung des Vorstellbaren statt, die kollektiv erlebt und sinnlich erfahrbar wurde.

3 BeGründungen oder: auf der Suche nach dem ›Anderen‹ in Erziehung, Bildung und Care

Die frauenbewegten Versuche der Befreiung aus beengenden gesellschaftlichen (Geschlechter-)Verhältnissen und aus den damit verbundenen Macht-

Wissens-Ordnungen wurden auch über den ›Auszug‹ aus bzw. die Ablösung von bestehenden Strukturen unternommen. Dies geschah in der Hoffnung, sich damit andere, eigene ›Gesetze‹ geben zu können, selber zu bestimmen, wie Zusammenleben und Zusammenarbeiten gestaltet sein sollten (›Autonomie‹). Frauenprojekte als Frauenräume können insofern auch als kollektive Versuche der (Selbst-)Veränderung bestimmt werden. Es ging um den ernsthaften Versuch, (etwas) ›anders‹ leben zu können; um die Vorwegnahme einer anderen Möglichkeit. Mit diesen Frauenräumen verband sich für viele tatsächlich die konkrete Erfahrung von etwas ›Anderem‹. Zugleich zeigte sich das Konfliktpotenzial, das mit jedem Versuch der Veränderung und mit jedem Versuch, eine ›andere Realität‹ zu schaffen, einhergeht (vgl. dazu etwa die Arbeiten von Yupanqui Werner 2001 und Stoldt 2011). Solche Konflikte konnten eine ungeheure Dynamik entfalten, was meines Erachtens darauf verweist, wie groß die Hoffnung war, die in die ›Versuche des Anderen‹ gesetzt wurde. Das konnte dann aber auch zu entsprechend heftigen Erfahrungen der Ent-Täuschung führen (vgl. zur psychodynamischen Dimension dieser Prozesse Brückner 1999).

An den feministischen Bewegungen und Bestrebungen der 1970er und 1980er Jahre lässt sich die von mir in diesem Beitrag reflektierte Dynamik von (De-)Institutionalisierung daher sehr gut aufzeigen. An dieser Stelle fokussiere ich auf den Komplex der Auseinandersetzung mit ›Gewalt gegen Frauen*‹. Diese Thematik wurde von feministischen Akteurinnen* und Initiativen auf durchaus unterschiedliche Weise aufgegriffen und angegriffen, sie wurde ins Politische übersetzt und zugleich praktisch bearbeitet (vgl. u.a. Maurer 2018), womit sich auch Impulse der (De-)Institutionalisierung verbanden.

Mit der Wahrnehmung und auch historisch-systematischen Untersuchung von ›Gewalt gegen Frauen*‹ als quasi omnipräsentes, in Normalitätsvorstellungen tief eingelassenes Phänomen entstand die Auffassung von ›Gewalt gegen Frauen*‹ als Ausdruck oder gar konstituierendes Moment einer – auch gewaltsam aufrecht erhaltenen – patriarchalen Ordnung. Kritisch hinterfragt und radikal kritisiert wurden die diese patriarchale Ordnung stützenden Institutionen (Impuls der Deinstitutionalisierung), aber auch die alltäglichen Praktiken, über die die Gewalt in den Geschlechterverhältnissen immer wieder reproduziert und auch ›normalisiert‹ wird.

Über die Artikulation von ›Gewalt gegen Frauen*‹ als Politikum, wurde diese in einem höchst konflikthaften Prozess überhaupt erst gesellschaftlich sichtbar und zum Thema gemacht. Diese Gewalt wurde damit auf neue Wei-

se *wahrnehmbar* (›spürbar‹), als Faktum (*an*)*sprechbar* und auch als strukturelles gesellschaftliches Problem *anerkanntbar*. Nicht zuletzt entstand so der Impuls, das Thema in einer kollektivierenden Perspektive auch ganz praktisch anzugehen (Impuls der Institutionalisierung).

Von (sexualisierter) Gewalt betroffene Frauen* sollten nicht mehr beschämt und beschuldigt und ihre Gewalterfahrung nicht mehr als ihr ›persönliches‹ oder ›privates Problem‹ aufgefasst werden. Vielmehr sollte ihnen die Möglichkeit eröffnet und der Prozess unterstützt werden, sich selbst aus gewaltvollen Beziehungen zu befreien. Der Weg zu einem möglichen ›anderen Leben‹, zu einer möglichst freien und, auch ökonomisch, unabhängigeren Lebensführung, sollte – ganz im Sinne einer Orientierung an Empowerment – von anderen Frauen* unterstützt und ermutigt werden.

In diesem Sinn wurde nach und nach ein differenziertes Spektrum von Initiativen, Projekten, und auch Institutionen geschaffen, die sich dem feministischen Impuls der Kritik – und den entsprechenden Praxisversuchen – verdanken. Dieser Prozess einer ›Institutionalisierung‹ bleibt allerdings prekär – wie jüngere Beispiele der Diskreditierung oder gar ›Abschaffung‹ der entstandenen sozialen Infrastruktur durch Geldentzug und/oder Rücknahme von mühsam erkämpften rechtlichen Regelungen im Kontext rechtsgerichteter Regierungspolitiken deutlich zeigen.

Rekonstruktionen der ambivalenten, teilweise auch widersprüchlichen Entwicklung und Transformation der entsprechenden Projekte und Einrichtungen ermöglichen meines Erachtens dennoch wichtige Einblicke und Erkenntnisse in Bezug auf die entscheidenden Dynamiken von (De-)Institutionalisierung(en) mit Bezug auf Erziehung, Bildung und Care (vgl. Hollenstein 2020) – gerade weil hier auch die Fragilität und Prekarität von (neuen) Institutionen deutlich wird, für die Soziale Bewegungen lange und hart gekämpft haben.

Vignette 2: »Frauen* helfen Frauen*«

Diesen Namen gaben sich Initiativen, Vereine und Projekte, die versuchten auf die allgegenwärtigen Gewalterfahrungen von Frauen* auch ganz praktisch zu antworten – vor allem mit der Begründung von autonomen Frauenhäusern. Die Frauenhaus-Arbeit war zunächst vor allem auch ein politisches Projekt der Frauenbewegung, sie wollte und sollte keine fürsorgliche Arbeit sein. Die ersten autonomen Frauenhäu-

ser in Deutschland entstanden als Zufluchtsstätten, die sich vor dem Hintergrund der neuen Aufmerksamkeit für gewaltvolle Geschlechter-Macht-Verhältnisse entwickelt hatten. Es ging dabei auch um eine gesellschaftspolitische Arbeit, ein Öffentlich-Machen der Gewalt, die ›im Privaten versteckt‹ und gesellschaftlich tabuisiert wurde. Das Motiv und die Qualität des Tabubruchs spielte zu Beginn der Frauenhaus-Bewegung deshalb eine große Rolle und erzeugte entsprechend heftigen Widerstand. (Sexualisierte) Gewalt gegen Frauen* und Mädchen* war zuvor ein gesellschaftliches ›Un-Thema‹ und wurde erst von frauenbewegten Akteurinnen* zum Thema gemacht.

In den Frauenhäusern sollte durchaus auch konkrete Hilfe geleistet werden. Allerdings waren sie eigentlich als Selbsthilfe-Projekte begründet worden – orientiert an der Vorstellung, dass Frauen* sich hier – solidarisch – gegenseitig helfen sollten, und gerade dadurch auch sich selbst. Das Leben im Frauenhaus sollte selbstorganisiert gestaltet werden, an professionelle Hilfebeziehungen wurde zunächst nicht gedacht. Im weiteren Verlauf haben sich die Frauenhaus-Projekte dann sehr stark in diese Richtung entwickelt – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass die von häuslicher und partnerschaftlicher (oft auch sexualisierter) Gewalt betroffenen Frauen* sehr häufig in die Gewalt-situation zurückkehrten. Aus dieser Beobachtung und Erfahrung heraus mussten neue Fragen gestellt und bisherige Analysen von ›Männer*-Gewalt‹ überdacht werden. Nicht zuletzt musste gefragt werden: ›Wie sind Frauen* selbst in die häuslichen Gewaltverhältnisse verstrickt?‹

Empirische Studien und theoretische Beiträge, die nicht zuletzt aus der kritischen (Selbst-)Reflexion beteiligter Akteurinnen* entstanden, haben zur Klärung der im Zuge der Frauenhaus-Arbeit aufbrechenden Fragen sehr viel beigetragen (vgl. z.B. die Fallstudie von Steinert/Straub 1988). Im Kontext des alltäglichen praktischen Handelns vor Ort wurde eine sehr differenzierte und auch veränderte Parteilichkeit entwickelt, die zum Beispiel darin bestand, die Situation der Kinder im Frauenhaus eigens wahrzunehmen und auch konzeptionell zu berücksichtigen (vgl. dazu auch Maurer 2018). Eine andere Seite dieses Komplexes ist die – lange Zeit sehr umstrittene und von vielen auch abgelehnte – Arbeit mit den Tätern*, die inzwischen

durchaus zum Spektrum fachlichen Handelns im Kontext häuslicher Gewalt gehört.

In einem jüngeren Beitrag zur Entwicklung von Frauenhäusern über die Zeit macht Angelika Henschel (2020) diese in ihrer Dimension als (neu geschaffene) Institutionen zum Thema, die damit eine ›eigene Existenz‹ entwickelten, und so in gewisser Weise auch zu einem (institutionellen) ›Gegenüber‹ wurden.

Henschel fragt nach den widersprüchlichen Wirkungen des Institutionellen und reflektiert in diesem Zusammenhang die – von vielen Kämpfen gezeichneten – Prozesse der Etablierung und Professionalisierung der Frauenhaus-Arbeit. Manche der langjährigen Akteurinnen* – vor allem, aber nicht zwangsläufig aus der Gruppe der ›Begründerinnen*‹ – verzeichnen die entsprechende Entwicklung auch als Verlust. Hier deutet sich der Aspekt an, dass die normative Dimension im Hinblick auf ›alternative‹, gar ›oppositionelle‹ Einrichtungen ganz spezifische Ausprägungen hat (vgl. dazu auch Brückner 1996: 271–281).

Beobachtbar scheint jedenfalls, dass das Thema ›häusliche Gewalt‹ etwas mit der ›Institution Frauenhaus‹ ›macht‹ – und auch mit den dort Tätigen (vgl. ebd.: 215–227). Was das für die professionelle Aufgabenstellung in der Frauenhaus-Arbeit bedeutet, muss immer wieder aufs Neue sorgfältig reflektiert werden. Henschel weist nicht zuletzt auf bestimmte, persönliche wie institutionelle, Abwehr-Mechanismen hin, die sich auch auf die Chancen zur Kooperation und die Modi der Kooperation mit anderen Instanzen, wie etwa der Polizei oder dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), auswirken können.

Studien zu Frauenprojekten (u.a. ebd.; Brückner/Rose 2002)⁹ erinnern immer wieder an die Qualitäten von Kampf und Selbstbefreiung, an den Anspruch (und die Erfahrung) eines solidarischen Miteinander, an die Vorstellung eines ›Arbeitens im eigenen Namen‹, das Orientierungen, wie eine ›Selbstorganisation ohne Leitung, Gleichheit und Autonomie‹ mit sich führt, und diese quasi stillschweigend voraussetzt. Das Durchhaltevermögen und der Ideenreichtum vieler Projekte (vgl. Hollenstein 2020) haben aber vielleicht gerade mit diesen kritisch-utopisch-normativen Orientierungen zu tun, mit den feministisch inspirierten, projekt-intern entwickelten und,

9 »Projekt ist das, wo es noch Freiräume gibt, noch Platz und Raum, um zu phantasieren, sich etwas Neues auszudenken, kreativ zu sein und das umsetzen zu können oder auch, um über Gefühle zu reden. [...]« (zit. in Brückner 1996: 15)

mehr oder weniger aufrechterhaltenen ideellen Bezugspunkten. Zugleich lassen sich durchaus auch ›regressive Ansprüche aneinander‹ ausmachen, wie die Sehnsucht nach ›Versorgung‹, nach Caring durch das Projekt selbst, die zu Enttäuschung und auch Destruktivität führen können (vgl. Brückner 1996; 1999). Wenn Prozesse der Professionalisierung und Institutionalisierung hier unter Umständen zu mehr Klarheit und Nüchternheit beitragen, können sie von den Projekt-Beteiligten – bei aller Skepsis gegenüber einer zu starken Institutionalisierung – auch als Entlastung erfahren werden.

4 (De-)Institutionalisierung: Warum beide Seiten des widersprüchlichen Zusammenhangs wichtig sind – nicht nur im Kontext feministischer Praxis

Eine radikale Kritik – und fundierte Analyse – von Institutionen ebenso wie von Prozessen der Institutionalisierung kann verdeutlichen, wie Herrschaftsordnungen und machtvoll wirksame Strukturen geschaffen und aufrechterhalten werden; wie bestimmte – immaterielle und materielle – ›Einrichtungen‹ nicht nur regeln und regulieren, sondern auch einschränken, bedrücken und – unter Umständen gewaltsam – unterdrücken, ›züchtigen‹ und ›zurichten‹ können. Die Geschichte der Auseinandersetzung mit ›allgemeineren‹ (z.B. die Institution der Klinik oder Psychiatrie) und sehr konkreten einzelnen Institutionen (diese spezifische Klinik oder psychiatrische Anstalt) ist umfassend, reichhaltig und tiefgehend: In zahlreichen historischen wie empirischen Studien und systematisierenden Beiträgen wird aufgezeigt, wie genau Institutionen funktionieren und was sie auch langfristig am Laufen hält – Tag für Tag.

Doch – so der sich durchziehende Gedanke dieses Beitrags – ein Prozess der Institutionalisierung ist auch im Gange, wenn diejenigen Kräfte und Akteursgruppen in der Gesellschaft, die eine radikale Kritik an den etablierten Institutionen entwickeln und artikulieren, auf eine andere mögliche Wirklichkeit hinarbeiten. Das lässt sich auch anhand von Reflexionen zur Dialektik und Dynamik der Psychiatriekritik¹⁰ nachvollziehen (vgl. AG SPAK 1978;

10 Tim Heinmöller danke ich für die Anregung, mich erneut den politischen wie fachlichen Auseinandersetzungen und kritischen (Selbst-)Reflexionen mit Bezug auf Psychiatrie und ›Anti-Psychiatrie‹ zuzuwenden. Im Rahmen eines mündlichen Prüfungsgesprächs zum Thema ›Ausschluss

Schwendter 1979; auch Jervis 1979, S. 138–170). Beispielhaft nenne ich – neben den Beiträgen von Giovanni Jervis – hier insbesondere einige z.T. auch sehr experimentell geschriebene Texte aus dem Band *Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen*, der von Franco Basaglia und Franca Basaglia-Ongaro (1980) herausgegeben wurde und Beiträge von wichtigen Akteur_innen der damaligen Auseinandersetzung umfasst (neben Thomas S. Szasz, Michel Foucault und Erving Goffman, Noam Chomsky oder Robert Castel sind das z.B. Erich Wolff und Ronald D. Laing). Der genannte Band wird im Vorwort (ebd.: 8) als »erste kollektive Arbeit des ›Centro internazionale di studi e ricerche‹ »Critica delle Istituzioni« bezeichnet, das sich zum Ziel gesetzt habe, zum »Problem von Ausschluß und Unterdrückung« zu arbeiten, und »unterschiedliche Experimente durch wechselseitige Kritik und zum Zweck gemeinsamen Handelns zu verknüpfen« (ebd.).

Vignette 3: Freiheit heilt

So der Titel eines Buches von Sil Schmid (1981) das seit 1977 in mehrfacher hoher Auflage erschienen ist und im Untertitel als *Erfahrungsbericht über die demokratische Psychiatrie in Italien* gekennzeichnet wird. Es steht für etliche beeindruckte und begeisterte, dabei durchaus differenzierte und nachdenkliche Berichte über die Transformationsprozesse in der institutionellen Landschaft der Psychiatrie in Italien seit den 1960er Jahren, im »Bemühen um eine menschlichere Psychiatrie« (Schmid 1981: 4). Am 13. Mai 1978 beschloss das italienische Parlament das Gesetz »Legge 180«, dessen Artikel 6 festhält: »Die Eingriffe zur Vorsorge, Heilung und Wiedereingliederung im Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen werden in der Regel von Diensten und Personen außerhalb der Krankenhäuser vorgenommen.« Im Artikel 7 wird das zugespitzt: »Es ist in jedem Fall untersagt, neue Psychiatrie-Hospitäler zu bauen.« (zit. ebd.) Sil Schmid merkt in ihrem Vorwort zur vierten Auflage ihres Buches an, dass die Durchführung dieses »epochemachenden Gesetzes« (ebd.) durchaus auch zu etlichen problematischen Situationen geführt

und Objektivierung in der Drogenhilfe. Eine Analyse der Wege in und möglicher Wege aus der Institutionalisierung mit Basaglia und Foucault« im März 2021 haben wir gemeinsam über die Ambivalenzen der Institutionenkritik und von Prozessen der De-Institutionalisierung nachgedacht.

habe. Dennoch habe die »Entinstitutionalisierung« zu nachweisbaren Verbesserungen im System der psychosozialen Versorgung in Italien beigetragen.

In seinem 1992 veröffentlichten Buch *Die Psychiatrie von Triest. Erfahrungen aus einem Modell bürgernaher Versorgung als provokante Anfrage an die Kultur deutscher Wohlfahrtspflege* beschreibt Wilhelm Meier die Prozesse einer gelungenen »Psychiatriereform von innen« und markiert die hierfür entscheidenden Punkte: Aus Patient_innen werden entlohnte Arbeiter_innen in Kooperativen; Patient_innen werden von »armen Irren« zu Mitbürger_innen (und damit als Träger_innen von Menschenwürde anerkannt); sie werden zugleich als Subjekte mit psychischen Leiden wahrgenommen und erhalten therapeutische Hilfen; aus Klinik-Hierarchien mit Dominanzanspruch der Psychiater_innen können partnerschaftliche Suchbewegungen interdisziplinärer Teams werden; die Bedeutung von Kontinuität in den Hilfe-Beziehungen wird anerkannt, für sie kann verantwortlich Sorge getragen werden; stationäre Betreuung wird als Chance zur Neuorientierung aufgefasst; und Krisenintervention findet (möglichst) ohne Gewalt statt.

Auf Seite 8 des Buches von Meier (1992) findet sich das folgende Gedicht von Georg von Kirchbach:

In Der [sic!] Therapeutischen WG

Oktobernebel
kalt,
verschmitzt in den Straßen.
Und hier im Zimmer:
die kalte Milch,
RSH
und Selbstwertgefühl nach dem Gespräch
mit der Sozialarbeiterin.
Ja, ich bin ein richtiger Mensch.

Ich habe hier die Erinnerung an die Bewegung der Psychiatriekritik nicht zuletzt deshalb aufgerufen, weil sie international sehr stark von Professio-

nellen aus den Institutionen selbst getragen worden ist. So ist denn auch die Rede vom ›gelebten Widerspruch‹, oder von der (ethisch-politischen) »Entscheidung des Psychiaters« (Basaglia 2002) – die hier alles andere als subjektivistisch oder individualistisch angesprochen wird, sich vielmehr nicht zuletzt im Horizont globaler de/kolonialer Verhältnisse reflektiert (vgl. kritisch Jervis 1979: 100–108).

»Wenn wir die Welt des Terrors, die Welt der Gewalt, die Welt der Segregation näher betrachten und dabei nicht erkennen, dass wir selbst diese Welt sind, weil wir die Institutionen, die Regeln, die Prinzipien, die Normen, die Ordnung und die Organisationen sind; wenn wir nicht erkennen, dass wir ein Teil dieser Welt der Bedrohung und Eingriffe in die Rechte des anderen sind, von der sich der Kranke überwältigt fühlt, dann können wir auch nicht verstehen, dass die Krise des Kranken unsere eigene Krise ist.« (Basaglia 1973: 154)

Mit diesem Zitat eines zentralen Protagonisten* der mit der Vignette 3 angesprochenen Entwicklungen wird markiert, dass die »Negation der Institution« sich nicht zuletzt auch auf einen notwendigen Bewusstwerdungsprozess auf Seiten der »Techniker«, also der fachlichen Expert_innen der Institution bezieht, in dem es erstens um die Erkenntnis der gesellschaftlichen (Herrschafts-)Verhältnisse insgesamt geht; zweitens um die Funktion, die bestimmten Institutionen in diesem Zusammenhang zukommt; und drittens um die eigene aktive Beteiligung an einem institutionellen Zusammenhang und an einer institutionellen Praxis, die nicht zuletzt dazu dienen, die herrschende Ordnung zu legitimieren und aufrecht zu erhalten. Ein solcher Bewusstwerdungsprozess kann zu durchaus unterschiedlichen Konsequenzen führen. Institutionen auf kreative Weise zu öffnen und zu demokratisieren ist eine davon (vgl. dazu die präzise Beschreibung der Phantasiearbeit in der Psychiatrischen Klinik Triest, Scabia 1979).

Dass vor dem Hintergrund einer radikalen Institutionenkritik – hier der Psychiatrie – zu einer bestimmten Zeit an verschiedenen Orten (Italien, Frankreich, Deutschland, England, USA ...) durchaus unterschiedliche Versuche mit einer ›anderen‹, veränderten, ›neuen‹ Praxis entwickelt worden sind, verweist meines Erachtens auf Momente des Institutionellen als Ermöglichung: in Versuchen, die – zumindest vorübergehend – geeignet erschienen, die Luft zum Atmen nicht zu nehmen, die Menschlichkeit und Kreativität aller Beteiligten als wichtigen Bezugspunkt anzuerkennen (vgl. ebd.), und in einer veränderten (sich verändernden) gemeinsamen Praxis so etwas wie ein ›demokratisches‹ oder ›mikro-sozialistisches‹, jedenfalls

›freie(re)s‹ Gemeinwesen zu realisieren. Bei Basaglia ist denn auch von einer »Utopie der Realität«¹¹ die Rede (Basaglia 2002: 246, Anm. 16).

Gerade wenn in einer egalitären und emanzipatorischen Perspektive der Versuch unternommen wird, für alle (oder für möglichst viele) zugängliche ›gemeinsame Güter‹ (*commons*) zu schaffen (vgl. Helfrich/Bollier 2020), zeigen sich – zumindest unter den gegebenen gesellschaftlichen Vorzeichen – auch die Grenzen eines anti-institutionellen Impulses.¹² Für mich stellt sich deshalb die Frage: Wie können, auch die in kritisch-utopischer Absicht selbst geschaffenen Institutionen ›lebendig‹ bleiben? Wie können sie ›erreichbar‹, ›verfügbar‹, ›verlässlich‹ und ›gerecht‹ sein und gleichzeitig offen bleiben für (Selbst-)Kritik und (Selbst-)Transformation? Wäre zum Beispiel so etwas vorstellbar wie eine Institution als ›lebende/belebte Struktur‹? Wären also ›lebendige‹ und ›demokratische Institutionen‹ vorstellbar?

5 Fazit: Zur »Neu-Erfindung« von Institutionen der Teilhabe

Der in diesem Beitrag gewählte Zugang nutzte historische Erfahrungen aus dem Kontext sozialer Bewegungen – als Bewegungen der Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen der Ungleichheit und Unterdrückung, der ›Zurichtung‹ und des Ausschlusses. Da die Initiativen und Projekte, die aus Bewegungen der Kritik heraus entstehen, auch im Hinblick auf bestehende Institutionen Wirkung entfalten oder gar selbst institutionelle Gestalt annehmen können, lassen sich bestimmte Aspekte, die heute im Diskurs um (De-)Institutionalisierung eine wichtige Rolle spielen, daran auch exemplarisch verhandeln – z.B. die Frage, wie sich an der Grenze von/in der Zone zwischen ›starken‹ und ›schwachen‹ Institutionalisierungen operieren lässt.

Wenn Institutionen als ›Rückgrat‹ des Sozialen betrachtet werden, und auch selbst eine soziale Struktur darstellen, so ließe sich – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Perspektiven und Erfahrungen sozialer Bewegungen, der in diesem Zusammenhang entwickelten Institutionenkritik und den Versuchen einer transformativen Praxis – fragen, ob das ›Rückgrat‹ des

11 Die Praxis, die mit dem Buch *Das große Theater des Marco Cavallo* (Scabia 1979) beschrieben wird, war für die Beteiligten offenbar so etwas wie »der Traum von einer besseren Sache« (ebd.: 8).

12 Gerade die für diesen Beitrag mehrfach herangezogene feministische Projekte-Bewegung wird – bis heute – ebenfalls in komplexer Weise (selbst-)kritisch reflektiert (vgl. zuletzt tifs 2024).

Sozialen nicht vor allem auch durch ›Bewegung‹ und die damit geübte und sich erhaltende Elastizität ›stabil‹ bleiben kann.

Eine der Ausgangsfragen dieses Beitrags war die als Alternative gestellte Frage »Institution oder Autonomie« (Vignette 1). Wenn Prozesse des (Sich-)Organisierens im Kontext Sozialer Bewegungen allerdings genauer betrachtet werden, so zeigt sich auch hier, dass die Selbst-Organisation durchaus zur ›Institution‹ werden kann. Mit sozialen Kämpfen kann eine Strukturbildung einhergehen, die Prozesse der Institutionalisierung voraussetzt oder mit sich bringt – zum Beispiel in der Hoffnung auf Absicherung bestimmter Errungenschaften (etwa durch den erfolgreichen Kampf um mehr Rechte).

Am Beispiel von Einrichtungen wie Frauenhäusern (Vignette 2), die aus Bewegungsprojekten entstanden sind, wurde die vielschichtige Dynamik solcher Prozesse angeschnitten, die im Hinblick auf ›Gewinne‹ und ›Verluste‹ durchaus unterschiedlich bilanziert werden können. Ein wesentlicher Faktor diesbezüglich scheint die Offenheit für Veränderung zu sein – die aber gerade auch in gesellschaftskritischen Kontexten nicht um jeden Preis (oder in jeder Hinsicht) erstrebenswert erscheint. Feministische Diskurse und Praktiken bewegen und entfalten sich jedenfalls im Spannungs- und Kräftefeld von (De-)Institutionalisierung – nicht zuletzt, wenn es um die Hoffnung auf öffentliche Anerkennung, auf ›legitime Präsenz‹ und auch um so etwas wie organisationale Rechte geht.

Welche Imaginationen eines (›anders‹ möglichen) Institutionellen sind damit verbunden? Neben theoretischen Beiträgen und rekonstruktiven Fallstudien scheint hier vor allem auch ein ›Wissensbestand‹ (body of knowledge) nötig zu sein, der die Möglichkeit politischer Handlungsfähigkeit erinnerbar macht – und die damit häufig verbundenen kreativen sozialen und kulturellen Praktiken zugänglich hält.

Mit Bezug auf die Bewegung der ›Anti-Psychiatrie‹ (Vignette 3) ließe sich fragen: Gibt es so etwas wie eine selbst-kritische Institution? Eine demokratische Institution, in der das Konflikthafte auf produktive Weise Raum erhält und so gestaltet werden kann, dass die Beteiligten sich als ›auch politisch handlungsfähig‹ erleben können? Eine Institution, die ›Sorge‹ in einer Freiheit *und* Gerechtigkeit ermöglichenden Weise zu gewährleisten sucht? Kurz: Gibt es so etwas wie eine Veränderungsfähigkeit, auf die tatsächlich gehofft werden kann?

In ihrer kritischen Analyse zeitgenössischer kapitalistischer Verhältnisse und Vergesellschaftung formulieren Nancy Fraser und Rahel Jaeggi

(2021) drei Kriterien, die für eine solche Imagination relevant erscheinen:¹³ Nicht-Beherrschung, Nachhaltigkeit und Demokratisierung. Ausgehend davon, dass »die institutionellen Trennungen des Kapitalismus [...] tief reichende Herrschaftsverhältnisse entlang der Grenzen von Geschlecht, Rasse/ethnischer Zugehörigkeit und Klasse« verankerten, sei »kein Vorschlag zur Revision dieser institutionellen Grenzen [...] akzeptierbar, wenn er eine solche Herrschaft verstärkt oder verschlimmert« (Fraser, in ebd.: 244). Mit der Idee der Nachhaltigkeit verbindet Fraser die Notwendigkeit einer Institutionalisierbarkeit der Ziele gesellschaftlicher Veränderung. Jeder diesbezügliche Vorschlag müsse »die Fähigkeit besitzen, sich selbst über die Zeit hinweg zu stabilisieren. Er kann nicht so eingerichtet werden, dass dadurch ständig Unruhen entstehen und er kann nicht auf Dynamiken gegründet werden, die dazu führen, dass er seine eigenen Existenzvoraussetzungen destabilisiert« (ebd.). Um der Gefahr der Erstarrung zu begegnen, wird die Qualität des Demokratischen ins Spiel gebracht: »Jeder akzeptierbare Vorschlag muss so institutionalisiert werden können, dass die Beteiligten in der Lage bleiben, über ihn nachzudenken, ihn in Frage zu stellen, zu entscheiden, ob er für sie zufriedenstellend ist oder nicht, und ihn nötigenfalls zu ändern« (ebd.).

Dafür nötige und hilfreiche Aspekte lassen sich nicht zuletzt aus Studien zu Organisationskulturen gewinnen. Eine spürbare Lebendigkeit von Organisationen wird zum Beispiel über die (Wieder-)Verbindung mit lustvollen und streitbaren Aspekten ermöglicht, mit der Qualität des Staunens und Fragens, mit der Aufregung, die anzeigt, dass es hier um etwas Wichtiges, Bedeutsames, Sinnvolles geht. Die Lebbarkeit von Strukturen braucht aber zugleich die Möglichkeit der Beruhigung, braucht die Chance von Alltäglichkeit.

6 Epilog: Eine Brücke aus Gras, oder aus – ausreichend elastischem – Beton?

In der Mustersprache des *Commoning* (vgl. Helfrich/Petzold 2021) gibt es ein Bild mit einer sehr konkreten, realen Grundlage: Das Bild von einer Brücke aus Gras – der Hängebrücke *Q'iswachaka* über den Fluss *Apurímac* in Peru.

¹³ Für diesen Hinweis danke ich Wiebke Dierkes und Ioanna Menhard.

Die damit verbundene Geschichte: Menschen, die auf verschiedenen Seiten eines tiefen Abgrundes leben, überqueren diesen Abgrund auf einer schmalen Brücke aus Gras. Dieses fragile Geflecht bedarf allerdings der kontinuierlichen Sorge und Pflege. Einmal im Jahr arbeiten deshalb mehrere hundert Menschen auf beiden Seiten gemeinsam daran, die durch allseitige Nutzung beanspruchte Brücke zu erneuern. Eingebettet ist dieser Vorgang in bestimmte Rituale und Zeremonien, wie die des Dankes oder der Segnung.

Diesem Bild, das ich zum ersten Mal von Susanne Weber vermittelt bekam, möchte ich hier gerne noch ein anderes Bild zur Seite stellen: Das Bild von einer Brücke aus – ausreichend stabilem, da ausreichend elastischem – Beton, so dass auch sehr schwerer Verkehr über diese Brücke fließen kann. Vielleicht braucht es neben den Brücken aus Gras auch solche Brücken aus elastischem Beton.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise (AG SPAK) (Hg.) (1978): Reader zur Psychiatrie und Antipsychiatrie. Berlin: Sozialpolitischer Verlag.
- Baader, Meike Sophia/Maurer, Susanne (2019): »The Assertion and Development of ›The New‹ in the Context of Emancipatory Social Movements«. In: Michael A. Peters/Susanne Maria Weber (Hg.): Organization and Newness. Discourses and Ecologies of Innovation in the Creative University, Leiden/Boston: Brill Sense, S. 217–231.
- Basaglia, Franco (1973): Die negierte Institution. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Basaglia, Franco/Basaglia-Ongaro, Franca (Hg.) (1980): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Basaglia, Franco (2002): Die Entscheidung des Psychiaters. Bilanz eines Lebenswerks. Bonn: Psychiatrie-Verlag. Bock, Gisela/Duden, Barbara (1977): »Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus«. In: Gruppe Berliner Dozentinnen (Hg.): Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen 1976, Berlin: Courage, S. 118–199.
- Brückner, Margrit (1996): Frauen- und Mädchenprojekte. Von feministischen Gewißheiten zu neuen Suchbewegungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Brückner, Margrit (1999): »Vom schwierigen Umgang mit Enttäuschung. Frauenhäuser zwischen Selbsthilfe und Professionalisierung«. In: Burkhard Müller/Hans Thiersch (Hg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln, Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 137–160.
- Brückner, Margrit/Rose, Lotte (2002): Innovative Frauen- und Mädchenarbeit. Untersuchung am Beispiel Frankfurt am Main. Frankfurt a. M.: Fachhochschulverlag.

- Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität der/für Frauen e.V. (Hg.) (1981): *Autonomie oder Institution – über die Leidenschaft und Macht von Frauen*. Beiträge zur 4. Sommeruniversität der Frauen – Berlin 1979. Berlin: Frauenbuchvertrieb.
- Fraser, Nancy/Jaeggi, Rahel (2021): *Kapitalismus. Ein Gespräch über kritische Theorie*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Gruppe Berliner Dozentinnen (Hg.) (1977): *Frauen und Wissenschaft*. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen 1976. Berlin: Courage.
- Helfrich, Silke/Bollier, David (2020): *Frei, Fair und Lebendig: Die Macht der Commons*. Bielefeld: transcript.
- Helfrich, Silke/Petzold, Julia (2021): *Commoning oder wie Transformation gelingt: Auftakt einer Mustersprache*. Neudenu/Eberswalde: Selbstverlag.
- Henschel, Angelika (2020): »Gewalt in Geschlechterverhältnissen: Ein Thema für Frauenhäuser und die erziehungswissenschaftlich orientierte Frauen- und Geschlechterforschung«. In: Eva Breitenbach/Walburga Hoff/Sabine Toppe (Hg.): *Geschlecht und Gewalt: Diskurse, Befunde und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 133–148.
- Hollenstein, Lea (2020): *Gesellschaft, Organisation und Professionalität. Zur Relevanz von Professionspolitik in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jervis, Giovanni (1979): *Die offene Institution. Über Psychiatrie und Politik*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Kerstan, Birgit/Wilde, Helga (Hg.) (1981): *Selbstbestimmung in der Offensive. Frauenbewegung – Selbsthilfe – Patientenrechte. Dokumentation des Gesundheitstages Berlin 1980*. Berlin: Verlagsgesellschaft Gesundheit mbH.
- Libreria delle donne di Milano (1988): *Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis*. Berlin: Orlanda.
- Lux, Katharina (2022): *Kritik und Konflikt: Die Zeitschrift »Die Schwarze Botin« in der autonomen Frauenbewegung*. Wien/Berlin: Mandelbaum.
- Maurer, Susanne (1996): *Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitik im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie*. Tübingen: edition diskord.
- Maurer, Susanne (2014): »Befreiung zum ›guten Leben‹? Reflexionen über Emanzipation im Kontext Sozialer Arbeit«. In: Cornelia Richter (Hg.): *Gutes Leben. Fragile Vielfalt zwischen Glück, Vertrauen, Leid und Angst*, Würzburg: Maurer, Susanne (2017a): »Bildungserfahrungen im Leben, Lernen, Kämpfen: Dimensionen von Bildung im Kontext von ›erster‹ und ›zweiter‹ Frauenbewegung in Deutschland«. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 24. Jg., Heft 2, S. 27–31.
- Maurer, Susanne (2017b): »Erkenntnis und Interesse – revisited«. In: Oktay Bilgi/Marie Frühauf/Kathrin Schulze (Hg.): *Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 227–241.
- Maurer, Susanne (2018): »Die Thematisierung sexualisierter Gewalt durch die ›Neue Frauenbewegung«. In: Alexandra Retkowski/Angelika Treibel/Elisabeth Tuidter (Hg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 43–51.

- Meier, Wilhelm (1992): Die Psychiatrie von Triest. Erfahrungen aus einem Modell bürgerlicher Versorgung als provokante Anfrage an die Kultur deutscher Wohlfahrtspflege. Neumünster: »Brücke Neumünster« e.V.
- Rommelspacher, Birgit (Hg.) (1987): Weibliche Beziehungsmuster: Psychologie und Therapie von Frauen. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Scabia, Giuliano (1979): Das große Theater des Marco Cavallo. Phantasiearbeit in der Psychiatrischen Klinik Triest. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmid, Sil (1981 [1977]): Freiheit heilt. Bericht über die demokratische Psychiatrie in Italien. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Schwendter, Rolf (Hg.) (1979): Reader zur Psychiatrie und Antipsychiatrie. Band 2. Berlin: Sozialpolitischer Verlag.
- Steinert, Erika/Straub, Ute (1988): Interaktionsort Frauenhaus. Möglichkeiten und Grenzen eines feministischen Projekts. Heidelberg: Wunderhorn.
- Stoldt, Julia (2011): Zur Qualität des Anderen* in Frauen-Projekten. Einführung in eine Retro-Perspektive des gelungenen Aufbruchs. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Tübingen.
- Yupanqui Werner, Elisabeth (2001): »Mission Impossible?« Das Konfliktpotential zwischen Gründerinnen und Newcomern in Frauenprojekten – am Beispiel des Boston Women's Health Book Collective. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Tübingen.

Andere Quellen

- Schmetterlinge (1977): Proletenpassion (3 LP's). antagon-Musikgesellschaft.
- Ton Steine Scherben (1970): »Macht kaputt was euch kaputt macht« und »Wir streiken« (Single). David Volksmund Produktion.
- Tübinger Forschungsinstitut für gender- und diversitätsbewusste Sozialforschung und Praxis (tifs) (2024): Konfliktfreudig solidarisch? Zur Zusammenarbeit verschiedener Generationen (eigene Mitschrift bei der Jubiläumsveranstaltung zum 30-jährigen Bestehen im Café Nepomuk, Reutlingen).

Konstruktionen von Kindern und (De)Institutionalisierung im Kontext des norwegischen Kindergartens

Randi Dyblie Nilsen

Fast alle Vorschulkinder in Norwegen verbringen heute einen substantiellen Teil ihres Alltags in Institutionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Dies gehört zum historischen und gesellschaftlichen Prozess der Institutionalisierung, welcher den Wandel der Kindheit charakterisiert: Der Alltag von Kindern findet vermehrt in Erziehungsinstitutionen statt. Zudem wird die frühe Kindheit zunehmend durch Freizeitaktivitäten wie Sport oder Musikkurse geprägt, welche durch Erwachsene organisiert sind. Diese Entwicklung unterscheidet sich von den Bereichen Soziale Arbeit und Behindertenhilfe, in denen es im Rahmen von Reformen in den 1980er bis 1990er Jahren zu einer massiven Deinstitutionalisierung kam (Tøssebro/Lundeby 2006). Stationäre Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen, zum Beispiel für Kinder mit kognitiver Behinderung, Seh- oder Hörbehinderung und für Kinder mit herausfordernden Verhalten, wurden großflächig geschlossen. Das zentrale Ziel lag in der Integration und Normalisierung: die Segregation von Kindern mit Behinderung sollte beendet werden und die Verantwortung wurde den lokalen Behörden übergeben. Zusätzlich zur Integration in das reguläre öffentliche Schulwesen wurden für manche Gruppen unter anderem wohnortnahe Wohnformen in den Kommunen etabliert.

Ebenso wie in anderen skandinavischen Ländern und darüber hinaus lässt sich ein neoliberaler Wandel des Erziehungs- und Bildungssektors sowie des Wohlfahrtsstaats beobachten (u. a. Bradbury 2019; Kjørholt/Qvortrup 2012a; Nygård 2017). Die nachfolgende Analyse ethnografischer Daten ist von der Kritik an diesem neoliberalen Trend ebenso inspiriert wie von einer konstruktivistischen Perspektive. Dieser Beitrag mit seinem Fokus auf

den Kindergarten (norwegisch: *barnehage*)¹ ist im Kontext solcher Ansätze verortet, die Konstruktionen des Kindes und der Kindheit im Alltag und in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft untersuchen (u.a. Alasuutari/Markström 2011; Bradbury 2019; Kjørholt 2002). Forschende wie Leena Alanen (2009) erinnern daran, dass Kindheiten generational konstruiert sind und sich die generationale Ordnung zwischen Kindern und Erwachsenen, zwischen Kindheit und Erwachsensein abspielt. Dieser Beitrag thematisiert die Macht und Kontrolle durch Erwachsene ebenso wie die praktizierte Handlungsmacht von Kindern. Michel Foucault (1991; 1997) weist auf verschiedene Arten der Macht hin, die zu unserem Alltag gehören und die Gesellschaft gestalten. Macht spielt eine produktive Rolle in der Entstehung von Institutionen, sozialen Beziehungen und Subjekten. Eine Hauptthese dieses Beitrags ist es, dass diverse Konstruktionen des Kindes und der Kindheit einen Einfluss auf die kontinuierliche Produktion des Kindergartens und ähnlicher Institutionen haben. Um diese zu erklären, wird ein Einblick in den Zusammenhang von (De)Institutionalisierungsprozessen und Konstruktionen des Kindes gegeben. Die Ebene von Politiken und Praktiken wird in Bezug auf beide Bereiche expliziert.

Zunächst werde ich in den historischen und sozialen Prozess der Institutionalisierung und in die norwegische Erziehungs- und Bildungspolitik bezüglich des Kindergartens einführen. Anschließend stelle ich den durch Diskurs- und Kulturanalyse (Nilsen 2008) inspirierten theoretischen Ansatz vor, welcher in drei analytischen Abschnitten angewandt wird. Dadurch, dass Institutionen einen Zugriff auf junge Kinder haben, können sie diese überwachen, beurteilen und bestimmte Kinder für die Frühintervention auswählen. Zuerst werde ich verdeutlichen, wie das Kind angesichts bestimmter Praktiken und politischer Grundlagen und im Verlauf deren Wandels konstruiert wird (Franck/Nilsen 2015; Wilhelmsen/Nilsen 2015). Zweitens werde ich ausführen, wie die Konstruktion des lernenden Kindes praktisch mit dem Prozess der (De)Institutionalisierung zusammenhängt (vgl. Oliver 1992). Drittens vertiefe ich dieses Thema anhand des Naturkindergartens. Dabei präsentiere ich Analysen der alltäglichen Praktiken von Kindern und Erwachsenen, welche die Konstruktionen des Kindes exemplarisch verdeutlichen. Der Text endet mit einer abschließenden Reflexion.

1 »Kindergarten« kann wörtlich mit dem norwegischen Begriff »barnehage« übersetzt werden und wird austauschbar mit FBBE-Einrichtung verwendet. In der Literatur findet man auch den Begriff »Kindertagesstätte«.

1 Kindergarten und Institutionalisierung – Norwegischer Kontext

Im Institutionalisierungsprozess der 2000er Jahre setzte die Erziehungs- und Bildungspolitik den Kindergarten in Norwegen als Institution fest auf die politische Agenda und etablierte ihn im Familienleben. Heute besuchen etwa 93 Prozent der Kinder zwischen ein und fünf Jahren einen Kindergarten (Statistics Norway), während die meisten Mütter und Väter arbeiten (oder studieren). Eine Erziehungs- und Bildungsreform Mitte der 1990er Jahre hatte das Schuleintrittsalter bereits von sieben auf sechs Jahre gesenkt und die Dauer der Schulpflicht von neun auf zehn Jahre erhöht. In den frühen 2000er Jahren ging die Verantwortung vom Ministerium für Familie und Kinder auf das Bildungsministerium über und der Kindergarten wurde enger mit der Schulausbildung verknüpft. Diese Änderungen wurden 2006 während der Revision des nationalen Rahmenplans für den Kindergarten berücksichtigt, welcher verpflichtende Ziele, Inhalte und Aufgaben für alle privaten und öffentlichen Institutionen der FBBE festlegte.² 2009 erhielten alle Vorschulkinder das Recht auf einen Kitaplatz,³ wobei zahlreiche neue Einrichtungen etabliert werden mussten, da es einen enormen Kapazitätsmangel gab. So wurden zusätzliche Plätze in Naturkindergärten (Nilsen 2008) und wesentlich größere Institutionen der FBBE mit mehr Gruppen geschaffen, wobei die Plätze pro Gruppe für Drei- bis Fünf- bzw. Sechsjährige auf 40 verdoppelt wurden.⁴ Im Vergleich zum ›gewöhnlichen‹ Kindergarten, der meist aus zwei bis vier Gruppen besteht und eine familiäre Atmosphäre hat, repräsentiert diese neue Form der Kindertagesstätte einen substantiellen Wandel und lässt sich in ihrer Architektur, ihrem Design und ihrer Organisation eher mit einem öffentlichen Raum oder einer Schule (Kjørholt/Seland 2012) vergleichen. Darüber hinaus lässt sich eine zunehmende Bürokratisierung ebenso beobachten, wie die Anforderung, das Handeln von Kindern und pädagogischen Fachkräften zu dokumentieren (Heiskanen/Franck 2023; Nygård 2017).

2 Der Plan wurde zuletzt 2017 überarbeitet.

3 Alle Kinder, die Ende Oktober ein Jahr alt werden, können sich für einen Platz bewerben.

4 Die Anzahl und Größe der Gruppen variiert zwischen den verschiedenen Arten von Kindergärten. Derzeit liegt die Norm für Personal/Kinder bei einem pro drei Kindern unter drei Jahren und mindestens einem pro sechs Kinder über drei Jahren.

Obwohl die historischen Wurzeln in einer kindzentrierten Pädagogik und der Anerkennung des intrinsischen Werts der Kindheit und des Spieles etwas verblasst sind, werden weiterhin Zeit und Raum für von Kindern initiierte Praktiken zur Verfügung gestellt. »Freies Spiel« und erwachsenengeführte Praktiken wechseln sich ab, wobei letztere zielorientierter geworden sind und das explizite Lernen stärker betonen. Kinderrechte und Partizipation wurden weiter ausgebaut. Die Zeit auf Spielplätzen im Freien ist eine tägliche Routine und es gibt Ausflüge in die Natur (an Fjorde, in den Wald, in einen Park etc.).

In den 2000er Jahren kam es zu einem neoliberalen Wandel weg von den langanhaltenden Werten, durch welche Kindheiten in ihrer Präsenz anerkannt wurden und in denen die soziale wie kulturelle Dimension den Rahmen für Politiken und Praktiken der Kindertagesstätte dominierten (Kjørholt/Qvortrup 2012b). Mit dem Aufkommen neoliberaler Ideen wird die Entwicklung des Humankapitals und des *homo oeconomicus* auf Vorschulkinder ausgeweitet (vgl. Moss/Roberts-Holmes 2022). Lernen und Spiel werden durch ein eher instrumentelles Verständnis gerahmt, um im Kontext des globalen Wettbewerbs zwischen Nationen in zukünftige Erwachsene zu investieren.

In Norwegen und anderen skandinavischen Ländern wurden die Anzahl früher Interventionen gesteigert und ein Risikodiskurs entlang der Rhetorik des lebenslangen Lernens eingeführt. Anhand politischer Debatten und Dokumente (u.a. White Paper Nr. 16, 2006–2007) lässt sich der Wandel hin zu einer Konstruktion beobachten, welche Kinder in Gegenwart und Zukunft sowohl in Gefahr, als auch als Gefahr für andere sieht und ein kindliches Subjekt imaginiert, welches in Schule und Arbeitsleben nicht erfolgreich sein wird (Nilsen u.a. 2013). In diesem Diskurs wurden sprachliche Fähigkeiten als ausschlaggebend dafür markiert, um zu vermeiden, dass künftige Jugendliche und junge Erwachsene von Sozialleistungen abhängig werden.

2 Theoretisches Vorgehen: Konstruktivistische Perspektive

Weil die konstruktivistische Perspektive ein großes und breit diskutiertes Feld umfasst, werden im Folgenden nur die in der Analyse angewandten

Aspekte skizziert.⁵ Die sozialkonstruktivistische Erkenntnis des konstruierten Charakters der Kindheit ebenso wie etwa von Gender oder Mutterschaft erkennt an, dass Phänomene und ihre Bedeutung nicht fixiert und unvermeidbar sind, »but the product of historical events, social forces and ideology« (Hacking 1999: 2). Tatsächlich sind alle der angesprochenen Phänomene sozial, kulturell und historisch konstruiert. In der Kindheitsforschung (Jenks 2004; Prout/James 2015; Woodhead/Montgomery 2007) unterstreicht eine konstruktivistische Perspektive, dass ›Bilder‹ des ›Kindes‹ und der Kindheit nicht natürlich, sondern kulturell sind (Nilsen 2008). Sie werden in komplexen sozialen und kulturellen Prozessen durch Menschen erzeugt und manifestieren sich in alltäglichen Praktiken ebenso wie in der Gesellschaft (zum Beispiel in Politik, Literatur, Kunst und Medien). Indem von Kindern und Kindheiten im Plural die Rede ist, wird einer Annahme von Universalität entgegengetreten. Eine konstruktivistische Perspektive fordert dazu auf, kritisch auf Normativitäten zu achten, die in Bezug auf das, was ein Kind oder die Kindheit ›ist‹ oder ›sein sollte‹, als natürlich und selbstverständlich angesehen werden könnten. Die Konstruktionen einer ›guten‹ oder ›schlechten‹ Kindheit, ›richtiger‹, ›normaler‹ oder ›devianter‹ Kinder etc. werden in andauernden kulturellen Prozessen von Handelnden aller Altersgruppen (re)produziert (vgl. Jenks 2004). Erziehungsinstitutionen sind ein zentraler Kontext, in welchem diese (Re)Produktionen stattfinden. Bedeutungen und Werte manifestieren sich in Praktiken, Materialitäten und der Organisation des Alltags in Kindertagesstätten, Schulen etc. und darüber hinaus auch in der Art, wie Kindheiten gesellschaftlich organisiert werden, zum Beispiel durch die zunehmende Institutionalisierung. Nicht zu vergessen ist, dass diverse Konstruktionen in politische Prozesse involviert sind. Durch die Frage, mit welchen Ideen, Bildern, Bedeutungen und Werten Kinder und Kindheit assoziiert werden, können die Konsequenzen, die dies nach sich zieht, untersucht werden (u.a. Bradbury 2019; Franck 2014; Kjørholt 2002; Woodhead/Montgomery 2007). Im Rahmen historischer Prozesse (Hendrick 2015 [1990]) wandeln sich Konstruktionen des Kindes sowie der Kindheit in Alltag und Gesellschaft.

5 Ich werde die erkenntnistheoretische Frage nicht erörtern, weise aber darauf hin, dass ich den Argumenten zustimme, dass wir als Forschende das Wissen, das wir produzieren, einschließlich ethnografischer Daten, selbst konstruieren (Alvesson/Sköldberg 2009). Außerdem nehmen wir selbst auch an der Konstruktion von Kind(ern) in der Gesellschaft teil (Prout/James 2015).

Eine konstruktivistische Perspektive eröffnet die kritische Analyse und Reflexion. In der untenstehend präsentierten ethnografischen Forschung wird dies durch die Anwendung von Konzepten Foucaults (1991; 1997) verdeutlicht.⁶ Obwohl er einen anderen Fokus hat, bietet Foucault Einsichten in die Kindertagesstätte als institutionellen Raum und als Institution in der Gesellschaft (Hammer 2017; Nilsen 2019). Foucaults Machtanalyse weist auf den alltäglichen und verborgenen Charakter von Kontrolle hin, welche wir im Rahmen von Normativitätsvorstellungen für selbstverständlich halten. Darunter fallen auch vorherrschende diskursiv produzierte Konstruktionen des Kindes. Foucaults Diskurskonzept analysiert thematische Cluster von Ideen und Werten, wobei die diverse Konstruktion von Kindern zum Beispiel innerhalb von Diskursen über Geschlecht, medizinischen Diskursen sowie Entwicklungs- oder Kinderrechtsdiskursen stattfindet (u.a. Franck/Nilsen 2015; Jenks 2004; Kjørholt 2002; Wilhelmsen/Nilsen 2015). Diskurse können miteinander übereinstimmen, sich überschneiden oder in Konflikt zueinander stehen und sie zirkulieren in der Gesellschaft. Sie konzeptualisieren Beziehungen zwischen Macht und Wissen. Bestimmte Perspektiven, Werte, Erklärungen und Wahrheiten werden akzeptiert, während andere ausgeschlossen oder als ungültig betrachtet werden. Wesentlich ist dabei, dass sie auch zur Produktion der materiellen Welt beitragen. Institutionen wie die Schule, die Kindertagesstätte oder das Krankenhaus sind jeweils Teil von pädagogischen oder medizinischen Diskursen, wobei zum Beispiel Materialien zur Testung der kindlichen Fähigkeiten Teil beider Diskurse sein können (Franck/Nilsen 2015; Wilhelmsen/Nilsen 2015). Alan Prout und Allison James (2015: 21) verstehen Diskurse als

»sets of concepts and the language through which they are thought as inseparable from and fused with social practices and institutions. Ideas, concepts, knowledge, modes of speaking, etc. codify social practices and in turn constitute them. Within these discourses subject positions (such as »the child«) are created.«

Wie bereits erwähnt, haben sich in den 2000er Jahren entlang der ausgedehnten Institutionalisierung die Ziele der Frühintervention gewandelt, ein Risikodiskurs wurde etabliert und dementsprechend Kandidat:innen für Frühinterventionen identifiziert. Foucaults Konzept des Panoptikums

⁶ Seine Theorie der Macht geht von der historischen Analyse der Einrichtung und des Wachstums von Institutionen (z. B. Schule, Gefängnis, Krankenhaus) und ihrer »Techniken« der Macht aus, die mit gesellschaftlichen Prozessen wie Professionalisierung, Institutionalisierung, Individualisierung und Humanisierung verbunden sind.

(oder Panoptismus) ist hilfreich, um den Selektionsprozess, welcher im Folgenden thematisiert wird, zu verstehen. Panoptismus beinhaltet die drei Aspekte Überwachung, Kontrolle und Korrektur (Foucault 1997: 70). Diese treten auch in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen auf und wurden in den folgenden Jahren durch Änderungen der Politiken und Praktiken der Kindertagesstätte weiter betont. Der Panoptismus kann einen überwachenden Blick generieren, von dem diejenigen, die ihm ausgesetzt sind, nichts wissen. Die Überwachung wird mittels Beobachtungsfenstern, gläsernen Türen oder Wänden, mit der Hilfe von Materialien zur Beobachtung, Testung und Kartierung der Fähigkeiten und Begabungen von Kindern und durch unzählbare Wege der digitalen Überwachung von Kindern umgesetzt (Nilsen 2019). Gleichwohl ist der panoptische Blick mit Sorge- und Schutzmaßnahmen sowie mit Bemühungen, Kinder an Anforderungen und Erwartungen anzupassen, verflochten.

Da der Fokus dieses Beitrags auf Macht und Kontrolle liegt, ist anzumerken, dass diese nicht determinierend auf Erfahrungen, Beweggründe, Überzeugungen und Handlungen von Personen wirken. Panoptische Macht und Handlungsmacht können zwei Seiten derselben Medaille sein. Kylie Valentine (2011: 348) ist zuzustimmen, dass das Konzept der »agency cannot be understood as the exercise of authentic choice of self-directed action«. Es ist sinnvoller, Handlungsmacht als sozial situierte und relationale Praktik zu verstehen.

3 Das konstruierte Kind – im Kontext von Testverfahren und Frühinterventionen in der Kindertagesstätte

Die nun folgenden analytischen Teile werden mit dem Beispiel der Konstruktion von Kindern im Verhältnis zu einem Risikodiskurs, mit dem gewandelte Politiken und Praktiken in Bezug auf Testverfahren und Frühinterventionen einhergehen, eröffnet. Ausgangspunkt ist das (*Dis*)ability-Projekt⁷, welches sondieren und problematisieren sollte, wie Kinder in

⁷ Ich habe dieses Projekt geleitet und dabei mit zwei früheren Studierenden zusammengearbeitet, denen ich zu Dank verpflichtet bin. Karianne Franck, PhD, führte für ihre Dissertation Feldforschungen mit teilnehmender Beobachtung und Interviews mit dem Personal in Kindergärten durch (Franck 2014). Terese Wilhelmsen, PhD, führte als Forschungsassistentin Interviews mit Eltern durch (Wilhelmsen 2012).

Räumen von Normalität und Devianz konstruiert werden. Eine Konsequenz dieses Risikodiskurses war das Angebot, die Sprachfähigkeiten und -entwicklung aller dreijährigen Kinder während ihres Aufenthalts in Institutionen der FBBE zu beobachten, um individuelle Schwächen aufzudecken (White Paper Nr. 41, 2008–2009).⁸ Nicht ohne kritische Auseinandersetzungen (Hammer 2017) wurde pädagogischem Fachpersonal im ganzen Land die Verantwortung übertragen, standardisierte Test-, Beurteilungs- und Visualisierungsverfahren bezüglich der Sprachfähigkeiten und -entwicklung anzuwenden. Allerdings zielen diese Mittel auf mehr als nur Sprache ab, zum Beispiel auf emotionale, soziale und verhaltensbezogene Fragen (Franck 2014). Zuvor fand die Evaluation von Kindern informell und interaktionsbasiert durch pädagogische Fachkräfte statt, welche die Kinder gut kennen. Der Prozess einer ausgedehnten Institutionalisierung der Kindheit hatte zur Konsequenz, dass fast alle Vorschulkinder ab dem Alter von einem Jahr Kindergärten besuchen. Die Verfügbarkeit über Kinder in den Institutionen erleichtert die Umsetzung von Politiken und Praktiken der Überwachung und der Beurteilung aller Kinder, wodurch bestimmte Kinder für Frühinterventionen ausgewählt werden können. Man könnte sagen, die Institution Kindertagesstätte wird zum Panoptikum und in der panoptischen Logik werden Kinder als überwachbar konstruiert.

3.1 Machtvolle Werkzeuge

Beurteilungsverfahren sind machtvolle Werkzeuge. Wie sie das Kind innerhalb eines Raumes von Normalität und Devianz konstruieren, wird im Folgenden anhand eines Beispiels aus einem Interview mit einer Mutter über die Bewertung ihres Sohnes dargestellt (Wilhelmsen/Nilsen 2015: 246). Neben pädagogischen Fachkräften können auch Eltern dazu aufgefordert werden, Formulare auszufüllen um das Verhalten ihres Kindes zu Hause zu dokumentieren und zu beurteilen. Sara⁹, die Mutter des vierjährigen Benja-

⁸ Der Vorschlag zur obligatorischen Erfassung der Sprachkenntnisse von Dreijährigen wurde heftig kritisiert und auf diejenigen zugeschnitten, die als Kinder mit besonderen Bedürfnissen gelten. Um jedoch zu »entdecken«, wer solche Bedürfnisse im Rahmen einer Politik der Frühförderung hat, sollte die Praxis der Erfassung und Bewertung von Kindern im Kindergarten verstärkt werden (Franck 2014).

⁹ Alle Namen sind fiktiv.

mins, sprach über diese Aufgabe und über ihre Reaktion und die des Vaters auf das grafisch dargestellte Testergebnis.

Wir mussten verschiedene Angaben über Benjamin ausfüllen, irgendwie, und dann haben sie [das Personal] ausgefüllt, wo er auf dem Diagramm war, irgendwie. Und wir [die Eltern], wir haben natürlich gesehen, dass er irgendwie ein bisschen ... alleine platziert war. [mit einem kleinen Lachen]

Diagramme sind ein machtvolleres Mittel der Visualisierung dessen, ob ein bestimmtes Kind vom ›normalen standardisierten Kind‹ abweicht. André Turmel (2008: 120) stellt fest, dass »[t]he crucial point is that children are rendered visible: they can now be seen, whereas before they were a matter of discussion«. Das standardisierte Beurteilungsverfahren bringt eine ›objektive Wahrheit‹ mit sich. Es beruht auf der statistischen Logik, welche annimmt, dass der Durchschnitt Ausdruck ›der Normalität‹ ist. Allerdings führt der Einsatz dieser Werkzeuge dazu, dass wichtige Kontextfaktoren missachtet werden könnten. Testverfahren bergen ein Risiko dafür, dass gemessene Schwächen im individuellen Kind verortet (Franck 2014) und möglicherweise essentialisiert werden. Ihr konstruierter Charakter scheint dadurch zu verschwinden.

Im Beispiel berichtet die Mutter davon, dass Benjamin ›alleine‹ platziert wurde, wie ein kurzer Blick auf das Diagramm zeige. Das Testergebnis erzeugt ein Bild des Jungen als deviant, sodass Benjamin separiert und als möglicher Fall für eine Frühintervention identifiziert wird. Zunächst wird er aber in einer Kategorie für die weitere Berücksichtigung aufgenommen, welche einen Prozess erweiterter Dokumentation seiner Fähigkeiten (oder deren Mangels) beinhaltet (Heiskanen/Franck 2023). Sein Fall bewegt sich im Kontext zunehmend ausgedehnter Diagnosen von Aufmerksamkeitsdefiziten oder Hyperaktivitätsstörungen (ADHS).

Testverfahren werden dafür kritisiert, auf Alter und Entwicklungsstufen aufzubauen und damit eine standardisierte Konstruktion dessen zu fördern, was als normal und akzeptabel erachtet wird – oder auch nicht (Turmel 2008). Alter ist auch in der untersuchten Kindertagesstätte ein Referenzpunkt, der in Entwicklungsbeobachtungen zentral ist. Im Interview reagiert die Mutter Sara darauf, dass die Fachkräfte schon ab einem Alter von vier Jahren begännen, sich sorgen über ihren Sohn zu machen, zum Beispiel darüber ob er beim Essen still am Tisch sitzen kann. Des Weiteren reflektiert

Sara über ihre eigene Kindheit, über Geschlecht und über die Erfahrung ihrer Familie, das Verhalten ihres Sohnes zu interpretieren (Wilhelmsen/Nilsen 2015: 248).

Naja, ich glaube eher – Jungs bleiben Jungs. Ich bin selbst ruhelos gewesen – ein etwas ruheloses Kind und ich habe Neffen, die sehr aktiv und voller Leben waren, wissen Sie. Ich habe sie in meinen Kindern wiedererkannt, auf eine Art. Und ich denke eher: Oh, das ist Okay!

Was als ›anständiges‹ Kind anerkannt wird, unterscheidet sich zwischen der Familie und dem Kindergarten ebenso wie zwischen dieser Familie und anderen Familien aus der Nachbarschaft. »Ein sehr aktives Kind voller Leben« kann in manchen Kontexten dem entsprechen, was von einem ›anständigen Kind‹ bzw. Jungen erwartet wird und in anderen nicht. Soziale Klasse, Geschlecht, Ethnizität sowie generationale und kulturelle Differenzen sind Aspekte, die dabei eine signifikante Rolle spielen können. Was als ›anständiges‹ Kind gilt, hängt vom Kontext und dessen historischen Wandel ab, sowohl kurzfristig zwischen der Eltern- und Kindergeneration, als auch langfristig.

3.2 Die Konstruktion des sozialen Kindes im Verhältnis zu Gleichaltrigen

Die Konstruktion des sozialen Kindes ist ein wiederkehrendes Motiv, das in allen skandinavischen Ländern vorherrscht: Maarit Alasuutari und Ann-Marie Markström (2011: 531) stellen für Finnland und Schweden Folgendes fest, was auch auf den norwegischen Kontext zutrifft: »the assumptions about favoring the company of peers and about being an active participant in the preschool class reveal an expectation of a socially skilled child who is a competent participant in the collective«. Wie oben angedeutet, haben Daten aus dem (*Dis*)ability-Projekt gezeigt, dass wiederkehrende Sorgen auftreten, wenn Kinder dieser Anforderung nicht gerecht werden. ›Negative‹ Fälle können uns dabei helfen, offensichtliche Probleme zu explizieren. Im folgenden Ausschnitt eines Angestellteninterviews wird ein vierjähriger Junge auf eine Art beschrieben, die sichtbar macht, wie ein sozial inkompetentes Kind konstruiert wird (Franck/Nilsen 2015: 5):

Wir reagieren, weil, weil es nicht wirklich ... normales Verhalten ist, ne. (...) [Er] mag es, andere Kinder zu konfrontieren, macht Geräusche und ... [Er] kommt anderen Kindern nah, so dass sie irritiert und wütend werden ... stoßen und schubsen.

Laut dieser Fachkraft interagiert der Junge auf eine sozial inakzeptable Art mit Gleichaltrigen. Er hat (noch) keine Diagnose, aber er wird eindeutig als gefährdetes Kind betrachtet. Im weiteren Verlauf wird sein Verhalten als »nicht normal« und als Gefahr für Gleichaltrige definiert (ebd.):

Man kann ihm nicht vertrauen, wenn er einen Stein hat, also, nichts hindert ihn daran, damit zu schlagen oder ihn zu werfen. Ne? Also, er muss sehr vorsichtig beobachtet werden.

Kinder, die als Gefahr für Gleichaltrige gesehen werden, riskieren es, als »nicht normal« essentialisiert zu werden (Franck/Nilsen 2015: 6). Darüber hinaus stört ein Kind, welches genau beobachtet werden muss, eine andere zentrale Konstruktion in der norwegischen Kindertagesstätte und der norwegischen Kultur: Das autonome und selbstständige Kind.

Bisher habe ich dargestellt, auf welche Arten Kinder im Zusammenhang mit einem Risikodiskurs sowie gewandelten Praktiken und politischen Grundlagen bezüglich Testverfahren und frühen Hilfen konstruiert werden. Nun werde ich den Blick etwas weiten und De- und Re-Institutionalisierungsprozesse in ein Verhältnis zur Konstruktion des lernenden Kindes setzen.

4 (De)Institutionalisierungsprozesse und die Konstruktion des lernenden Kindes

Während des Institutionalisierungsprozesses der 2000er Jahre wurde die Konstruktion des lernenden und spielenden Kindes wiederholt angegriffen. Das Bildungsministerium befasste sich mit der Kindertagesstätte und verlangte, einen stärkeren Fokus auf die Lernvorbereitung für die Grundschule zu legen, wobei die Betonung des lernenden Kindes offensichtlich war. Allerdings kann ein lernendes Kind auf unterschiedliche Arten konstruiert

werden. Ein Markt pädagogischer Programme, welche das Lernen betonen, hat in den folgenden Jahren in der Kindertagesstätte und an Schulen an Akzeptanz gewonnen. Die Untersuchung von (De)Institutionalisierungsprozessen auf der Ebene der Praxis kann dazu beitragen, diesen Wandel zu verstehen (vgl. Oliver 1992). Die Anwendung dieser vorgefertigten Programme kann als Praxis der Deinstitutionalisierung (traditioneller) Praktiken betrachtet werden: Deinstitutionalisierung durch Verdrängung einiger der institutionalisierten Praktiken, bei denen das Personal in jeder Einrichtung sein eigenes pädagogisches »Programm« erstellt und wiederverwendet (Aktivitäten, die z. B. von der Tradition der Früherziehung, der Kultur und lokalen Veranstaltungen inspiriert sind).

Um dies weiter auszuführen werde ich die Konstruktion des lernenden Kindes am Beispiel eines gebrauchsfertigen Programms namens »Schreibtanzen« erklären, welches in der Feldforschung beobachtet wurde.¹⁰ Das Programm wurde in einer großen Kindertagesstätte wöchentlich für alle Schulanfänger:innen genutzt, um die Handschrift zu trainieren. Um die Intention des Schreibtanzen zu verstehen, lohnt sich ein Blick auf die Website einer norwegischen Ergotherapeutin, die für Angestellte von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und für »Kinder mit Schwierigkeiten und mit Problemen in der Feinmotorik« (zum Beispiel ADHS) Kurse anhand dieses Programms anbietet.

»Schreibtanzen ist eine Methode, die Musik und Rhythmus mit grobmotorischen Bewegungen und Übungen zur Feinmotorik verbindet. Das Angebot beinhaltet neun Themen und drei Tests (zu Beginn, in der Mitte und am Ende). Es ist von Vorteil, sechs Monate lang am Angebot teilzunehmen. Die Testergebnisse werden die Entwicklung des Kindes von Anfang bis Ende abbilden.« (Website der Ergotherapeutin, Übersetzt aus dem Norwegischen)

Dieser Text verweist auf das systematische *Testen* motorischer Entwicklung und die Ergotherapeutin präsentiert dabei ihre Erfahrung in der Arbeit mit »Kindern mit Schwierigkeiten«. Risiko- und Entwicklungsdiskurse scheinen im beobachteten Schreibtanzen dahingehend aktualisiert zu sein, dass sie allgemeiner und nicht als spezifische Erziehungsmaßnahme angewandt

10 Ich danke Martit T. Loveland, die als Wissenschaftliche Hilfskraft Feldforschung in Kindergärten durchgeführt hat.

werden, was mit der Website der lokalen Behörden übereinstimmt. Im Folgenden präsentiere ich einen Auszug aus den Feldnotizen, in welcher der Schreibtanz im Morgenkreis der Kindertagesstätte genutzt wird.

Am Übergang von anderen Kreisaktivitäten sitzen die Kinder still und hören eine CD mit einem langsamen und melodischen Violinstück. Dann rennen die Fünf- bis Sechsjährigen auf die »Morgenkreisbank« in einen Bereich, der »das Quadrat« genannt wird. Eine Fachkraft sagt ihnen, sie sollen sich auf den Boden legen, während sie das Musikstück nochmal anhören, bevor sie den Schreibtanz starten. Sie initiiert dann ein Gespräch darüber, was sie sich vorgestellt haben, während die Musik lief und die Kinder erwähnen zum Beispiel Wasser, Wellen, Wälder auf Bergen und »Käpt'n Säbelzahn«. Das Gespräch wird unterbrochen, als die erwachsene Person¹¹ erläutert, dass das Musikstück noch einmal angehört wird. Die Kinder sollen nun auf das Papier malen, welches vor ihnen auf den Boden geklebt ist. Alle wählen eine Farbe für jede Hand und die Erzieherin zeigt, wie sich beide Hände mit der Musik bewegen sollen. Alle malen mit großen Bewegungen, während die CD erneut abgespielt wird.¹² Dies wird zweimal wiederholt bevor die Kinder gebeten werden, sich in den Küchenbereich zu bewegen. Die Sitzung des Schreibtanzes ist innerhalb von 15 Minuten beendet. Die Vorschulaktivitäten nehmen eine weitere Stunde ein, insgesamt dauerten die für die ältesten Kinder geplanten Aktivitäten zwei Stunden.

Das Schreibtanzprogramm für Kindertagesstätten und Grundschulen wird von den lokalen Behörden als Beispiel einer (ergotherapeutischen) Maßnahme genannt, welche »die Freude daran fördert, Fähigkeiten im Zeichnen, Malen, Schreiben und Schneiden zu trainieren« (Website der Lokalbehörde, Übersetzt aus dem Norwegischen). Die Erwähnung auf der öffentlichen Website deutet eine Legitimierung des Programms an. Zudem erinnert uns die Einführung der Ergotherapie daran, dass der (historische) Institutionalisierungsprozess eine gesteigerte Professionalisierung und neue kindheitsbezogene Berufe mit sich bringt. Ohne alle Details zu kennen, entsteht bei mir der Impuls kritisch zu fragen, warum Kinder (ohne Schwierigkeiten) nicht »Fähigkeiten in Aktivitäten wie Zeichnen, Malen, Schreiben und Schneiden trainieren« können, indem sie genau das tun, ohne dass

11 In norwegischen Kindergärten ist »Erwachsener« ein Begriff, den sowohl die Kinder als auch das Personal verwenden, wenn sie über ein Mitglied des Personals sprechen. Sie können auch den Vornamen des Erwachsenen verwenden.

12 In nachfolgenden Schreibtanz-Einheiten gibt die Erwachsene Anleitungen für andere Bewegungen.

die Tätigkeiten als Training spezifischer Fähigkeiten, als Testverfahren und als marktförmige Programme gerahmt werden? Im Beispiel gibt die Erwachsene eine detaillierte Anleitung, welcher die Kinder folgen und obwohl sie ihren Körper bewegen, entsteht die Konstruktion des passiven Kindes. Meiner Meinung nach besteht die Gefahr, dass Praktiken der Deinstitutionalisierung zugunsten bestimmter Programme wie des obigen dazu beitragen, eine instrumentelle und passive Version des lernenden Kindes zu konstruieren.

5 (De)Institutionalisierung im Fall von Naturkindergärten

Im Folgenden stelle ich eine Feldforschung¹³ im Naturkindergarten vor (Nilsen 2008; 2012), welche die Möglichkeit bot, Konstruktionen des Kindes zu untersuchen, die sich von den obigen deutlich unterscheiden. In Bezug auf (De)Institutionalisierungsprozesse kann diese Art der Institution aus dem Bereich der FBBE als vielschichtiger Fall dienen. Einerseits plädierten staatliche Stellen im neoliberalen Wandel für eine ›Wahlfreiheit‹ der Eltern und Naturkindergärten wurden als Alternative zu gewöhnlichen Kindertagesstätten anerkannt (Nilsen 2012). Zudem wurden im Rahmen der zunehmenden Institutionalisierung viele neue Naturkindergärten etabliert, welche dabei helfen, die Kitaplatzgarantie zu erfüllen. Andererseits können Naturkindergärten als Beispiel der Deinstitutionalisierung gelten, da in ihnen die institutionelle Organisation von Raum und Materialität abnimmt (vgl. Reutlinger 2022). Darüber hinaus öffnet sich die Institution mit ihrer ›nomadischen‹ Praktik: Die beobachtete Gruppe von 13 Kindern zwischen drei und sechs Jahren und zwei Angestellten verlässt das Haus und den eingezäunten Spielplatz, um, mit oder ohne Ski, zu verschiedenen öffentlichen Wäldern oder Feldern zu laufen, wo sie an vier Tagen pro Woche etwa vier Stunden verbringen.¹⁴ Der Alltag in dieser Kindertagesstätte ist in den norwegischen Freiluftdiskurs eingebunden. Draußen diversen Wetterlagen ausgesetzt zu sein, die eigenen Sinne, den Körper, sein Wissen und

13 Diese anspruchsvolle Feldforschung mit teilnehmender Beobachtung und Interviews mit dem Personal wurde von der Forschungsassistentin Line Hellem durchgeführt, der ich sehr dankbar bin.

14 In den meisten norwegischen Kindergärten wird jede Woche eine Wanderung gemacht.

seine Gefühle einzusetzen ist notwendig um mit der Erfahrung der Natur umzugehen und sie zu genießen (Nilsen 2009).¹⁵

5.1 Die Konstruktion des Kindes als selbstständiges [*det selvstendige*] und lernendes Subjekt

Die Arten auf die Kinder und Kindheiten in der FBBE konstruiert werden sind vielfältig und divers. Möglichkeiten und Grenzen hängen vom unmittelbaren Setting sowie von relevanten Diskursen und dem breiteren Kontext ab. Ein lernendes Kind wird im Kontext des Naturkindergartens anders konstruiert als durch das Schreibtanzprogramm. Das folgende Beispiel verdeutlicht, wie ein lernendes Kind und ein selbstständiges kindliches Subjekt, das für sich selbst sorgen kann, konstruiert werden. Folgendes Gespräch findet statt, während die Gruppe mit den Skiern zu einem ihrer Orte im Wald läuft (Nilsen 2009: 116).

Erwachsene: Wie geht es deinen Füßen?

Rebecca: Gut.

Erwachsene: Erinnerst du dich, dass du gestern kalte Füße hattest und nach Hause zu Mama wolltest?

Rebecca: Ja...

Erwachsene: Was musst du machen, wenn du bemerkst, dass deine Füße kalt werden?

Rebecca: Schnell Skilaufen!

Erwachsene: Ja, es hilft bestimmt nicht still zu sitzen. Du kannst auch deine Zehen bewegen. Wer fühlt, ob Rebecca kalt ist?

Rebecca: (Denkt) ... Die Leute!

Erwachsene: Wer fühlt, ob Rebecca kalt ist? (Mit einer stärkeren Betonung jeden Worts)

¹⁵ Im kulturellen Kontext Norwegens wird die Liebe zum Wandern, vorzugsweise in der »unberührten« Natur oft für selbstverständlich gehalten. Traditionell spielen Kinder bei jedem Wetter draußen.

Rebecca: Ich selbst!

Erwachsene: Ja.

Dem Mädchen wird gesagt, wie es selbstständig handeln soll, wenn ihr kalt ist. Zusätzlich wird sie daran erinnert, dass ein Kindergartenkind nicht nach Hause gehen kann, wenn es sich unwohl fühlt, aber eine Fachkraft ansprechen kann. Die Erwachsene beendet das Gespräch, indem sie sich an andere Kinder wendet: »Denkt dran, wenn ihr bemerkt, dass euch an den Füßen kalt wird: Bewegt eure Zehen«. Kinder erfahren beim Leben im Freien diverse Wetterlagen und müssen entsprechend adäquat handeln um zu gedeihen und gesundzubleiben. Es wird erwartet, dass Kinder selbst handeln, um nicht zu frieren (Nilsen 2008). Im Wandel der Jahreszeiten mit diversen Umgebungen umzugehen, erfordert Wissen, zum Beispiel wie man geht, Ski läuft, spielt, verweilt oder Mahlzeiten isst und die Fähigkeiten, dies zu tun. Die Bedeutung relevanten Wissens über das Leben in der Natur wird in der oben erzählten Episode aus der Feldforschung betont, die verdeutlicht wie ein selbstständiges und ein lernendes Kind wechselseitig konstruiert werden. Es gibt einen deutlichen Kontrast zum passiven und instrumentellen Lernen aus dem Kontext des Schreibtanzsettings. Obwohl die Erwachsene in beiden Beispielen als Expertin positioniert ist, folgen die Kinder im Naturkindergarten nicht passiv Anleitungen, sondern werden eher als Lehrlinge positioniert, die erfahrene Wandersleute werden sollen. Es gibt einen Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern und die Inhalte des Lernens sind auf gegenwärtige Bedürfnisse und lebensnahe Fähigkeiten bezogen anstatt darauf, durch die Instruktion durch Erwachsene zu repetitiven Bewegungen im nächsten Jahr ein schlaues Schulkind zu werden.

Darüber hinaus bietet die »nomadische« Praktik vielfältige Gelegenheiten, in der Natur etwas über die Natur zu lernen, was traditionell zur Praxis der norwegischen Kindertagesstätte gehörte. Ein lernendes kindliches Subjekt kann spontan konstruiert werden, wenn die Mitarbeitenden auftretende Ereignisse improvisierend nutzen (Nilsen 2012: 211). Ein Beispiel ist eine Situation, in der die Gruppe auf dem Boden sitzt, ihr Lunchpaket isst und plaudert. Die Erwachsene sieht ein Eichhörnchen und beginnt einen spontanen Dialog, mit dem sie enthusiastisch die Aufmerksamkeit auf dieses lenkt. Sie stellt schulähnliche Fragen darüber, wie die Eichhörnchen vom Sommer bis in den Oktober, in dem sich die Szene abspielt, ihre Farbe ge-

wechselt haben, was die Kinder korrekt beantworten. Eichhörnchen waren zuvor ein Lernthema mit Aktivitäten wie Malen, Geschichtenhören und Singen gewesen. Aus Platzgründen kann dies hier nicht weiter ausgeführt werden, aber in pädagogischen Settings im Wald gibt es einen flexiblen Wechsel zwischen der Konstruktion eines lernenden und eines spielenden Subjekts (Nilsen 2012), in denen Kinder das, was sie in der Umwelt finden, zum Spielen und für andere Aktivitäten nutzen. Spielzeuge werden nicht mitgebracht.

5.2 Die Konstruktion des selbstständigen und politischen Subjekts

Der Großteil des Alltags im beforschten Naturkindergarten wird in öffentlich zugänglichen Umgebungen verbracht,¹⁶ wobei die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass die Gruppe auf dem Weg zum ausgewählten Ort des Tages anderen begegnet. Dadurch werden bestimmte Subjektpositionen für die Kinder verfügbar. An den besuchten Orten bestehen keine Bauten und idealerweise werden keine Spuren des Besuchs zurückgelassen. Die pädagogischen Fachkräfte bezeichneten die Gruppe als ›Nomaden‹ und als ›Gäste der Natur‹. Sowohl Mitarbeitende, als auch Kinder erwähnten die Regel, keinen Müll zu hinterlassen und praktizierten diese. Diese Regel wurde nach einem besonders interessanten Ereignis im Januar etabliert (Nilsen 2012: 215). Eine Gruppe aus einer gewöhnlichen Kindertagesstätte hatte an dem Ort campiert, den die Gruppe des Naturkindergartens nun erreichte. Einer der Jungen, Oliver, wird aktiv und positioniert sich selbst als umweltschützendes Subjekt: Er verlässt seine Gruppe und nähert sich alleine den Fremden an. Sobald er zurückkommt berichtet Oliver, dass er sie gefragt habe, ob sie Müll hinterlassen haben, worauf die unbekanntenen Erwachsenen antworteten, dass sie dies nicht getan hätten.

Dieses Ereignis legt nahe, dass ein politisches Subjekt im Diskurs des Umweltschutzes aktualisiert wird (vgl. Kjørholt 2002). Der Junge handelt wie ein politischer Aktivist. Er konfrontiert ›die Anderen‹, deren Handeln er verdächtigt, gegen den Umweltschutz zu verstoßen. Oliver handelt selbstständig und demonstriert Handlungsmacht. Der fünfjährige Junge positioniert

16 Der in der norwegischen Gesetzgebung verankerte Grundsatz des gemeinsamen Zugangs stellt sicher, dass sich jede Person zu Erholungszwecken in grünen (und blauen) Räumen in öffentlichem oder privatem Besitz bewegen kann.

sich selbst machtvoll gegenüber den unbekanntenen Erwachsenen. Er wird für seine kontrollierende Handlung nicht korrigiert, sondern die Mitarbeitenden seiner Einrichtung scheinen sein Handeln gutzuheißen. Im Kleinen und Großen ist der Umgang mit Abfall ein ernstes und wachsendes Problem. Umweltschutz ist eine gefragte politische Angelegenheit, national und global. Sowohl Erwachsene als auch Kinder können im Rahmen des Umweltschutzdiskurses dazu beitragen, eine intergenerationale politische Subjektivität zu konstruieren. Das eröffnet dem fünfjährigen Jungen die Möglichkeit, auf eine überraschende aber wirksame Art Handlungsmacht zu demonstrieren, was von den Erwachsenen seines Naturkindergartens akzeptiert wurde. Das unmittelbare Setting, Ort und breiterer Kontext sind also von Bedeutung für die Eröffnung von Möglichkeiten, Handlungsmacht zu praktizieren.

6 Abschließende Reflexion

Im Kontext der norwegischen Kindertagesstätte und mehrerer ethnografischer Forschungsprojekte¹⁷ habe ich unterschiedliche Arten, auf die Kinder konstruiert werden, veranschaulicht und dabei (De)Institutionalisierungsprozesse auf drei Ebenen thematisiert. Zu Beginn dieses Beitrags habe ich zentrale Aspekte des historischen und sozialen Prozesses der Institutionalisierung der Kindheit in den 2000er Jahren skizziert, die sich innerhalb des Alltags der Kinder- und Erwachsenengeneration und zwischen beiden manifestieren. Kindertagesstätten werden wertgeschätzt und ihre Notwendigkeit ist im heutigen Norwegen unzweifelhaft. Ohne dies weiter vertiefen zu können, möchte ich zumindest erwähnen, dass zahlreiche politische Debatten den Institutionalisierungsprozess begleiteten. Darüber hinaus habe ich (De)Institutionalisierung auf der Ebene der Institution untersucht, indem ich erläutere, wie die materielle und räumliche Umwelt der Institution, zum Beispiel im Fall des Naturkindergartens, deinstitutionalisiert wird. Dadurch wird Zeit im öffentlichen Raum verbracht und es werden Menschen von »außerhalb« der eigenen Einrichtung getroffen. Trotzdem ist ein Naturkindergarten weiterhin eine Institution. Die Ebene der Praktiken war der dritte Prozess der (De)Institutionalisierung, den ich untersucht ha-

17 Alle Forschungsprojekte wurden am früheren Norwegian Center for Child Research (NOSEB) an der Norwegischen Universität für Wissenschaft und Technologie durchgeführt und durch den Norwegischen Forschungsrat finanziert.

be. Wir sollten uns bewusst sein, dass die Frage, welche Praktiken, Diskurse und Konstruktionen des Kindes durch Erwachsene und Kinder (re)produziert werden, Konsequenzen für das alltägliche Leben in Institutionen der FBBE und darüber hinaus hat.

Durch die nationale sowie internationale Politik werden Kinder als zentrale Vertreter:innen des Umweltschutzdiskurses positioniert (Kjørholt 2002; Nilsen 2008). Es ist verlockend, eine räumliche und zeitliche Verbindungslinie zwischen dem obigen Beispiel Olivers und dem Ereignis 2018 zu ziehen, als Greta Thunberg ihren Akt des Widerstands begann. Vor dem Schwedischen Parlamentsgebäude demonstrierte die Fünfzehnjährige gegen den Klimawandel (Holmberg/Alvinus 2020). Durch sie inspiriert, protestieren weltweit junge Menschen gegen die mangelnde Aufmerksamkeit erwachsener Generationen. Dieses Engagement wird durch viele Erwachsene willkommen geheißen und die Teenagerin erlangte einen ikonischen Status, durch den sie als Rednerin zu internationalen Veranstaltungen (z.B. vor den Vereinten Nationen) eingeladen wird, wo sie führende Politiker:innen und Wirtschaftsunternehmen an den Pranger stellt.

In der Tat hat Oliver auf eine wesentlich bescheidenere Art selbstständig Handlungsmacht praktiziert. Er überprüfte Erwachsene, die er in dem öffentlichen Raum traf, in dem sich sein Naturkindergarten bewegte. Die Konstruktion des Kindes als selbstständiges und politisches Subjekt innerhalb des Freiluft- und Umweltschutzdiskurses eröffnet Kindern Möglichkeiten, Handlungsmacht zu praktizieren. Engagement im Kontext von Umweltbelangen wird transgenerational geteilt und erweitert den institutionellen Raum, sowohl physisch als auch sozial. Manche Ereignisse könnten das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Erwachsenen/Erwachsenen und Kindern/Kindheit verringern. Möglichkeiten dafür, wie Handlungsmacht praktiziert wird, unterscheiden sich danach, wie Kinder innerhalb welcher Diskurse konstruiert werden. Der Risiko-, Freiluft- und Umweltschutzdiskurs unterscheidet die oben genannten Beispiele voneinander. Zudem habe ich darauf hingewiesen, dass Konstruktionen des Kindes politisch sind. Indem der konstruierte Charakter erkannt wird, können neue Möglichkeiten entdeckt werden und über sie nachgedacht werden. In Folge dessen können das Naturalisierte und Normalisierte, sowie mögliche Konsequenzen, auf die politische Agenda gesetzt werden.

In skandinavischen Ländern und darüber hinaus gibt es massive Kritik am Einfluss neoliberaler Politik und ihrer Konsequenzen, darunter auch am Risikodiskurs und an der instrumentellen Konstruktion des lernenden

Kindes (u.a. Bradbury 2019; Kjørholt/Qvortrup 2012a; Moss/Roberts-Holmes 2022). Zwischen der Konstruktion eines selbstständigen Kindes und eines/einer politischen Umweltschutzaktivist:in einerseits und risikobehafteten Kindern andererseits besteht eine große Kluft. Es darf nicht vergessen werden, dass zwischen den für diesen Beitrag ausgewählten Beispielen und über sie hinaus eine Vielzahl von weiteren Konstruktionen existieren (vgl. u.a. Nilsen 2008; 2012; Kjørholt 2002).

Mit dem (historischen) Institutionalisierungsprozess geht ein Professionalisierungsprozess der Kindheit einher, der nicht nur für Kinder, sondern auch für Eltern und darüber hinaus Konsequenzen haben könnte. Panoptismus ist in der gegenwärtigen Gesellschaft ein Teil jeden Lebens und junge Kinder, die ihren Alltag in Institutionen verbringen, sind davon keine Ausnahme. Wie oben erläutert, werden sie als verfügbar für das Überwachtwerden konstruiert. In einem Risikodiskurs werden Kinder im Rahmen pädagogischer Maßnahmen beobachtet und beurteilt. Aus einer kritischen Perspektive muss die zunehmende Akzeptanz dieser Tendenz in Frage gestellt werden. In Verbindung mit der zunehmenden Institutionalisierung kann der Panoptismus Wissensarchive über jedes Kind kreieren. Diese könnten im Erziehungs- und Bildungssystem und darüber hinaus zwischen Institutionen weitergeben werden. Welche Konsequenzen gehen damit einher?

Das Titelblatt der Lokalzeitung einer größeren norwegischen Stadt stimmt nachdenklich. Es berichtet über einen Polizisten, der in der Kriminalprävention arbeitet: Auf die Schlagzeile »Auf Problemkinder in der Kindertagesstätte hinweisen« folgt »[der Polizist] ermutigt Erzieher:innen und Schullehrer:innen dazu, Kinder zu melden von denen sie wissen, dass sie *in Zukunft* in Kontakt mit der Polizei kommen werden« (Adresseavisen 2008, Übersetzt aus dem Norwegischen, Herv. RDN). Solche Gedanken halte ich für beängstigend. Angesichts der zunehmenden Anwendung von Diagnosen aus dem Bereich der Verhaltensstörung auf junge Kinder stellt sich die Frage, ob der Raum zwischen Normalität und Devianz kleiner wird. Welche Konsequenzen hat es, junge Kinder anhand von standardisierten Beurteilungsmethoden zu kategorisieren und einzustufen? Welchen Einfluss könnte diese Tendenz auf das Leben von Kindern, insbesondere solchen, die als anders und deviant konstruiert werden, haben? Welche Werte stehen auf dem Spiel?

Aus dem Englischen übersetzt von Vivian Buchholz

Literatur

- Adresseavisen (2008): »Vil peke ut problemunger i barnehagen [Auf Problemkinder in der Kindertagesstätte hinweisen]«. 9. August, S. 1.
- Alanen, Leena (2009): »Generational Order«. In: Jens Qvortrup/William A. Corsaro/Michael-Sebastian Honig (Hg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, London: Palgrave Macmillan, S. 159–174.
- Alasuutari, Maarit/Markström, Ann-Marie (2011): »The Making of the Ordinary Child in Preschool«. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55. Jg., Heft 5, S. 517–535.
- Alvesson, Mats/Sköldberg, Kaj (2009): *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Bradbury, Alice (2019): »Making little neo-liberals: The production of ideal child/learner subjectivities in primary school through choice, self-improvement and ›growth mindset««. In: *Power & Education*, 11. Jg., Heft 3, S. 309–326.
- Foucault, Michel (1991): *Discipline and punish. The birth of the prison*. UK: Penguin Books.
- Foucault, Michel (1997): *Power. Essential works of Foucault 1954–1984*. Bd. 3. New York: The New Press.
- Franck, Karianne (2014): *Constructions of Children In-between Normality and Deviance in Norwegian Day-care centres*. Norwegian Center for Child Research, Norwegian University of Science and Technology.
- Franck, Karianne/Nilsen, Randi Dyblie (2015): »The (in)competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centers«. In: *Contemporary Issues of Early Childhood*, 16. Jg., Heft 3, S. 230–240.
- Hacking, Ian (1999): *The Social Construction of What?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hammer, Svein (2017): *Foucault og den norske barnehagen*. [Foucault und die norwegische Kindertagesstätte]. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Heiskanen, Noora/Franck, Karianne (2023): »The Paradox of Documentation in Early Childhood Special Education in Finland and Norway: Exploring Discursive Tensions in the Public Debate«. In: *Nordic Studies in Education*, 43. Jg., Heft 2, S. 164–180.
- Hendrick, Harry (2015 [1990]): »Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present«. In: Allison James/Alan Prout (Hg.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge, 3. Aufl., S. 29–53.
- Holmberg, Arita/Alvinus, Aida (2020): »Children's protest in relation to the climate emergency: A qualitative study on a new form of resistance promoting political and social change«. In: *Childhood*, 27. Jg., Heft 1, S. 78–92.
- Jenks, Chris (2004): »Constructing childhood sociologically«. In: Mary Jane Kehily (Hg.): *An Introduction to Childhood Studies*, Milton Keynes: Open University Press, S. 77–95.
- Kjørholt, Anne Trine (2002): »Small is powerful. Discourses on ›children and participation in Norway«. In: *Childhood*, 9. Jg., Heft 1, S. 63–82.

- Kjørholt, Anne Trine/Qvortrup, Jens (Hg.) (2012a): *The modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave.
- Kjørholt, Anne Trine/Qvortrup, Jens (2012b): »Childhood as Social Investments: Concluding Thoughts«. In: Dies. (Hg.): *The modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care*, London: Palgrave, S. 262–274.
- Kjørholt, Anne Trine/Seland, Monica (2012): »Kindergarten as a Bazaar. Freedom of Choice and New Forms of Regulation«. In: Anne Trine Kjørholt/Jens Qvortrup (Hg.): *The modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care*, London: Palgrave, S. 168–185.
- Moss, Peter/Roberts-Holmes, Guy (2022): »Now is the time! Confronting neo-liberalism in early childhood«. In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23. Jg., Heft 1, S. 96–99.
- Nilsen, Randi Dyblie (2008): »Children in nature: cultural ideas and social practices in Norway«. In: Allison James/Adrian L. James (Hg.): *European childhoods. Culture, politics and participation*, London: Palgrave, S. 38–60.
- Nilsen, Randi Dyblie (2009): *Friluftsliv i naturbarnehagen – et norsk eksempel [Freiluftleben im Naturkindergarten – ein norwegisches Beispiel]*. In: Gunilla Halldén (Hg.): *Naturen som symbol för den goda barndomen [Natur als Symbol der guten Kindheit]*. Stockholm: Carlssons Bokförlag, S. 106–130.
- Nilsen, Randi Dyblie (2012): »Flexible Spaces – Flexible Subjects in ›Nature‹. Transcending the ›Fenced‹ Childhood in Day-care Centres?«. In: Anne Trine Kjørholt/Jens Qvortrup (Hg.): *The modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care*, London: Palgrave, S. 38–60.
- Nilsen, Randi Dyblie/Franck, Karianne/Wilhelmsen, Terese (2013): *Parent and professional encounters in Norway: Healthy and proper children? The Sociology of childhood stream*, European Sociology Association Conference, Turin 28.–31. August.
- Nilsen, Randi Dyblie (2019): *Panopticon, Materiality and Generational Relations in Early Childhood. The Sociology of childhood stream*, European Sociology Association Conference, Manchester 20.–23. September.
- Nygård, Mette (2017): »The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: autonomy and positioning of the pedagogic recontextualizing field with the increase in state control of ECEC content«. In: *Nordic journal of educational policy*, 3. Jg., Heft 3, S. 1–11.
- Oliver, Christine (1992): »The antecedents of deinstitutionalization«. In: *Organization Studies*, 13. Jg., Heft 4, S. 563–588.
- Prout, Alan/James, Allison (2015 [1990]): »A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems«. In: Allison James/Alan Prout (Hg.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London: Routledge, S. 1–28.
- Reutlinger, Christian (2022): »The Relational Constitution of Institutional Spaces. Balancing Act between Openness and Pedagogical Space Shaping in Open Child and Youth Work«. In: *Social Work and Society, International Online Journal*, 20. Jg., Heft 1.

- Turmel, André (2008): *A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tøssebro, Jan/Lundeby, Hege (2006): »Family attitudes to deinstitutionalization: Changes during and after reform years in a Scandinavian country«. In: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31. Jg., Heft 2, S. 115–119.
- Valentine, Kylie (2011): »Accounting for agency«. In: *Children & Society*, 25. Jg., Heft 5, S. 247–258.
- White Paper Nr. 16 (2006–2007): ...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring [...und niemand wurde zurückgelassen. Frühintervention für das lebenslange Lernen]. Oslo: Ministry of Education.
- White Paper Nr. 41 (2008–2009): *Kvalitet i Barnehagen* [Qualität in der Kindertagesstätte]. Oslo: Ministry of Education.
- Wilhelmsen, Terese (2012): *Parent-practitioner Collaboration in Norwegian Day-care Institutions. Perspectives from parents with and without children »with special needs«*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology. Masterthesis. MPhil Kindheitsforschung.
- Wilhelmsen, Terese/Nilsen, Randi Dyblie (2015): »Parents' experiences of diagnostic processes of young children in Norwegian Day-care Institutions«. In: *Sociology of Health and Illness*, 37. Jg., Heft 2, S. 241–254.
- Woodhead, Martin/Montgomery, Heather (2007) (Hg.): *Understanding childhood, an interdisciplinary approach*. Milton Keynes: Open University/John Wiley & Sons.

Norwegische Websites

- Website der norwegischen Regierung, [Government.no/regjeringen.no](https://www.regjeringen.no), letzter Zugriff 26.11.2023, <https://www.regjeringen.no/en/topics/families-and-children/kindergarden/id1029/>
- Website der Ergotherapeutin, letzter Zugriff: 26.11.2023, <https://sunmore-ergoterapi.webnode.page/tjenester/>
- Website der Kommunalbehörde, letzter Zugriff: 26.11.2023, <https://www.trondheim.kommune.no/tema/helse-og-omsorg/helsetjenester/ergoterapi/>
- Statistics Norway, letzter Zugriff: 26.11.2023, <https://www.ssb.no/en/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Ethnographie als Zugang zur (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit. Methodologische Annäherungen

Claudia Machold, Anja Tervooren

Die Institutionalisierung der Kindheit ist ein zentrales Thema der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung (Betz u.a. 2018). Diese konstituierte sich mit dem Ziel, den Wandel der Kindheit zu beschreiben und hatte dabei stets die Veränderung der Kindheit im Verhältnis zum Ausbau pädagogischer Institutionen im Blick (Ariès 1975 [1960]; Zinnecker 1990). Gerade in der Kindheitssoziologie gehörten pädagogische Institutionen zu den bevorzugten Schauplätzen der Analyse zeitgenössischer Kindheiten (Corsaro 1997; Alberth/Bühler-Niederberger 2015). Die Scholarisierung und später die Sozialpädagogisierung von Kindheit wurden in der sich weiter etablierenden Kindheitsforschung als zentrale Bezugspunkte der gesellschaftlichen Regulierung von Kindheit identifiziert. Herausgearbeitet wurde, dass sich die Institutionalisierung von Kindheit in nicht unerheblichem Maße im Horizont einer durchgreifenden Pädagogisierung der Lebensphase Kindheit und im Kontext von pädagogischen Settings vollzieht (Bollig u.a. 2018: 8 f.). Obwohl die Beschreibung der Institutionalisierung von Kindheit als linearer Ausbau hierbei früh kritisiert wurde (Honig 2011), besteht eine Leerstelle der Kindheitsforschung nach wie vor darin, dass im Rahmen der Debatte die Gegenbewegungen zur Institutionalisierung, nämlich Formen der Deinstitutionalisierung, nicht systematisch in den Blick genommen werden (vgl. Tervooren 2021). Und dies obwohl – so die Ausgangsannahme dieses Beitrags – der lange Prozess der Institutionalisierung immer auch durch Anfragen, Kritik und Veränderung gekennzeichnet war.¹ Kindheitsforschung interessiert sich also vornehmlich

¹ Für die frühe Kindheit zeigte sich etwa im Rahmen der Kinderladenbewegung seit den späten 1960er Jahren, wie Praktiken des Organisierens öffentlicher Kinderbetreuung vor allem von Müttern auch in enger Verbindung mit politischen Bewegungen getragen (Baader 2018a, b) und die

für die Institutionalisierung der Kindheit. Deren enge Verschränkung mit der Institutionalisierung des Pädagogischen, die wir für die Erzeugung von Kindheit als konstitutiv annehmen, soll hier in den Mittelpunkt gerückt werden.

Im Folgenden werden wir daher auf die Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung des Pädagogischen in seiner Bedeutung für die Konstitution der frühen Kindheit fokussieren. Unseres Erachtens verspricht gerade dieser Fokus erkenntnisreich in Bezug auf die Dynamik zu sein, die wir mit dem Begriff der (De)Institutionalisierung fassen (Kessl u.a. 2022, siehe auch die Einleitung in diesem Band). Ausloten werden wir dann einen empirischen Zugang zur (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit und schlagen dazu die Erkenntnisstrategie der Ethnographie vor. Diese – und auch darum wird es gehen – ist dabei auf besondere Weise herausgefordert, will sie über situierte Praktiken hinausgehend Prozesse der (De)Institutionalisierung und neben der Ebene der Organisation vor allem auch die Ebene der Verrechtlichung von Bildung und Erziehung in den Blick nehmen (Kessl u.a. 2022; Bremer/Kessl 2021). Wir widmen uns also der Frage, welchen Beitrag eine ethnographische Forschungsstrategie zur empirischen Analyse von Prozessen der (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit leisten kann.

In einem ersten Schritt wird nach der Bestimmung des Pädagogischen gefragt. Im zweiten führen wir die Forschungsstrategie der Ethnographie ein und erörtern anhand von drei methodologischen Erkundungen ihr Potenzial zur Analyse der (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit. Im dritten und damit abschließenden Schritt enden wir mit einem Fazit, in dem Potenziale einer ethnographischen Forschungsstrategie herausgestellt und zukünftige Forschungsmöglichkeiten skizziert werden.

öffentliche Kleinkinderziehung dezentriert wurde. Aktuell wird der Bereich der frühen Bildung stark privatisiert und in Teilen ökonomisiert (Mierendorff 2019). Im Rahmen dieses Umbaus einer öffentlich verfassten Kindertagesbetreuung und des Ausbaus kleiner privater Unternehmen, die Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit anbieten, vollzieht sich ein Wandel der Landschaft der Einrichtungen der Frühpädagogik, der auch als Deinstitutionalisierung gefasst werden kann.

1 Die Bestimmung des Pädagogischen in der Institutionalisierung der frühen Kindheit

Die Institutionalisierung der Kindheit in den Vordergrund zu stellen, ist in der deutschsprachigen Kindheitsforschung einer der zentralen Forschungsstränge. Michael-Sebastian Honig (2019) plädiert in diesem Zusammenhang für einen dezidiert nicht-pädagogischen, sondern sozialwissenschaftlichen Zugang, denn dieser ermögliche es erst, »die Institutionalisierung sozialer Phänomene als pädagogische Phänomene« (ebd.: 64) zu analysieren. Die Praxis frühpädagogischer Settings sei dabei den gesellschaftlichen Erwartungen nicht einfach unterworfen, sondern bearbeite sie selbst: Meist werde sie dabei pädagogisch codiert und repräsentiert. Sascha Neumann (2019) streicht heraus, dass »Institutionalität« (ebd.: 346) auf Erwartungen eines Außen reagiert, Institutionalisierung im Gegensatz dazu aber jene Praktiken im Innern beschreibt, mit denen diese gesellschaftlichen Erwartungen letztendlich bearbeitet und im Anschluss als pädagogische Leistungen präsentiert werden: »Prozesse der Institutionalisierung manifestieren sich in empirisch zu bestimmenden und bestimmbareren Formen der Pädagogisierung des Geschehens« (ebd., Herv. i. O.). Die analytische Bewegung gehe hierbei gewissermaßen vom Außen ins Innere, fasse also Institutionalisierung als die praktische und damit gerade nicht deterministische Bearbeitung äußerer Anforderungen. Honig und Neumann folgend, kann so auf die Besonderheit pädagogischer Institutionalisierung in der frühen Kindheit aufmerksam gemacht werden, weshalb gerade das Pädagogische einer Analyse unterzogen werden muss.

Die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen hat im Unterschied zu anderen analysierten Differenzen eine Sonderstellung für die Erziehungswissenschaft, die ihren Gegenstand mit Hilfe verschiedener zweigliedriger Unterscheidungen beobachtet, wie Rolf Nemitz (2001) anmerkt: Erziehung sei zumeist »eine bestimmte Form des Umgangs zwischen Kindern und Erwachsenen« (ebd.: 179). Nach Nemitz stellt diese Unterscheidung »die Leitdifferenz der Erziehungswissenschaft und in diesem Sinne die pädagogische Differenz« (ebd., Herv. i. O.) dar, wobei es aber gerade die Errungenschaft der neueren Kindheitsforschung ist, diese Differenz eben nicht vorauszusetzen, sondern ihre Konstitution zu untersuchen (Kelle 2019). Differenzkonstruktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sind also, folgen wir einer kindheitstheoretischen Argumentation, konstitutiv für das Pädagogische, denn »jede Ordnungsbildung des Pädagogischen ruht konstitutiv auf der generationalen Ordnung (Alanen 2005) auf. Dies gilt für alle ih-

re institutionellen und organisationalen Ausprägungen etwa in der Familie, Schule oder auch in vor- und außerschulischen Einrichtungen« (Machold/Diehm 2017: 311).

Doch auch das Pädagogische kann niemals als »pädagogische Tatsache« ontologisiert werden (Tenorth 1994). Um das Pädagogische als zentrales gesellschaftliches Arrangement analysieren zu können, plädieren Christiane Thompson u.a. (2014) dafür, den Begriff des Pädagogischen – und nicht den der Pädagogik – in den Vordergrund zu stellen. Nur so werde es möglich, den »normativ-autoritativ[e] Begründungsanspruch der Pädagogik« (ebd.: 21) zugunsten der Kontingenz und Vielfalt dessen zurückzustellen, wie sich Pädagogisches im Sozialen artikuliere. Vor dem Hintergrund einer Pluralität von Wissensformen zögen pädagogische Begriffe keine festgelegten Formen von Praxis oder Institutionalisierung nach sich, die zu erschließen wären, da das Pädagogische nicht ein spezielles Wesen habe, das gesucht und gefunden werden könne. »Demgegenüber wird ihm beständig im Rahmen unterschiedlichster Identifizierungs- und Abgrenzungsstrategien artikulatorisch Kontur verliehen« (ebd.: 22). Mit dem Begriff des Pädagogischen könne also das, was im Kontext unterschiedlicher Institutionen als Bildung und Erziehung präsentiert werde, einer Rekonstruktion zugänglich gemacht werden, anstatt vorauszusetzen, was Bildung und Erziehung in eben diesem Kontext ist.

In praxistheoretischer Perspektive müsse es deshalb – so Jürgen Budde und Torsten Eckermann (2021) – darum gehen, in Praktiken und pädagogisierenden Selbstbeschreibungen empirisch zu erschließen, was an ihnen letztendlich pädagogisch ist. Hierzu – und so deutet sich bereits eine methodologische Herausforderung an – muss die Identifizierung des pädagogischen Gehalts sowohl »jeweils auf Basis einer theoretischen Heuristik als auch in der empirischen Rekonstruktion vollzogen werden, wobei sich die Heuristik vom Empirischen irritieren und revidieren lässt« (ebd.: 24 f.). Die erziehungswissenschaftlichen zentralen Begriffe wie etwa Erziehung, Bildung oder Lernen müssten dabei allerdings als theoretische Annahmen einfließen, um überhaupt rekonstruktiv pädagogischer Praktiken habhaft werden zu können (ebd.: 25).

Die Bestimmung sowohl der Institutionalisierung der frühen Kindheit als auch des Pädagogischen – so sollte in dem knappen Durchgang durch vorliegende Forschungsarbeiten deutlich geworden sein – stellt sich in dieser Perspektive zwar vor allem als empirische Frage, wenn dies auch ohne zentrale Begriffe und damit eine theoretische Grundlage nicht auskommt.

Zudem zeigt sich, dass Prozesse der (De)Institutionalisierung nicht einfach über die Analyse gesetzlicher Rahmenbedingungen und ihrer Veränderungen in den Blick genommen werden können, sondern das Pädagogische als in der Praxis jeweils auf spezifische Weise erzeugt, zu analysieren ist. Um diese Praxis empirisch zugänglich zu machen, eignet sich die praxistheoretisch informierte Ethnographie als Erkenntnisstrategie.

2 Ethnographie als Zugang zur (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit: Methodologische Erkundungen

Die Prozesshaftigkeit sozialer Wirklichkeit zu analysieren, ist eine Stärke ethnographischer Forschung. In praxistheoretisch informierter Ethnographie wird sich für Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen interessiert, die durch die Materialität des Sozialen und die implizite sowie informelle Logik des sozialen Lebens und die Routinisierung und Unberechenbarkeit von Praktiken (Reckwitz 2003: 290 ff.) gekennzeichnet sind. Ethnographie mit ihrer Kernmethode der teilnehmenden Beobachtung (Amann/Hirschauer 1997) ist auf besondere Weise geeignet, Situationen in den Blick zu bekommen und Praktiken-Arrangements *in situ* zu untersuchen. Mit einer ethnographischen Forschungsstrategie ließen sich die Routinisierung, aber auch die Unberechenbarkeit von Praktiken, und damit auch Prozesse der (De)Institutionalisierung analytisch zugänglich machen.

Gerade die deutschsprachige ethnographische Forschung, die sich in großen Teilen stark an Ethnomethodologie und Praxistheorie orientiert, ist dabei allerdings auch aufgrund ihrer überaus präzisen Beobachtung von Situationen und deren Kontextuierung sowie ihrer ausgeprägten Orientierung an der Analyse von sozialen Praktiken *in vivo* auf besondere Weise herausgefordert: Die Ebene von Strukturen ebenso wie deren Wandel sind mit ihr nur bedingt zu analysieren. Um sich der Analyse von (De)Institutionalisierung anzunähern, sind also weitere methodologische Erkundungen vorzunehmen, die wir im Folgenden aufzeigen. Zunächst beschäftigen wir uns mit praxistheoretischen Zugängen, die sich der Institutionalisierung des Pädagogischen über Schnittmengen pädagogischer Institutionen bzw. Organisationen nähern. Dann fragen wir, wie Wandel auch von Strukturen in der frühen Kindheit ethnographisch untersucht werden kann.

Abschließend betrachten wir die Rolle der Dokumenten- und Textanalyse im Sinne einer *Institutional Ethnography*, weil durch diese die Dimension des Institutionellen explizit in den Blick genommen werden kann.

2.1 Praxistheoretische Perspektiven auf Institutionen: Schnittmengen als Bezugspunkt

Institutionen und Organisationen haben in den letzten zwei Dekaden in der ethnographischen Forschung zunehmende Aufmerksamkeit erhalten (Kelle 2011). Insgesamt seien diese Studien allerdings einem eher traditionellen Feldbegriff verhaftet, während »zeitgenössische Institutionen und Organisationen in hochdifferenzierten Gesellschaften durch *multi-sidedness* und translokale Strukturbildung« (ebd.: 228, Herv. i. O.) gekennzeichnet sind. Zur ethnographischen Analyse der (De)Institutionalisierung des Pädagogischen, die sich sowohl für die Ebene der Verrechtlichung als auch für die der Organisation interessiert, sind unseres Erachtens solche praxistheoretischen Überlegungen anschlussfähig, die gegenwärtig eben diese »translokale Strukturbildung« oder Schnittmengen bei der Frage der Institutionalisierung des Pädagogischen zum Bezugspunkt nehmen.²

Martin Bittner und Fabian Kessl (2019) untersuchen eine solche Schnittmenge, wenn sie in praxistheoretischer Perspektive in den beiden pädagogischen Institutionen Ganztagschule und Jugendhilfe feldinterne und feldübergreifende pädagogischen Praktiken rekonstruieren und sich dabei für die Institutionalisierung des Pädagogischen interessieren. Im Zusammenspiel bilden solche Schnittmengen, so die Autoren, einen je eigenen sozialen Zusammenhang, in welchem Personen, Diskurse, Zeiten, Räume und Materialitäten in Beziehung zueinander gesetzt werden (ebd.: 289). Indem dabei der (iterative) Vollzug und die Intelligibilität der Praxis in den Vordergrund gerückt wird, gelte es »den regelhaften Geltungsanspruch pädagogischer Institution(en) nicht nur als sozialen Zusammenhang zu erfassen, sondern die Institutionalisierung pädagogischer Praktiken zu markieren, durch die und in denen sich diese Dimension des Institutionellen konstituiert« (ebd.). Ziel dieses Herangehens sei es, die öffentliche

² Während wir in diesem Teil mit den Begriffen arbeiten, die in den entsprechenden Studien gewählt werden, ist in der Forschung zu (De)Institutionalisierung gerade die Unterscheidung zwischen Organisation und Institution zentral.

Verfasstheit pädagogischer Praxis in den Blick zu bekommen und auch zu untersuchen, wie in diese, historische Ordnungen eingelagert sind (ebd.: 292). Konkret rekonstruieren sie (familiarisierte) Vergemeinschaftungspraktiken in den untersuchten Organisationen, um »jene Praktiken-Arrangements zu identifizieren und zu beschreiben, die als Charakteristika für Praktiken der Institutionalisierung gelten können« (ebd.: 293). Um das Pädagogische handele es sich in diesem Zugang dann, wenn »pädagogische [...] Zusammenhänge, also Erziehungs-, Bildungs-, Sorge- oder Lehr-/Lernarrangements« (ebd.: 292) untersucht werden. Mit der Perspektive auf die Institutionalisierung des Pädagogischen wird von einer besonderen Qualität von pädagogischen Praktiken und bei Institutionalisierung von einer besonderen pädagogischen Ordnungsbildung ausgegangen.

Etwas später fokussiert Bittner (2020; vgl. auch Bittner in diesem Band) vor allem auf Schnittmengen zwischen unterschiedlichen Institutionen und arbeitet ein Konzept der »Übersetzung sozialer Praktiken« zwischen Institutionen (ebd.: 176) aus. Das Soziale sei von Übersetzungen zwischen diesen Arrangements von Praktiken durchzogen (ebd.: 177). Bittner stellt die Frage, »wie Praktiken, die zu einem Arrangement beitragen, auch als Praktiken innerhalb eines anderen Arrangements verstanden werden« (ebd.: 178) können. Klar vorgegebene und auffindbare Strukturen könnten gerade nicht vorausgesetzt werden. Für die Rekonstruktion von Praktiken-Arrangements sei »die Frage nach Institutionalisierungen im Sinne einer Einführung und (temporären) Etablierung von Praktiken in je unterschiedliche Arrangements« (ebd.) zu stellen. »Hier können Prozesse der Übersetzung von Praktiken zwischen verschiedenen Arrangements als Vollzug bzw. Prozess der Institutionalisierungen verstanden werden« (ebd.). Mit dem Konzept der Übersetzung fokussiert Bittner letztlich auf eine ethnographische Beobachtung der Übersetzung sozialer Praktiken zwischen Institutionen als Institutionalisierung. Dies wird auch daran deutlich, dass Bittner methodologisch »Grenzobjekte« wie etwa den Schulranzen oder das Hausaufgabenheft, welche zwischen Schule und Familie wandern, in den Mittelpunkt stellt (ebd.: 181).

Auch Budde u.a. (2018) gehen davon aus, »dass in Praktiken hervorgebrachte soziale Ordnungen von Institutionen nicht als isolierte Feldlogiken von, klar voneinander abgrenzbaren Institutionen angenommen werden können, sondern das [sic] Institutionen Schnittmengen zu anderen Institutionen bilden, die wir als ›Ensemble des Dazwischen‹ beschreiben« (ebd.: 226). Vor diesem Hintergrund plädieren sie ebenfalls dafür, sich Institutio-

nen nicht als starre Gebilde anzuschauen, sondern zu fragen, »wie sich das ›Pädagogische‹ in und durch Praktiken institutionalisiert« (ebd.: 16 f.).

Prozesse der Übersetzung zwischen Institutionen und ihre Rolle in der Produktion von Bedeutung sind in den letzten Jahren vermehrt in den Mittelpunkt theoretischer und methodologischer Überlegungen gestellt worden, um auf die Übergänge und ganz konkret die Akteur:innen, die zwischen verschiedenen Institutionen pendeln, hinzuweisen. Dabei werden Institutionen bzw. Organisationen³ jeweils als Praktiken-Arrangements verstanden, zwischen denen Übersetzungen stattfinden (müssen) (Köngeter/Engel 2020). Institutionalierungsprozesse werden so stets als kontingente und riskante Prozesse konzeptualisiert (Engel 2020). Die Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit kann in dieser Perspektive als Raum zwischen pädagogischen Institutionen aufgefasst werden. Dabei werden vorrangig Praktiken in den Blick genommen, die nicht an einzelne Institutionen gebunden sind, sondern über Institutionen hinweg verlaufen. Florian Eßer und Wolfgang Schröer (2019) schlagen deshalb allerdings in Hinblick auf Organisationen vor, »transorganisationale Verwobenheiten als gegenwärtige Institutionalisierungen von Kindheiten« (ebd.: 130) zu analysieren. In dieser theoretischen Perspektive werden neben den Kooperationen auch die Unvereinbarkeiten und Gegensätze zwischen pädagogischen Institutionen, welche Kindheiten zeitgleich formen, in den Mittelpunkt der Analyse gestellt.

Zu unterscheiden ist demnach zwischen pädagogischen Institutionen und der Institutionalisierung des Pädagogischen. Institutionen können praxistheoretisch als Praktiken-Arrangements verstanden werden und diese theoretische Perspektive macht es möglich und notwendig, Schnittmengen zwischen diesen in den Blick zu nehmen, um die Institutionalisierung des Pädagogischen zu untersuchen. Für Fragen der (De)Institutionalisierung des Pädagogischen kann dies gerade dann fruchtbar gemacht werden, wenn nicht zwei mehr oder weniger weiterhin als für sich stehende Institutionen in ihrer Schnittmenge beobachtet werden. Vielmehr erweist sich die Beobachtung von solchen Schnittmengen als zentral, die gerade als Resultate von

3 Spätestens hier wird die Frage nach der Unterscheidung zwischen Institution und Organisation aufgeworfen. Für diesen Beitrag bleiben wir bei der Unterscheidung von Institution und Institutionalisierung, wohlwissend, dass ethnographische Forschung oftmals in konkreten Organisationen forscht und man diese Unterscheidung ausdifferenzieren hätte.

Umstrukturierungsprozessen entstehen und so auf besondere Weise auf die Brüchigkeit des Pädagogischen verweisen können.

2.2 Institutioneller Wandel: Neue Verrechtlichungen in der frühen Kindheit als Bezugspunkt

Wohlfahrtsstaatliche Regulierungen und darin insbesondere Gesetzesnormen als Bedingungen von Kindheit haben sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts verändert, wie Johanna Mierendorff (2010) in ihrer Beschreibung der Herausbildung des »modernen Kindheitsmusters« zeigt. Durch das sich dabei über die Zeit neu formierende Wissen bekam auch das Muster früher Kindheit eine eigene Gestalt. Die frühe Kindheit wurde zwar gemeinsam mit der Schulkindheit als besonders geschützte Phase ausgewiesen, doch öffentliche Bildungseinrichtungen hatten für die frühe Kindheit zunächst wenig Bedeutung, da sie sich in erster Linie als Familienkindheit ereignete. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts kam es jedoch zu einem »tiefgreifenden Wandel« (Mierendorff 2013: 48), in dem im Zuge der Neujustierung des Wohlfahrtsstaates insgesamt auch die (frühe) Kindheit verändert wurde. Dies kam sowohl in einer »Ausdehnung und Intensivierung des öffentlich organisierten Schutzes von Kindern« als auch in der »staatliche[n] Gestaltung der Rahmenbedingungen frühkindlicher Bildungsprozesse« (ebd.: 48 ff.) zum Tragen.

Diese rechtlichen, aber auch diskursiven Veränderungen in den letzten beiden Jahrzehnten, konkret etwa das seit 2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzgesetz und die Implementierung von Bildungsbeobachtung und -dokumentation in Kinderbildungsgesetzen, haben bereits Anlass zu ethnographischen Forschungen gegeben: Vor dem Hintergrund dieser »neuen« Verrechtlichungen entstanden Forschungsarbeiten, die über eine ethnographische Forschungsstrategie Prozesse in den Blick genommen haben, die wir in diesem Beitrag als Institutionalisierung, aber auch als Deinstitutionalisierung, verstehen und beschreiben werden.

In einer Studie zu pädiatrischen Kindervorsorgeuntersuchungen (Kelle 2010) wurde etwa gezeigt, »wie deren ursprüngliche Funktionsbestimmung der Früherkennung entwicklungsgefährdender Krankheiten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse zur Primärprävention in der praktischen Durchführung zunehmend zur Prävention nicht-optimaler früher Entwicklung und Bildung im Vorschulalter transformiert« (Kelle u.a.

2017: 73) wurde. Herausgearbeitet wurde etwa, wie der gesellschaftliche Diskurs um Prävention und die »neue« Verrechtlichung der frühen Kindheit, die sich in Dokumenten und Instrumenten materialisieren, Institutionalisierungen von Intervention und Prävention als Kontinuum präsentieren (Kelle 2020). Die Analysen verweisen also auf die Veränderung der Routinisierung. (De)Institutionalisierung lässt sich dann über die Formierung von Praxis durch Gesetzesveränderungen und die nachfolgende Veränderung von Routinisierung in (pädagogischen) Institutionen beschreiben.

Auch anhand des 2007 eingeführten Verfahrens Delfin 4, ein bis zum Jahr 2014 in NRW gesetzlich verpflichtendes monolingual-deutsches Sprachstanderhebungsverfahren, wurde ethnographisch die Frage bearbeitet, wie die gesetzlichen Veränderungen (Sprachstanderhebungsverfahren sind Teil der Veränderungen frühkindlicher Bildung) pädagogische Praktiken in der Kindertagesstätte präformieren. Die rechtliche Neujustierung von Sprachförderung kam vor dem Hintergrund der Frage ihrer klassifizierenden (insbesondere bezogen auf ethnisch codierte Differenz) und damit zuweilen auch diskriminierenden Effekte in den Blick (Diehm u.a. 2013; Kuhn/Mai 2016; Machold 2015). Die Dokumentenanalyse des Manuals von Delfin 4 und der weiteren Dokumente des Verfahrens *ante situ* ermöglichten es zu zeigen, dass formal zwar zwischen Kindern mit »deutscher und nicht-deutscher Muttersprache« unterschieden wurde, die Anwendung des Verfahrens aber für alle Kinder gleich zu sein hatte. Die Analysen *in situ* dagegen zeigten, dass zwar während der Durchführung keinerlei ethnisch codierte Unterscheidungen beobachtbar waren, die weitere Verarbeitung der Ergebnisse durch die Fachkräfte diese allerdings umso eklatanter zum Vorschein brachten (Diehm u.a. 2013). Sichtbar wurde, wie sehr die Verknüpfung der Diagnostik mit Fördergeldern die Praxis (prä)formierte, insbesondere aufgrund der Widersprüchlichkeit zwischen Landes- und Kommunaldirektive (Kuhn/Mai 2016). Anders als landespolitisch vorgesehen, wurde die Finanzierung kommunal auf sogenannte Kinder mit Migrationshintergrund beschränkt und über andere Sprachbeobachtungs- und Dokumentationsverfahren gesteuert. Waren Kinder ohne sogenannten Migrationshintergrund laut ihrer erreichten Punkte gerade so in eine notwendige zweite Testung gerutscht, wurden deren Punkte so korrigiert (»Mogel-Praktiken«, ebd.), dass keine weitere Testung notwendig war, weil es sowieso keine Finanzierung einer anschließenden Förderung gegeben hätte. Anhand dieser Ergebnisse ließ sich also zeigen, in welcher Weise politische und rechtliche Vorga-

ben die pädagogische Praxis präformieren, aber auch »Mogel-Praktiken« Klassifizierungen von Kindern erzeugen.

Dieses Ergebnis steht exemplarisch für eine ethnographische Erkenntnisstrategie, die die (De)Institutionalisierung des Pädagogischen sowohl über die Analyse von Dokumenten und Artefakten als auch ihre präformierende Funktion in der Praxis in den Blick nimmt: Mit der ethnographischen Erkenntnisstrategie kann gezeigt werden, wie Artefakte, die etwa rechtliche Vorgaben repräsentieren, in der situierten Praxis von den Akteur:innen wiederum »eigensinnig« bearbeitet werden. Im Hinblick auf Fragen der Deinstitutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit kann diese Forschung auf die Veränderung von Routinisierungen öffentlicher und konkret rechtlicher Institutionalisierungen verweisen.

Die hier exemplarisch angeführten ethnographischen Forschungsprojekte lesen wir als Anregungen für eine ethnographische Forschung zur (De)Institutionalisierung des Pädagogischen. Zum einen widmen sie sich pädagogischer Praxis im Moment einer neuen Verrechtlichung, einem Moment der Veränderung also, den wir als Merkmal einer Analyse von Prozessen der Deinstitutionalisierung bestimmen. Wir gehen davon aus, dass gerade in solchen Momenten die Legitimität von Routinisierungen deshalb befragt wird, weil diese brüchig geworden sind. In einem ethnographischen Zugang wird der Fokus auf das gelegt, was in pädagogischen Kontexten geschieht und es lässt sich so untersuchen, wie das Pädagogische in anderer Weise, vielleicht sogar – nach den Verschiebungen – in neuer Weise erzeugt wird.

Zum anderen wird in beiden Projekten durch ihren dokumentenanalytischen Zugang über die situierte Praxis hinausgegangen. Dies soll im letzten Abschnitt noch einmal systematisch im Hinblick auf sein Potenzial für eine Forschung zu (De)Institutionalisierung betrachtet werden.

2.3 Texte als Bezugspunkt institutioneller Ethnographie

In den exemplarisch ausgewählten Forschungsarbeiten steht insbesondere die ethnomethodologische Dokumentenanalyse im Vordergrund, die in der Forschung zur frühen Kindheit stark an Bedeutung gewonnen hat (Schulz u.a. 2020). Ein Text- bzw. Dokumentenbezug, wie ihn Dorothy Smith (1998) unter dem Begriff der *Institutional Ethnography* vorgeschlagen hat, wird in diesen Zugängen zwar stets einbezogen, doch wurden bisher eher einzelne

Anleihen bei der *Institutional Ethnography* gemacht, weshalb deren Potenziale insbesondere für eine Forschung zur (De)Institutionalisierung noch weiter ausgeschöpft werden sollten.⁴

Smith (1998) versteht in einem frühen Text

»Institutionen als Knoten oder Klumpen in Beziehungen zwischen dem Regelungsapparat und den Klassen [...], die vielfältige Handlungsstränge zu einem funktionalen Komplex koordinieren. Integrale Bestandteile dieses Koordinierungsprozesses sind Ideologien, die systematisch entwickelt werden, damit sie geeignete Kategorien und Begriffe liefern, um die Beziehungen zwischen den lokalen Handlungsabläufen und der institutionellen Funktion auszudrücken« (ebd.:107).

Sie wählt einen Forschungszugang zu Institutionen, der Standpunkte von Individuen zum Ausgangspunkt nimmt und hiervon ausgehend die »trans-local ruling relations that are present in, organize, and are beyond people's everyday lives« (Given 2008: 433 f.) analysiert.

Smith beansprucht damit die »kontext- und situationsübergreifende gesellschaftliche Ordnung« unmittelbar empirisch erfassbar zu machen, weil »Makrophänomene wie Strukturen, Institutionen, Diskurse und ähnliches nicht als Abstraktionen, sondern als *Effekte der Koordination von Handeln*« (Nadai 2022: 384, Herv. i. O.) betrachtet werden. Mit »ruling relations« (ebd.: 387) als analytischer Fluchtpunkt bietet sie eine Perspektive an, die auf die »institutionellen Verhältnisse« (Smith 1998: 106) aufmerksam macht, »die die Alltagswelt determinieren« (ebd.). Der Institutionellen Ethnographie⁵ gehe es darum zu »explizieren, wie deren lokale Organisation erforscht werden kann, um ihre für gewöhnlich unsichtbaren Determinationen in verallgemeinernden und verallgemeinerten Verhältnissen aufzudecken« (ebd.). Zentral ist für ihr Verständnis von Institutionen, dass die Koordi-

4 Gerade Helga Kelle (2010) bezieht sich im Rahmen der Kindheitsforschung bereits recht früh auf diese Arbeiten und bietet später eine sowohl theoretische als auch methodologische Ausdifferenzierung von dem an, was in der *Institutional Ethnography* bei Smith angelegt ist. Kelle fokussiert über die Analyse von Dokumenten und ihrer Bedeutung als Aktanten in Vollzugspraktiken einen mikroanalytischen Zugang, der in der deutschsprachigen Kindheitsforschung großen Einfluss hat. Sie kontextualisiert ihre Ergebnisse immer wieder durch Diskurse um Prävention und Intervention, beansprucht aber im Vergleich zu Smith weniger offensiv, die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick zu bekommen. Eva Nadai hat die Breite der Möglichkeiten der *Institutional Ethnography* ausgeschöpft, etwa in einer Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit im Kontext von Erwerbslosigkeit von Erwachsenen (Nadai u.a. 2010; Nadai 2012), die aber im Kontext der Kindheitsforschung weniger bekannt ist.

5 Eva Nadai, auf deren Interpretation wir uns hier beziehen, arbeitet mit der deutschen Übersetzung des Begriffs.

nation institutioneller Prozesse über Ideologien – später spricht sie davon, dass sie »text-mediated« (Smith 2001: 164 f.) sind – vermittelt werden. Vor diesem Hintergrund erklärt sich, warum für Smith die Analyse von »texts (or documents)« (ebd.: 160) so zentral ist: *Ruling relations* können aufgespürt werden, indem das »institutionally specified and authorized wording that generalizes across multiple actual sites and situations« (Smith 2021: 69) in den Blick genommen wird.

Smith geht also erstens davon aus, dass Texte – und hier meint sie zuallererst Dokumente – Begriffe und formalisierte Sequenzen festlegen und standardisierte Methoden für alle Teilnehmenden bereitstellen, um zu analysieren und zu erkennen, was getan werden könnte und was als institutionell rechenschaftspflichtig tatsächlich getan wird. Wenngleich es sich bei den »ruling relations« letztlich nicht um ein »einheitliches Machtssystem« handelt, so Eva Nadai (2022: 387), rekurriert Smith mit diesem Begriff dennoch auf deren »machtvolle Wirksamkeit«. Zweitens arbeitet sie heraus, dass Texte bestimmte Kategorien von Personen identifizieren, die als Subjekte und Agenten mit ihren entsprechenden Handlungsfähigkeiten in ihrem Anwendungsbereich anerkannt werden können: Personen müssen bestimmte (und textlich definierte) Bedingungen für die Teilnahme an Verfahren erfüllen. Drittens zeigt Dorothy Smith, dass der Text nicht für sich alleine steht, sondern intertextuell mit anderen Texten verbunden ist, deren Bezüge untereinander analysiert werden können. So kann in den Blick genommen werden, wie Texte die lokalisierten Arbeitsaktivitäten der Menschen erreichen (Smith 2001: 192).

Damit stellt Smith letztlich zwei Funktionen von Texten in den Vordergrund: zum einen deren Funktion in der Koordination von Handeln und zum anderen für die Konstitution von institutionellen Diskursen (Nadai 2022: 390). Smith arbeitet also mit einem ethnographischen Zugang, der insbesondere Texte, ihre Beschaffenheit, die in ihnen angelegten Wissensbestände und Subjektpositionen zur Vermittlungsinstanz zwischen lokalen Praktiken und strukturellen Bedingungen macht. Zwischen den Texten werden Verbindungen analysiert, um ein »Mapping« davon anzufertigen, wie Texte Handlungen koordinieren und organisieren. Smith ist es damit gelungen eine Forschungsstrategie zu entwerfen, um »die Konstruktion und Reproduktion von Institutionen als machtvolle, die Alltagswelt strukturierende Regelsysteme« (Nadai 2022: 393 f.) in den Blick zu bekommen.

Vor diesem Hintergrund liegt das Potenzial dieses Zugangs zunächst einmal darin, das Institutionelle über Text- und Dokumentenanalysen in seiner

strukturierenden Funktion zugänglich und damit auch sichtbar zu machen. Texte, die Veränderungen in Institutionen repräsentieren, wie etwa Rundbriefe oder Handreichungen können erstens in ihrem Zusammenspiel untersucht werden. Zweitens können Dokumente wie etwa diagnostische Verfahren *ante situ* sowie in der Praxis *in situ* in Organisationen erforscht werden. Wird dabei systematisch in historischen Momenten angesetzt, in denen es zu einem institutionellen Wandel kommt oder in einer Langzeitperspektive geforscht, dann müsste es möglich werden, auch Prozesse der Deinstitutionalisierung als der Veränderung von Routinisierungen sichtbar zu machen.

3 Fazit und Ausblick

In diesem Artikel gingen wir der Frage nach, welchen Beitrag eine ethnographische Forschungsstrategie zur empirischen Analyse von Prozessen der (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit leisten kann. Bei der Bearbeitung dieser Frage wurden verschiedene begriffliche Klärungen, theoretische Justierungen sowie methodologische Perspektivierungen präsentiert. Wir erarbeiteten zunächst, was unter der Institutionalisierung des Pädagogischen insbesondere im Feld der Kindheitsforschung verstanden werden kann. Hierbei wurden Zugänge rezipiert, die das Pädagogische zum empirischen Gegenstand machen und es als präformiert, etwa durch ihre Verrechtlichung, aber gerade nicht als determiniert verstehen. Angelegt wurde dabei die Fokussierung auf die Erzeugung des Pädagogischen in Praktiken, die daraufhin in ihrem Potenzial für die Analyse von Prozessen der (De)Institutionalisierung erkundet wurde. Bereits an dieser Stelle nahmen wir an, dass dieses Potenzial vor allem auch deshalb besteht, weil im Zugang zu den Praktiken, die das hier zugrunde gelegte Verständnis von Ethnographie zu ihrem Gegenstand macht, sowohl die Routinisierung als auch die Unberechenbarkeit von Praktiken systematisch in den Blick genommen werden kann. Dies erfordert einen methodologischen Zugang, der die institutionelle Dimension von Praktiken gerade nicht als deterministisches Verhältnis konzipiert und in der Lage ist, dies empirisch zugänglich zu machen.

Im ersten Schritt haben wir deshalb praxistheoretische Zugänge rezipiert, die über die Analyse des Pädagogischen in Schnittmengen von Institutionen in erster Linie seiner Institutionalisierung auf die Spur kom-

men, dabei aber gleichsam die Kontingenz ihrer Institutionalisierung in unterschiedlichen Institutionen nachzeichnen. Schnittmengen zum analytischen Ausgangspunkt zu machen, konnte dabei als Potenzial zur Analyse von Prozessen der Deinstitutionalisierung dargelegt werden. Im zweiten Schritt waren es zwei exemplarische ethnographische Studien, die die neue Verrechtlichung in der frühen Kindheit zum Ausgangspunkt ihrer Forschung gemacht haben. Sichtbar wird in einem Fall, wie die institutionelle Veränderung von Intervention zu Prävention bedeutsam für pädagogische Praktiken ist und zur Veränderung von Routinisierungen in der Praxis führt – so zumindest unsere Lesart der Studie. Im anderen Fall haben wir dargelegt, wie rechtliche und politische Bedingungen in pädagogischen Praktiken eigensinnig bearbeitet werden. Dies verweist sowohl auf die Unberechenbarkeit von Praktiken als auch auf die Veränderung von Routinisierungen. Gleichzeitig konnte mit beiden Studien bereits auf das im dritten Schritt hingewiesene Potenzial, Texte als zentralen Bestandteil ethnographischer Forschung zu verstehen, verwiesen werden. Zentrale Annahmen der *Institutional Ethnography* präsentierten wir sodann als Variante, ethnographisch über die Analyse von Texten auf das Institutionelle zu schließen. Letztlich veranschaulichten wir damit einen Zugang, der zwar von der praktischen Erzeugung von Ordnung ausgeht, allerdings ein stärkeres Institutionenverständnis (i. S. von gesellschaftlichen Strukturen) vertritt, als die im Rekurs auf die zuvor rezipierten praxistheoretischen Zugänge mit ihrem Bezug auf Schatzkis Verständnis einer flachen Ontologie. Gleichzeitig bietet die *Institutional Ethnography* einen Zugang zum Institutionellen, der in weiteren methodologischen Überlegungen zu einer stärker an Fragen der Deinstitutionalisierung und damit Veränderung des Institutionellen interessiert ist, beitragen kann.

Für einen ethnographischen Zugang zur (De)Institutionalisierung des Pädagogischen existieren also bereits an verschiedenen Stellen einschlägige Vorarbeiten. Diese ermöglichen es, das Pädagogische, die Institutionalisierung und die Institutionalisierung des Pädagogischen beschreibbar zu machen und gleichzeitig auch die Frage der Deinstitutionalisierung des Pädagogischen in den Blick bekommen. Allerdings konnten wir uns damit – ganz im Sinne der Erkundung – den bearbeiteten Begriffen letztlich doch nur annähern. So bleibt es zukünftiger ethnographischer Forschung und damit einer zirkulären Beschäftigung mit einerseits theoretischen und methodologischen Angeboten sowie andererseits den empirischen Daten überlassen, zu bestimmen, wie Praktiken und Texte im Hinblick auf Pro-

zesse der (De)Institutionalisierung des Pädagogischen beschrieben werden können. Festzuhalten ist aber, dass die Beobachtbarkeit von Prozessen der (De)Institutionalisierung vor allem in solchen Momenten zu erwarten ist, in denen sich rechtliche und strukturelle Bedingungen verändern, die Legitimität von Routinisierungen befragt und sie in der Folge brüchig werden. Es gilt also, solche Momente zu identifizieren und empirisch zugänglich zu machen.

Literatur

- Alanen, Leena (2005): »Kindheit als generationales Konzept«. In: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.): *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden: VS, S. 65–81.
- Alberth, Lars/Bühler-Niederberger, Doris (2015): »Invisible children? Professional bricolage in child protection«. In: *Children and Youth Services Review*, 57. Jg., Heft 1, S. 149–158.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm«. In: Stefan Hirschauer/Klaus Amann (Hg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–53.
- Ariès, Philippe (1975 [1960]): *Geschichte der Kindheit*. München: dtv.
- Baader, Meike S. (2018a): »Die Erziehung der '68er und die Folgen. Das Beispiel der Kinderläden und Elterninitiativen«. In: *Pädagogik*, 70. Jg., Heft 7/8, S. 76–80.
- Baader, Meike S. (2018b): »Autorität, antiautoritäre Kritik und Autorisierung im Spannungsfeld von Politik, Erziehung und Geschlecht im 20. und 21. Jahrhundert«. In: Hilge Landweer/Cathrine Newmark (Hg.): *Wie männlich ist Autorität. Feministische Kritik und Aneignung*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 87–124.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magalena/Neumann, Sascha (Hg.) (2018): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bittner, Martin/Kessl, Fabian (2019): »Zur Institutionalisierung des Pädagogischen am Beispiel familialisierter Vergemeinschaftung«. In: Kathrin Berdelmann/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein/Joachim Scholz (Hg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 289–306.
- Bittner, Martin (2020): »Übersetzungen von Praktiken. Eine methodologische Perspektive auf die Institutionalisierung von Differenz«. In: Nicolas Engel/Stefan Königter (Hg.): *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*, Wiesbaden: Springer VS, S. 175–193.

- Bremer, Helmut/Kessler, Fabian (2021): »Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg., Heft 1, S. 3–9.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): »Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft«. In: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hg.) (2018): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. 1. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (2021): »Einleitung«. In: Dies. (Hg.): Studienbuch pädagogische Praktiken. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Corsaro, William A. (1997): The sociology of childhood. Pine Forge Press/Sage Publications Co.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): »Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit«. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Heft 5, S. 644–656.
- Engel, Nicolas (2020): »Institution«. In: Gabriel Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.
- Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2019): »Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39. Jg., Heft 2, S. 119–133.
- Given, Lisa M. (Hg.) (2008): The Sage encyclopedia of qualitative research methods. London: Sage.
- Honig, Michael S. (2011): »Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit«. In: Swendy Wittmann/Thomas Rauschenbach/Hans R. Leu (Hg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien, Weinheim: Beltz Juventa, S. 181–197.
- Honig, Michael S. (2019): »Pädagogische als soziale Phänomene auffassen: Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit«. In: Cornelia Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: eine kritische Vergewisserung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 63–77.
- Kelle, Helga (Hg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen: Barbara Budrich.
- Kelle, Helga (2011): »Ethnographie in Institutionen und Organisationen. Einführung in den Themenschwerpunkt«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., Heft 3, S. 227–233.
- Kelle, Helga/Schmidt, Friederike/Schweda, Anna (2017): »Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit«. In: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.

- Kelle, Helga (2019): »Kindheit als anthropologische und soziale Kategorie«. In: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hg.): *Handbuch. Philosophie der Kindheit*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 18–25.
- Kelle, Helga (2020): »Risk Screenings After Birth in the Context of Early Support«. In: Maarit Alasuutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.): *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Normalisation, Participation and Professionalism*, Wiesbaden: Springer VS, S. 15–39.
- Kessler, Fabian/Machold, Claudia/Tervooren, Anja/Pfaff, Nicole/Richter, Martina (2022): »(De)Institutionalisation of Education and Social Care«. In: *Social Work & Society. International Online Journal*, 20. Jg., Heft 1, S. 1–4.
- Königter, Stefan/Engel, Nicolas (2020): »Dimensionen pädagogischer Übersetzung – eine abschließende Synopse«. In: Nicolas Engel/Stefan Königter (Hg.): *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*, Wiesbaden: Springer VS, S. 219–242.
- Kuhn, Melanie/Mai, Miriam (2016): »Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich. Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug«. In: Thomas Geier/Karin U. Zabrowski (Hg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–132.
- Machold, Claudia (2015): »Wie Individuen zu ›ethnisch anderen‹ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re)Produktion von Ungleichheit«. In: *Soziale Passagen*, 7. Jg., Heft 1, S. 35–50.
- Machold, Claudia/Diehm, Isabell (2017): »(Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisationsspezifika und Ungleichheitsrelevanz«. In: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*, Opladen: Barbara Budrich, S. 307–320.
- Mierendorff, Johanna (2010): *Kindheit und Wohlfahrtsstaat: Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Mierendorff, Johanna (2013): »Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit«. In: Helga Kelle/Johanna Mierendorff (Hg.): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 38–57.
- Mierendorff, Johanna (2019): »Ökonomisierung des Elementarbereichs oder: Das Ökonomische und der Elementarbereich«. In: Katharina Walgenbach (Hg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 143–162.
- Nadai, Eva/Canonica, Alan/Koch, Martina (2010): »Interinstitutionelle Zusammenarbeit (IIZ) im System der sozialen Sicherung. Schlussbericht«. In: Olten. Fachhochschule Nordwestschweiz, letzter Zugriff: 03.01.2024, <http://hdl.handle.net/11654/22612>
- Nadai, Eva (2012): »Von Fällen und Formularen: Ethnographie von Sozialarbeitspraxis im institutionellen Kontext«. In: Elke Schimpf/Johannes Stehr (Hg.): *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven*, Wiesbaden: Springer VS, S. 149–163.

- Nadai, Eva (2022): »Institutionelle Ethnographie«. In: Angelika Pofertl/Nobert Schröer (Hg.): Handbuch Soziologische Ethnographie, Wiesbaden: Springer VS, S. 383–396.
- Nemitz, Rolf (2001): »Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene«. In: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske + Budrich, S. 179–196.
- Neumann, Sascha (2019): »Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit in institutionentheoretischer Perspektive«. In: Cornelia Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: eine kritische Vergegenständlichung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 340–352.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., Heft 4, S. 282–301.
- Schulz, Marc/Bischoff-Pabst, Stefanie/Cloos, Peter (Hg.) (2020): »Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive«. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre, 3. Jg., Heft 1.
- Smith, Dorothy E. (Hg.) (1998): Der aktive Text. Eine Soziologie für Frauen. Hamburg: Argument.
- Smith, Dorothy E. (2001): »Texts and the ontology of organizations and institutions«. In: Cultures, Organizations and Societies, 7. Jg., Heft 2, S. 159–198.
- Smith, Dorothy E. (2021): »Exploring Institutional Words as People's Practices«. In: Paul C. Luken/Suzanne Vaughan (Hg.): The Palgrave Handbook of Institutional Ethnography, London: Palgrave Macmillan, S. 65–78.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): »Die Konstruktion pädagogischer Probleme«. In: Klaus P. Horn/Lothar Wigger (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 35–46.
- Tervooren, Anja (2021): »De/Institutionalisierung (in) der frühen Kindheit. Theoretische und methodologische Überlegungen«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg., Heft 1, S. 23–39.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (2014): »Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung«. In: Dies. (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7–29.
- Zinnecker, Jürgen (1990): »Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind«. In: Imbke Behnen (Hg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts, Opladen: Leske + Budrich, S. 142–162.

Die *longue durée* der Fürsorgeerziehung. Untersuchungen zum langen Ende der Anstalt

Michaela Ralsler

Ich werde von einer Entwicklung längerer Dauer erzählen, von einer Zeitlichkeit, die mit Fernand Braudel (1902–1985) als *longue durée* bezeichnet werden könnte, auch weil sie die üblichen Periodisierungen und Systemgrenzen überdauert. Sie betrifft die mehr als hundertjährige Institutionalisierungsgeschichte der Fürsorgeerziehung,¹ konkret die im ausgehenden 19. Jahrhundert einsetzende und über ein Jahrhundert lang fortdauernde institutionelle Unterbringung von »erziehungsschwierigen Kindern« und »verhaltensauffälligen Jugendlichen« in Fürsorgeerziehungseinrichtungen. Waren die Unterbringungsformen anfangs noch unspezifisch, gewinnen sie in der baulichen und symbolischen Gestalt der Anstalt bald ihre spezifische Materialität. Die Erziehungsanstalt war – zumindest für die untersuchte Region – die bevorzugte und lange Zeit einzige Antwort auf die als zu bearbeitendes, soziales Problem erkannten, ungehörigen Kinder und Jugendlichen der vorwiegend marginalisierten Klassen. Die Anstalt aber ist längst nicht nur auf die hier im Zentrum stehende frühe Kinder- und Jugendfürsorge beschränkt, sie betrifft auch das Feld der Psychiatrie, die Behinderten- und Obdachlosenhilfe, den Strafvollzug und andere mehr. Außerdem hat sie eine der Fürsorgeerziehung vorausgehende Vorgeschichte, die bis zurück ins 18. Jahrhundert reicht.² Ihr »langes Ende« beginnt für

1 Der Begriff Fürsorgeerziehung gilt hier als Sammel- und Quellenbegriff für alle vormundschaftsgerichtlich angeordneten Erziehungsmaßnahmen in Fremdunterbringung, das heißt außerhalb der Herkunftsfamilien. Der Terminus ist, ähnlich wie jener der »Verwahrlosung«, in den um 1990 in allen deutschsprachigen Ländern novellierten Jugendwohlfahrts- resp. Jugendhilfegesetzen getilgt.

2 Die Anstalt verdankt sich allerdings für die einzelnen Felder unterschiedlicher Begründungsfikturen. Wer, warum, auf welche Weise und mit welchem Ziel in eine Anstalt gelangt – zur Bestrafung, Besserung, Erziehung, Heilung oder Arbeitserprobung – ist höchst unterschiedlich und bestimmt auch den Anstaltstypus entscheidend mit.

die meisten Felder erst in den späten 1960er Jahren. Für die Kinder- und Jugendhilfe können die 1970er bis 1990er Jahre als Schwellenzeit angesehen werden. Daher erweist sich ihre Untersuchung als erkenntnisstiftend, zumal sich in dieser Umbruchszeit zahlreiche Deinstitutionalisierungsprozesse vollziehen, die ihren entscheidenden Ausgangspunkt in der »Kritik der Anstalt« nehmen und dabei zu höchst heterogenen De- und Refigurationen dieses spezifischen Erziehungs- und Sorgeraums führen.³ Einige davon wirken bis heute weiter.

1 Der Kontext

Die nachfolgenden Ausführungen haben den österreichischen Kontext vor Augen und sind vor dem Hintergrund mehrerer Forschungen zur Geschichte der Heim- und Heilerziehung der Nachkriegsjahrzehnte in den westösterreichischen Bundesländern entstanden.⁴ Nach einer kurzen Welle der Aufmerksamkeit in den 1970er Jahren beginnt eine breite öffentliche und in Folge auch wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der gewaltvollen Geschichte der österreichischen Heimerziehung wesentlich erst in den 2010er Jahren. In Kanada, Australien und Neuseeland (hier insbesondere in Bezug auf die Gewalt gegenüber den Kindern indigener Bevölkerungen), in Irland, Großbritannien, den USA und den Niederlanden setzen weitreichende Debatten bereits in den 1990er Jahren ein und staatliche Programme zur Aufarbeitung der Geschehnisse und Entschädigung der Opfer werden seither implementiert (Lengwiler 2018: 159). In Deutschland folgt diese Entwicklung zu Beginn der 2000er Jahre und in der Schweiz zu deren Ende. In Österreich setzt die Auseinandersetzung hingegen vergleichsweise spät ein: Angestoßen von den bundesdeutschen Berichten über sexuelle Gewalt am Canisius-Kolleg im Berlin, dem Aloisius-Kolleg in Bonn und an der Odenwaldschule in Hessen betrifft sie zunächst kirchliche Institutionen,

3 Das von FWF-DFG-SNF geförderte D-A-CH Projekt »Aushandlung von Erziehungsräumen in der Heimerziehung 1970–1990. Ein Interdisziplinärer Vergleich zwischen Transformationsprozessen in Österreich, Deutschland und der Schweiz« widmet sich in einer raumtheoretischen Einstellung dieser Frage. Die Autorin des vorliegenden Textes ist Teil des Projekts (<https://www.uibk.ac.at/projects/erziehungsräume/index.html.de>), letzter Zugriff: 01.05.2024.

4 Dazu zählen: (1) Die Vorstudie: Ralser/Bechter/Guerrini (2014), (2) die Hauptstudie: Ralser/Bischoff/Guerrini/Leitner/Reiterer (2017) und (3) die Fallstudie Kinderbeobachtung: Dietrich-Daum/Ralser/Rupnow (Hg.) (2020).

wie die Stiftungsgymnasien und Internate von Kremsmünster bis Wilhering und Mehrerau (Ralser u.a. 2014: 116 f.). Erst in einem zweiten Moment geraten in Österreich die Fremdunterbringungseinrichtungen der Kinder- und Jugendfürsorge in den Blick – zuerst die konfessionellen Heime, dann die öffentlichen und mit ihnen auch die Kinderbeobachtungsstationen und Heilpädagogischen Abteilungen der Länder.

Mit beeindruckender Zivilcourage haben sich ehemalige Heimkinder, psychiatrische KinderpatientInnen und kirchliche Internatszöglinge dem Druck des sogenannten »komplizitären Schweigens« (Assmann 2018: 57) widersetzt. Verstärkt durch eine kritische Berichterstattung gaben sie den Anstoß für alles, was dann folgte, auch für die Forschungen, die seither nicht mehr ohne die Auskünfte der Betroffenen auskommen wollen und das auch nicht können. Inzwischen liegen zahlreiche Arbeiten, auch für den deutschen Sprachraum, vor (für einen Überblick zum österreichischen Kontext vgl. Ralser 2022: 427 f.). Diese Studien bestätigen – mit wenigen Ausnahmen – die Monstrosität der institutionellen Gewalt, der die Kinder und Jugendlichen im Kontext der Jugendfürsorge und ihrer Einrichtungen bis weit in die 1970er Jahre ausgesetzt waren. Noch ist allerdings nicht abzusehen, ob die zahlreichen Befunde zu einer Neubewertung der deutschen und österreichischen Nachkriegs(erfolgs)geschichte führen werden.

2 Eine Entwicklung von langer Dauer

Für die Institutionalisierungsgeschichte der Fürsorgeerziehung und ihrer Einrichtungen kann in einer *longue durée*-Perspektive gezeigt werden, dass sie nicht nur verschiedene Regierungsformen – von der Monarchie über die Erste Republik bis zum Nationalsozialismus und die Zweite Republik – überdauerten, sondern dass sie auch gleichzeitig in verschiedenen politischen Systemen anzutreffen waren: In den kapitalistischen Ländern des Globalen Nordens ebenso wie in den sozialistischen Staaten und als Exportgut in den Kolonien, mit dem Zweck der angeblichen Zivilisierung der indigenen Bevölkerungen und ihrer Kinder. Es ist offenkundig, dass hier machtvollen Kräfte am Werk gewesen sein müssen. Sie betreffen Diskurse, gesellschaftliche wie fachwissenschaftliche, aber auch gesetzliche Regulierungen, Regierungstechniken, soziale und pädagogische Praktiken, spezifische Akteurskonstellationen der Sorge um das Kind und nicht zuletzt auch zeit-räumliche Arrangements und bauliche Hinterlassen-

schaften, etwa die Erziehungsanstalten. Sie alle kreisen um das Konzept der gefährdet-gefährlichen Kinder im Rahmen einer wohlhabend, später wohlfahrtsstaatlich konzeptualisierten Kindheit.

Um 1900 und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts werden im deutschsprachigen Kontext zahlreiche Gesetze und Normen erlassen, die die früheren Regulierungen des Aufwachsens nun im Komplex des Kinder- und Jugendschutzes zusammenführten (Mierendorff 2014: 257 f.). Das Kinder(arbeits)schutzgesetz von 1903 gehört ebenso dazu wie das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 oder das Jugendbewahrungsgesetz vor Schund- und Schmutzschriften (1926). In Österreich – mit seiner anfänglich zivilgesellschaftlich organisierten, äußerst einflussreichen Kinderschutz- und Kinderrettungsbewegung (Malleier 2014: 184 f.) – entstehen zwischen 1869 (Reichsvolksschulgesetz) und 1928 (Jugendgerichtsgesetz) vergleichbare Normen. Ein staatliches Jugendwohlfahrtsrecht wird, im Unterschied zu Deutschland, allerdings erst mit der Machtübernahme des Nationalsozialismus 1940 als »Jugendwohlfahrtsverordnung für die Ostmark« etabliert. Dieses bildet dann auch die Grundlage für das erste republikanische Jugendwohlfahrtsrahmengesetz von 1954 und die ihm folgenden Landesgesetze. Diese Neukonzeptualisierung wohlfahrtsstaatlicher Kindheit allerdings hat noch einige weitere machtvoll historische Vorbedingungen.

Dazu zählt zunächst die Entdeckung der Kindheit in der Neuzeit und vor allem – daran anschließend das Verständnis des Kindes als pädagogisches Projekt. Dieses meint bis heute – wie Doris Bühler-Niederberger (2011; 2020) überzeugend ausführt – weniger das Kind, noch weniger die unter den verschiedensten Bedingungen aufwachsenden Kinder im Plural, sondern das Vorhaben, welches mit deren Hilfe erreicht werden soll: Die Vorstellung von guter Kindheit und daran gebundener gelingender Zukunft war und ist trotz des mehrfach vollzogenen Wandels bis heute wesentlich global north- und mittelschichtorientiert. Andere Kindheiten, etwa »proletarische« oder »migrantische« wurden und werden gegenüber der dominant vorherrschenden Vorstellung eines »guten Kinderlebens« systematisch deprivilegiert (Bühler-Niederberger 2016). Dass Kindheit schon länger »familialisiert« ist (Donzelot 1980), im Laufe des 20. Jahrhunderts auch bezogen auf die nicht-bürgerliche Klasse (Honig/Ostner 2014), bedeutet nicht, dass diese nun verallgemeinerte Erziehungs- und Entwicklungskindheit mit der sie verantwortenden und klassentypisierend zur Verantwortung gezogenen »Eltern(Mutter)schaft« (Wolf 2023) nicht weiter von außerfamilialen pädagogischen Institutionen strukturiert und für den

sie moderierenden Zugriff des Staates offen bleibt (Eßer 2010; 2014). Dass dieser Zugriff die nicht-bürgerliche Familie und ihre Kinder wesentlich häufiger und zudringlicher trifft, ist nicht nur am diesbezüglich gesteigerten Interventionsbedarf einer heutigen Kinder- und Jugendhilfe abzulesen. Für die Entstehung und Etablierung der historischen Fürsorgeerziehung war dieser Zugriff geradezu konstitutiv.

Im Folgenden wird (1) die lange Geschichte der Institutionalisierung der Fürsorgeerziehung am österreichischen Beispielfall rekonstruiert, (2) die Zeitenwende am unnachgiebigen Ende des Institutionenmodells Anstalt diskutiert und schließlich werden (3) einige erste Hinweise gegeben, welche sich an der Schwellenzeit der 1970er–1990er anlässlich der »Krise der Anstalt« und ihrer Bearbeitung für die untersuchte »Wohlfahrtsregion im Übergang« beobachten lassen.

3 Die Institutionalisierung der Fürsorgeerziehung

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden erstmals nicht allein elternlose, verlassene oder abgegebene Kinder in Anstalten untergebracht – wie dies noch bei den Waisen- und Findelhäusern der Fall war –, sondern auch jene, die das in einer Mischung aus aufgeklärter Wohltätigkeit, ordnungspolitischem Anliegen und christlicher Morallehre vorgetragene Erziehungsziel zur bürgerlichen Brauchbarkeit und industriellen Nützlichkeit verfehlten (Ralser 2017: 560). Nirgendwo im Feld der öffentlichen Erziehung erlangte dies umfassender Geltung als in der sogenannten Fürsorgeerziehung. Nicht nur, weil Zwang und Gewalt in der institutionalisierten Ersatzerziehung der Sonderanstalten strukturell und nahezu alternativlos zum Einsatz kamen, sondern auch, weil mit der Konsolidierung der frühen Jugendfürsorge im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert ein absoluter pädagogischer Geltungsanspruch einsetzt. Seine »zivilisatorische Mission« betraf die ungenügend erzogenen Kinder der unteren Klassen mit einer derartigen Wucht, dass für sie »jenseits der Grenzen der pädagogischen Provinz« (Peukert 1986: 307) kaum noch ein »Lebensrecht« (ebd.) bestand. Zur Absolutheit dieses Erziehungsanspruchs gehörte auch die Exklusivität eines nach außen hin abgeschotteten, oft auch abgeschiedenen, seine ordnende Kraft nach innen richtenden, geschlossenen Erziehungsraums. Diese verdankt sich unter anderem der Vorstellung

der Perfektibilität, der Vervollkommnungsfähigkeit und -notwendigkeit des Menschen (Krüger 1995), im Zuge und in Folge der Aufklärung.

Ein ganzes Set moderner Strategien, beginnend mit der psychiatrischen Degenerationslehre, also einer Vorstellung der erblichen Herabentwicklung der Gesamtgesellschaft durch ihre angeblich schädlichsten Milieus, verursacht ab Mitte des 19. Jahrhunderts und über politische Systemwechsel hinweg die Gewaltstrukturen in Erziehungsheimen mit. Ihre Durchschlagskraft und Anschlussfähigkeit gewinnen sie aus der Verwissenschaftlichung der christlichen Normierung des »sündigen Lebenswandels« (Bergmann 2014: 82 f.) und ihre Bedeutung für die Fürsorgeerziehung erlangen sie durch die Wandlung der alten sozialen Frage in das Muster der sozialen Pathologie (Ralser 2010: 287 f.). Als milieuspezifische Soziopathien der Devianz bilden sie das Passepartout für den unbestimmten Rechtsbegriff der Verwahrlosung. An der Schwelle zum 20. Jahrhundert wird die Fürsorgeerziehung durch die nun arbeitsteilige, edukative Anstrengung von Pädagogik, Fürsorge, Medizin und Psychiatrie als einflussreiche Diskurskonstellation ebenso wie als das »erziehungsschwierige Kind« und den »verhaltensauffälligen Jugendlichen« machtvoll umklammernde Praxis etabliert (Ralser 2010: 298 f.). Die Orientierung der frühen Heilpädagogik an den Modellen der Psychiatrie wie umgekehrt die Adaptierung der moralischen Erziehung durch Medizin und Psychiatrie haben die beiden Wissens- und Handlungskonzepte eng zueinander geführt, auch im historischen Österreich. Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurden nicht nur Kinder erstmals den damals neu entstandenen psychiatrischen Kliniken zugeführt – lange bevor es dort eigene Abteilungen für Kinder und Jugendliche gab. Der Psychiater hatte ab nun auch über die Aufnahmebedürftigkeit des Zöglings in eine Spezialerziehungsanstalt oder über die Stellung unter Vormundschaft gutachterlich zu befinden (Ralser 2014: 128 f.). Das Kind vor der Mutter, den Eltern und seiner (nicht-bürgerlichen) Klasse zu schützen, wird zu einem gemeinsamen Projekt von Medizin und Pädagogik.

Seit den Anfängen der Kinder- und Jugendfürsorge stehen die marginalisierten Klassen unter besonderem Verdacht, nicht ausreichend erzogene und zuverlässige Gesellschaftsmitglieder hervorzubringen (Bechter u.a. 2013: 132). Insbesondere seit den 1850er Jahren wurden in verschiedenen Teilen der Habsburgermonarchie Erziehungsanstalten für eben diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen eingerichtet. Viele der Anstalten, vor allem jene, die dem Typus der Rettungshäuser zuzurechnen sind, wurden von privaten, meist konfessionell gebundenen Wohlfahrtsverbänden ge-

führt, andere waren aus den ehemaligen Gefängnissen, Arbeitshäusern und Korrigendenabteilungen hervorgegangen – letztere befanden sich meist in staatlicher Trägerschaft. Die geradezu epochale Gründungswelle erfasste auch den Westen Österreichs, also die Wohlfahrtsregion Tirol-Vorarlberg (Ralser u.a. 2017: 28; Ralser u.a. 2014: 28 f.). Von 1897 bis 1912 entstehen im historischen Tirol drei große Landesbesserungsanstalten, hinzu kommen von 1886 bis 1927 fünf konfessionelle Erziehungsheime und ein städtisches. Die Wohlfahrtsregion Tirol-Vorarlberg zeichnet sich demnach durch eine besondere Dichte an frühen Fürsorgerziehungsanstalten aus – zwei weitere Heime kommen noch in der Zeit des Nationalsozialismus hinzu (Holzham-Westendorf und Kramsach-Mariatal). Nahezu alle Erziehungsheime der Zweiten Republik haben hier, im ausgehenden 19. Jahrhundert, ihren historischen Ursprung. Sie verdanken sich, wie andernorts auch, einer mächtigen Kinderschutz- und Kinderrettungsbewegung, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Habsburgermonarchie zu formieren begann und Geistliche, Lehrer, Ärzte, Juristen – wenn auch vorerst noch lose – verband, um die Erziehung der Kinder des Volkes – so deren Anpassung an christlich-bürgerliche Normvorstellungen zu misslingen drohte oder misslang – an Elternstatt zu übernehmen. Um 1900 gewannen sie einen Organisationsgrad, der es rechtfertigt, sie als Vorläufer der modernen Kinder- und Jugendhilfe zu sehen (Ralser u.a. 2017: 99 f.).

Zum Schlüssel für den Eingriff in die elterliche Erziehungsgewalt avancierte der unbestimmte Rechtsbegriff der »drohenden oder eingetretenen Verwahrlosung« (Bergmann 2014; Kuhlmann 2008; Ralser u.a. 2017). Mehr als ein Jahrhundert lang bildet das Verwahrlosungskonzept – ähnlich wie im deutschen wird es auch im österreichischen Jugendwohlfahrtsgesetz erst Ende der 1980er Jahre gesetzlich getilgt – die Voraussetzung für das Eingreifen des Staates in elterliche Erziehung und für die zwangsweise Fremdunterbringung von Kindern in Ersatzerziehungseinrichtungen. In den allermeisten Fällen fand die frühe Ersatzerziehung in Form der geschlossenen Fürsorge(heim)erziehung statt. Dies trifft zumindest für Westösterreich in vollem Umfang zu, zumal das Pflegekinderwesen hier kaum eine Rolle spielte. Die absondernde Anstaltserziehung vereinte bekanntlich alle Machtquellen und strukturellen Gewaltbedingungen, die eine totale Erziehungsinstitution (Goffman 1973) kennzeichnen: Isolierung, Entindividualisierung, asymmetrische Abhängigkeit und nahezu schutzloses Ausgeliefertsein der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Fast überall trat die sittlich religiöse Erziehung der frühen (Rettungs)Häuser in den

ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts hinter eine militärisch autoritäre, bald ständestaatliche Anstaltspädagogik konfessionell patriarchaler Prägung zurück (Ralser u.a. 2015: 182 f.). Im Unterschied zu einigen wenigen Ausnahmeeinrichtungen im »Roten Wien« der 1920er Jahre, etwa jener in Ober-Hollabrunn und St. Andrä an der Traisen, die durch eine möglichst gewaltfreie Nacherziehung der als verwahrlost geltenden Kinder durch den Psychoanalytiker und Pädagogen August Aichhorn (1878–1949) gekennzeichnet waren (Aichhorn 1925), etablierten sich im übrigen Österreich keine reform-orientierten Projekte der frühen Kinder- und Jugendhilfe. Die 1930er Jahre bewirkten, vergleichbar der Notverordnungen zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1932) in Deutschland (Peukert 1986), auch in Österreich einen Abbau der Ressourcen gerade im Fürsorgebereich. In den allermeisten Erziehungsanstalten kam es zu großen Versorgungslücken (Ralser u.a. 2017: 125 f.).

Die Machtübernahme der Nationalsozialisten 1938 verschob erneut die Gewichte im Bereich der Jugendhilfe (ebd.: 131 f.) und wandelte die Sorge um das als verwahrlost geltende Kind der marginalisierten Klassen, in ein rassenbiologisches und biopolitisches Programm ihrer als »gesund, erziehungsfähig und rassetauglich« (ebd.: 143 f.) geltenden Mitglieder. Die Jugendwohlfahrt wird in ein gestuft exklusives System verwandelt: Die verschiedenen NS-Organisationen besorgten vor allem die offene Jugendhilfe, nun unter dem Schlagwort der Volkspflege. Die übrigen Segmente der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem die hoheitlichen Bereiche des Fürsorgerziehungs- und Vormundschaftswesens, besorgte die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV). Auch in Westösterreich wurde die jugendfürsorgerische Verbandslandschaft weitgehend umgebaut, die bisherigen Trägerorganisationen wurden aufgelöst, alle Erziehungsheime zu Gauerziehungsheimen umgewandelt und unter Leitung der NSV gestellt. Erstmals wird in Österreich die Jugendhilfe vereinheitlicht und einem einzigen Gesetz unterstellt. Landes- und Bezirksjugendämter werden eingerichtet. Die 1940 verabschiedete Jugendwohlfahrtsverordnung bleibt, sprachlich angepasst, bis in die 1950er Jahre bestehen.

Wie schon die Kriegsfolgen des Ersten Weltkriegs fungierten auch die des Zweiten Weltkriegs als enorme Katalysatoren der Jugendwohlfahrt (ebd.: 189 f.). Die ökonomischen und sozialen Nachkriegsbedingungen, die Nachwirkungen von Kriegsgewalt, Vertreibung und Zerstörung vermehrten die Aufgaben der Jugendwohlfahrt und überforderten deren Systeme im Auf- und Wiederaufbau nach 1945. Schon bald aber – ab etwa 1949 – geriet

erneut die zeitspezifisch ausbuchstabierte, vermeintliche »Erziehungsschwäche«, der als gefährdet und gefährlich geltenden Familien der unteren sozialen Schichten ins Zentrum der Fürsorgepolitik und Fremdunterbringungsanordnung. Unter dem Diktum »Jugend in Not« versammelten sich die Jugendschutzbewegungen in den frühen 1950er Jahren – wie schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts – erneut auf großen österreichweiten Kongressen (ebd.: 217). Im Westen Österreichs setzten neun Großheime ihre Arbeit fort oder begründeten sie neu. Sie nutzen ausnahmslos die bauliche Hinterlassenschaft der Anstalten der Gründerzeit. Die breit geführte Debatte über den »Erziehungsnotstand der Jugend« gepaart mit mangelndem sozialen Ausgleich und einer die 1950er Jahre kennzeichnenden, restaurativen Familien- und Geschlechterpolitik vor dem Hintergrund eines autoritären Generationenverhältnisses führte dazu, dass die ersten drei Nachkriegsjahrzehnte zu jenen zählten, in denen Kinder und Jugendliche auffallend häufig – mehr denn je und so viele wie nie wieder – in Fürsorgeeinrichtungen untergebracht waren. Alle Erziehungsheime in der Region weisen ihre höchsten Belegzahlen in den 1950er und 1960er Jahren auf. Von Wien abgesehen, verfügt Westösterreich nicht nur über die österreichweit höchste Dichte an Erziehungsheimen, sondern auch über deren längsten Bestand: In der West-Region schließen die meisten Heime erst um 1990.

Die Intensivierung der Fürsorgeerziehung in Österreichs ersten Nachkriegsjahrzehnten wird durch einen ganzen Archipel nahezu zeitgleich entstehender psychiatrisch-pädiatrisch informierter, medikal orientierter, heilpädagogischer Kinderbeobachtungsstationen flankiert (Dietrich-Daum u. a. 2020: 21 f.). Ihre Aufgabe war es, »der gesamten behördlichen Jugendfürsorge, den Schulen und den Eltern schwieriger Kinder zur Beobachtung, Diagnose, Prognose und heilpädagogische[n] Therapie zur Verfügung zu stehen« (Beschluss der Tiroler Landesregierung 1953). Mit zwei Ausnahmen, einer Frühgründung in Wien (1911) und einer Spätgründung in Vorarlberg (1977/1981), konzentriert sich die österreichische Geschichte dieser spezifischen heilpädagogischen Institutionenbildung auf die langen 1950er Jahre. Über Jahrzehnte werden die Gutachten, die in diesen heilpädagogischen Einrichtungen erstellt werden, über die Fremdunterbringung Tausender Kinder in Österreich entscheiden. Die 1954 als eigenständige Kinderbeobachtungsstation gegründete Innsbrucker Einrichtung war die erste ihrer Art in der Zweiten Republik. Es folgten die »Heilpädagogischen (Beobachtungs)Stationen« in Salzburg, Niederösterreich und in der Steiermark sowie schließlich 1969 die 170 Plätze umfassende »Heilpädagogische Abteilung«

in Klagenfurt/Kärnten (Leitung: Franz Wurst). Sie alle gewinnen eine regionale Monopolstellung innerhalb des Systems der Jugendfürsorge (ebd.: 39 f.), liefern den Jugendamtsbehörden und Vormundschaftsgerichten die ärztliche Diagnose zur Fremdunterbringung, wirken aber weit über das unmittelbar heilerzieherische, psychiatrisch-pädiatrische Feld hinaus. Die medikal inspirierte österreichische Heilpädagogik stützte das System der Fürsorgerziehung, führte ihm beständig neue Kinder zu und trug kraft der medizinisch-akademisch professionellen Autorität ihrer ProtagonistInnen zu Erhalt und Legitimation der Heimerziehung bei – zu einem Zeitpunkt als längst massive Kritik an ihr geäußert wurde. Sie nahm, über zumindest drei Nachkriegsjahrzehnte, Einfluss auf die gesellschaftliche Konzeption von Normalität und den Umgang mit davon abweichenden Kindern und Jugendlichen (ebd.).

Allerdings ist auch für die Heimerziehung die Hypothese der stillgestellten Zeit nicht zutreffend. Selbstverständlich wandelten sich Erziehungsmittel und -ziele auch an eben diesen Orten institutionalisierter Ersatzerziehung im Laufe der Zeit. Zivilgesellschaftlicher Protest, heimkritische Interventionen, sozialpädagogische Fachdiskurse, modifizierte Praxen der von der Fürsorgerin zur/m SozialarbeiterIn gewandelten Fachkräfte sowie politische Reform-Enqueten, ausgehend vor allem, aber nicht nur, von der Bundeshauptstadt Wien (Leirer u.a. 1976) stießen Veränderungen an. Vielfach erschöpften sich diese aber in rhetorischer Modernisierung oder bloß baulicher Anpassung. Überall sanken jedenfalls, als beabsichtigter Effekt von Reformprozessen, aber auch aufgrund des zusehenden Ausbleibens von Zuweisungen durch eine neue Generation von SozialarbeiterInnen, die Belegzahlen.

4 Das lange Ende der Anstalt

Nimmt man diese machtvolle Institutionalisierung der Fürsorgerziehung am österreichischen Beispielfall, hier konkretisiert an seinen beiden westlichsten Bundesländern Tirol und Vorarlberg, nun institutionalisierungstheoretisch in den Blick, wird deutlich, dass ich diese bisher sehr allgemein gefasst habe – als »historisch akkumulierte und vergleichsweise beständige Muster sozialer Ordnungsbildung« (Bollig u.a. 2018: 9). Der gewählte historische Bezug war im vorliegenden Fall dabei die spezifische *longue durée* wohlhabend-wohlfahrtsstaatlicher Kindheit des 19. und 20.

Jahrhunderts am diskursiv-organisationalem Kreuzungspunkt des Theorie-Praxiskomplexes von Fürsorge, Medizin und Pädagogik. Wenngleich Institutionalisierungsvorgänge stets soziale Prozesse sind und nicht gleich zu setzen sind mit Institutionen, spielen letztere doch für deren Verankerung eine entscheidende Rolle. Als spezifische Institutionen der historischen Fürsorgeerziehung können ebenso der Fürsorgeapparat mit all seinen Relaisstationen gelten wie die zur Verwirklichung der Erziehung an Elternstatt eingerichtete Erziehungsanstalten. Obwohl sich Institutionen in erster Linie durch Kontinuität und Stabilität auszeichnen respektive durch deren Kraft, die Reproduktion von institutionenkompatiblen und bewährten Handlungsskripts zu befördern (Jepperson 1991: 146), sind sie in einer größeren historischen Perspektive doch als wandelbar anzusehen. Das soll nun am Institutionenmodell Anstalt diskutiert werden.

Über zwei Jahrhunderte lang war die »Anstalt« – wenn auch durch je unterschiedliche Nützlichkeiten und Funktionen bestimmt – die bevorzugte und oft einzige Raumantwort für die als zu bearbeitendes soziales Problem erkannten, höchst unterschiedlichen Gruppen von Menschen: von den DelinquentInnen, den Irren zu den KorrigendInnen jeder Art. Die Erziehungsanstalt der Fürsorgeerziehung tritt – wie gezeigt – erst im ausgehenden 19. Jahrhundert hinzu. Für die je spezifischen Institutionen der Problembearbeitung gewinnt die Anstalt als Raumgestalt und -ressource eine sowohl physische, wie soziale und symbolische Bedeutung. Als solche gehen in sie soziale Ordnungsvorstellungen und -praktiken ein, wie sie selbst als Produzentin sozialer Ordnung gelten kann (Lefebvre 1991 [1974]). Deshalb scheint es folgerichtig die Anstalt sowohl als Institutionenmodell wie als Raumfiguration zu verstehen und zu untersuchen. Das wurde auch schon mehrfach unternommen: in zahlreichen historisch empirischen Studien, die meisten von ihnen im Anschluss an die beiden diesbezüglich kanonisch gewordenen Konzepte der »totalen Institution« (Goffman 1973) respektive der »Abweichungsheterotopien« (Foucault 2005): Letztere meinen temporär geschlossene »Orte, welche die Gesellschaft an ihren Rändern unterhält« (ebd.: 12) für Menschen, »die sich im Hinblick auf den Durchschnitt oder die geforderte Norm abweichend verhalten« (ebd.). Bei dieser spezifischen Strategie der Verräumlichung »sozialer Probleme« handelt es sich bekanntlich um »eine langfristige Entwicklung, die in der Aufklärung einsetzte und sich über das nachfolgende Anstaltsjahrhundert erstreckt« (Germann 2019: 29) und für einzelne Felder bis weit in 20. Jahrhundert reicht oder wie im Strafvollzug weitgehend bis heute anhält.

Dass sich die Anstalt über diesen langen Zeitraum veränderte – schon allein durch ihre funktionale Ausdifferenzierung – scheint leicht nachvollziehbar. Auch haben sich ihr – wie verschiedene Arbeiten zeigen – über die Zeit eine ganze Reihe von liminalen Schwellenräumen (etwa die psychiatrische Poliklinik, die Kinderbeobachtung oder die Heim-Außenstelle) hinzugefügt und ihre Permeabilität mit unterschiedlichem Effekt erhöht (Hess/Schmiedebach 2012; Rose u.a. 2016). All diese Adaptierungen aber haben sie nicht an ihr Ende geführt. Dabei stand sie als ungenügendes Institutionenmodell und schädigende Raumanordnung schon um 1900 vereinzelt in der Kritik. Das haben jüngere Forschungen sowohl für das Feld der Psychiatrie (Bernet 2007; Schmiedebach 2021), aber auch für die Behindertenhilfe (Rudloff 2010) und Heimerziehung (Leuenberger/Seglias 2015: 333 f.) eindrücklich rekonstruiert. Für die Schweiz etwa lässt sich mit den Streitschriften von Carl Albert Loosli (1924–1925) und die große öffentliche Wirkung erzielende Fotoreportage von Peter Suhara und Paul Senn (1944) sogar eine frühe Heimkampagne ausmachen (Hauss 2021).

Es sind schließlich die späten 1960er Jahre, die den entscheidenden Wandel herbeiführen. Es waren bekanntlich gleich mehrere soziale Teilbewegungen, die zur Anstaltskritik aufriefen, fast zeitgleich mit Bezug auf verschiedene Handlungsfelder: die Psychiatrie, die Behinderten- und Obdachlosenpolitik, den Jugendstrafvollzug und eben auch die Fürsorgeerziehung. Für letztere entzündete sich die Kritik an beidem: am rigorosen Erziehungsstil der Nachkriegsjahrzehnte wie am Zwangscharakter der geschlossenen Heimerziehung. Das »Öffnet die Heime« wird zur Chiffre des Protests. Als »Heimkampagne« geht dieser in die Geschichtsschreibung der deutschen Jugendhilfe ein. »Die Anstalt als überkommene Antwort auf soziale Probleme wird nun selbst zum Problem« (Rudloff u.a. 2022: 4). Sie wird ihrerseits als soziale Probleme und Problemgruppen erzeugende erkannt und zurückgewiesen. Freilich führte dies in keinem Fall einfach zu einem Ende der Anstalt, ganz im Gegenteil. Überall aber – mit Ausnahme des Strafvollzugs – büßte sie ihre Legitimität als Problemlösungsressource ein, zumindest programmatisch.

Dass die Anstalt auch als Institutionenmodell erodiert, kann nicht mit derselben Gewissheit behauptet werden. Ihre Deinstitutionalisierung jedenfalls ist seit den 1970ern im Gange und folgt vergleichbaren Organisationsprinzipien – sie betreffen alle Anstaltstypen gleichermaßen wie überhaupt das stationäre Hilfesystem im Allgemeinen: Verkleinerung – meist Verringerung der Belegzahlen (A); Diversifizierung – meist der Trä-

gerschaften (B); Ambulantisierung und Spezialisierung im Hilfsangebot – meist mit der Produktion einer Restgruppe, die weiter heimförmig betreut bleibt (C); und schließlich Dezentralisierung oder Regionalisierung der Versorgungsstruktur (D). All diese Prinzipien des Wandels haben letztlich mit der Verteilung der Menschen im Raum zu tun – der NutzerInnen oder der AnbieterInnen oder beider, mit einer Normalisierung der Lebensformen sowie mit der sozialpolitischen – von den globalen Normen und supranationalen Kinderhilfswerken auch eingeforderten – Favorisierung von »family- or community-based services« (Goldman u.a. 2020: 606). Damit scheint tatsächlich ein neues Prinzip gesetzt. Dass dieses allerdings längst nicht überall zur Umsetzung gelangt, ist bekannt: In jenen Staaten, welche die Unterbringung in Großeinrichtungen nicht verboten haben (wie dies etwa in Italien 1971, in Österreich 1989 oder in Schweden 2000 der Fall war), leben immer noch mehr befürsorgte Kinder und Jugendliche in Mehrgruppen- und Zentralheimen als in allen anderen Wohnformen. Das gilt etwa für Deutschland (Kuhlmann 2022: 67). Noch viel weniger sind lebenswelt- und sozialraum-orientierte Unterbringungsformen in der Behindertenhilfe (Rudolf u.a. 2022: 9) realisiert. Und es lassen sich auch gänzlich »gegenläufige Entwicklungen« (Lengwiler 2022: 319) ausmachen: »beispielsweise in der Alterspsychiatrie, in der Sicherungsverwahrung und in den diversen Zero-Tolerance-Modellen« (ebd.).

Schließlich – und das scheint mir am deutlichsten auf die lange und machtvolle Institutionalisierungsgeschichte der Fürsorgekindheit und -erziehung zu verweisen – taucht parallel zu all dem institutionellen Wandel das Institutionenprinzip der Anstalt immer noch und immer wieder auf und wird in Anschlag gebracht, wenn die bedingungslose Anwesenheit des Educandus (Ralser u.a. 2019: 61 f.) garantiert werden will: etwa in Form geschlossener Unterbringungssettings für besonders vulnerable Gruppen, für die durch offene Konzepte nicht mehr Erreichbaren, die sich jeglicher pädagogischer Einflussnahme ansonsten entzögen, und für die sogenannt Schwierigsten, den »Rest«. Egal, welche dieser neuen pluralisierten pädagogischen Sonderorte, an denen Geschlossenheit und Offenheit oszillieren (Peters 2019) favorisiert werden, geht es vor dem Hintergrund der diskursiven Hervorbringung der Unerreichbaren und der Größe der Aufgabe dabei letztlich erneut um die Rehabilitierung und Refigurierung möglichst reiner und exklusiver Erziehungsräume.

Das Geschichtsnarrativ »vom Ende der Anstalt in den 1970er Jahren« ist also – so meine These – in zwei Richtungen zu erweitern: zum einen zu-

rück, weil Kritik nicht erst in Folge von 1968 einsetzte, sondern vielfach schon zum Zeitpunkt der Gründung der Anstalten formuliert wurde und Veränderungen als längerer Prozess zu beurteilen sind (Germann 2019; Lengwiler 2022); zum anderen nach vorne, weil die Umsetzung der Deinstitutionalisierung unvollständig bleibt und in einzelnen Fällen und für besondere Gruppen auch die Problemressource »Anstalt« erneut reaktiviert wird. Gleichzeitig war mit den späten 1960er Jahren etwas entscheidend in Bewegung geraten. Die nachfolgenden Deinstitutionalisierungsprozesse erwiesen sich aber als langwierig und widersprüchlich. Sie variieren sowohl hinsichtlich ihrer Reichweite und Effektivität wie hinsichtlich der Geschwindigkeiten, mit denen sie erfolgen. Dies zeigt sich sowohl innerhalb des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe, noch deutlicher zwischen den Handlungsfeldern, etwa für den Bereich der Behindertenhilfe.

5 Die Raumressource Anstalt im Übergang

Auch für die untersuchte Wohlfahrtsregion Tirol/Vorarlberg führt die Aufbruchzeit der 1970er Jahre nicht umstandslos und durchgängig zu einem Wandel in der stationären Jugendhilfe. Eine nicht unbeträchtliche Zahl von Kindern und Jugendlichen gelangte noch mindestens für zwei weitere Jahrzehnte in kaum veränderte Fürsorgeinstitutionen. Das trifft jedenfalls für alle öffentlichen wie privaten Heime zu, welche die Raumressource Anstalt bis zu deren endgültiger Schließung oder Umnutzung weiterhin unterhalten.

Unter den Bedingungen einer bis in die frühen 1980er Jahre fortgesetzten, prinzipiell geschlossenen Führung wird die »Öffnung der Heime« nun aber für bestimmte (sich tendenziell erweiternde) NutzerInnengruppen »verhandelbar«: Mit der Einführung eines progressiven Gruppensystems wird die Regierungstechnik der Öffnung und Schließung, welche die Anstalt immer schon kennzeichnet, zum planvollen Erziehungsmittel (als Belohnung für Bewährung, als Gewöhnung an die spätere »Freiheit« oder als Anpassung an neu erkannte, auf Aushandlung und Kooperation setzende Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen). Auch die erste in der Region entstandene »Wohngruppe« außerhalb, aber noch in unmittelbarer Nähe eines Großheims hat darin ihren Ursprung, ebenso wie die zeitgenössisch zahlreichen, meist funktionalen, selten umfassenden Umbauten der Heime selbst. Die Einführung des Gruppenprinzips führte aber auch zu paradoxen

Entwicklungen. In Vorarlberg wurde 1984 ein zweiter, großer Heimkomplex in familienähnlicher Reihenhäuserarchitektur als ergänzendes Angebot unmittelbar neben das weiterhin genutzte Heim aus dem Jahr 1920 neu gebaut, mit dem Ziel, die unter Druck geratene »Anstalt« in eine neue Zukunft zu führen. Diese Heimstruktur wird dann auch die letzte in der untersuchten Wohlfahrtsregion sein, die sich zur Schließung veranlasst sieht: im Jahr 2000.

Mit der »Krise der Anstalt« taucht die Beziehungsform der Gruppe/das Gruppenprinzip auf und gewinnt bald den Status einer Kompromiss- und Lösungsformel. Die Gruppe lässt sich etwa in Form der Wohngruppe (später auch der Wohngemeinschaft) gegen beide von Anfang an konkurrierenden (Hilfe)Modelle – das Heim (die Anstalt) an dem einen und die (Pflege)Familie an dem anderen Pol – in Stellung bringen und verspricht doch eine Integration von Aspekten beider Seiten: organisationale Anteile der Heimstruktur und Intimitäts- sowie Kontinuitätsanteile der Familienstruktur. Aber auch darüber hinaus diente die Figur der Gruppe sowohl jenen als Argument, die das Erziehungsheim erhalten, wie jenen, die es überwinden wollten. Der ideologisch unbelastete Charakter der Sozialform Gruppe mag zur Konjunktur des Konzepts beigetragen haben, gewiss war seine Deutungs-offenheit mit dafür verantwortlich, dass sich im Namen der Gruppe/des Gruppenprinzips die unterschiedlichsten und heterogensten Erziehungs-räume der Heimerziehung erhalten konnten oder neu entstanden sind. Am häufigsten in einer den alten Erziehungsraum refigurierenden Misch- und Hybridform. In der untersuchten Region zeigen sich daher an der Schwel-lenzeit der 1970er bis 1990er Jahre (De)- wie (Re)Institutionalisierungen des Erziehungsheims gleichermaßen.

Literatur

- Aichhorn, August (1925): *Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Assmann, Aleida (2018): *Formen des Vergessens*. 4. Aufl., Göttingen: Wallstein Verlag.
- Bechter, Anneliese/Guerrini, Flavia/Ralser, Michaela (2013): »Das proletarische Kind und seine uneheliche Mutter als Objekte öffentlicher Erziehung. Zum Fürsorgeerziehungsregime im Tirol der 1960er- und beginnenden 1970er-Jahre«. In: Maria Wolf/ Elisabeth Dietrich-Daum/Eva Fleischer/Maria Heidegger (Hg.): *Child Care. Kulturen,*

- Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 132–146.
- Bergmann, Anna (2014): »Genealogien von Gewaltstrukturen in Kinderheimen«. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 25. Jg., Heft 1+2, S. 82–116.
- Bernet, Brigitta (2007): »Der bürgerliche Tod«. In: Marietta Meier/Brigitta Bernet/Roswitha Dubach/Urs Germann (Hg.): Zwang zur Ordnung. Psychiatrie im Kanton Zürich, Zürich: Chronos, S. 117–153.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): »Einleitung«. In: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2016): »Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizittheorie«. In: Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung, 11. Jg., Heft 3, S. 287–300.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): »Warum es Kindheit nicht gibt. Eine skeptische Geschichte des Aufwachsens«. In: Kursbuch 201, S. 24–40.
- Dietrich-Daum, Elisabeth/Ralser, Michaela/Rupnow, Dirk (Hg.) (2020): Psychiatrisierte Kindheiten. Die Innsbrucker Kinderbeobachtungstation von Maria Nowak-Vogl, 1954–1987. Innsbruck: Studienverlag.
- Donzelot, Jacques (1980): Die Ordnung der Familie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eßer, Florian (2010): »Kindheit zwischen Familie und Wohlfahrtsstaat. Ein historischer Rückblick«. In: Forum Erziehungshilfen, 46. Jg., Heft 3, S. 68–72.
- Eßer, Florian (2014): »Das Glück, das nie wiederkehrt« – Well-being in historisch-systematischer Perspektive«. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., Heft 4, S. 505–519.
- Foucault, Michel (2005): Die Heterotopien. Der utopische Körper. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Germann, Urs (2019): »Geschlossene Institutionen jenseits der Anstaltsmauern«. In: Anke Neuber/Franz Zahradnik (Hg.): Geschlossene Institutionen – Theoretische und empirische Einsichten, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 27–42.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goldman, Philip S./Bakermans-Kranenburg, Marian J./Bradford, Beth/Christopoulos, Alex/Lim Ah Ken, Patricia/Cuthbert, Christopher/Duchinsky, Robbie/Fox, Nathan A./Grigoras, Stela/Gunnar, Megan R./Ibrahim, Rawan W./Johnson, Dana/Kusumaningrum, Santi/Luh Putu Maitra Agastya, Ni/Mwangangi, Frederick M./Nelson, Charles A./Ott, Ellie M./Reijman, Sophie/van IJzendoorn, Marinus H./Zeanah, Charles H./Zhang, Yuning/Sonuga-Barke, Edmund J. S. (2020): »Institutionalisation and Deinstitutionalisation of Children 2: Policy and practice recommendations for global, national and local actors«. In: The Lancet Child & Adolescent Health, 4. Jg., Heft 8, S. 606–633.

- Hauss, Gisela (2021): »Die Anstalt: Ein Grenzobjekt«. In: Konrad J. Kuhn/Martin Nitsche/Julia Tyro/Monika Waldis (Hg.): *Zwischenwelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Münster/New York: Waxmann, S. 213–224.
- Hess, Volker/Schmiedebach, Heinz-Peter (Hg.) (2012): *Kulturen des Wahnsinns. Schwellenräume einer urbanen Moderne*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (2014): »Die ›familialisierte‹ Kindheit«. In: Meike Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 360–390.
- Jeperson, Ronald L. (1991): »Institutions, Institutional Effects and Institutionalism«. In: Ronald L. Jeperson/John W. Meyer (Hg.): *Institutional Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 37–66.
- Krüger, Heinz-Hermann (1995): »Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne«. In: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Verlag Barbara Budrich UTB, S. 319–327.
- Kuhlmann, Carola (2008): »So erzieht man keinen Menschen!« Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlmann, Carola (2022): »Heime machen heimfähig, Wohngruppen eben wohngruppenfähig«. In: Wilfried Rudloff/Franz-Werner Kersting/Marc von Miquel/Malte Thießen (Hg.): *Ende der Anstalten? Großeinrichtungen, Debatten und Deinstitutionalisierung seit den 1970er Jahren*, Paderborn: Brill Schöningh, S. 53–68.
- Lefebvre, Henry (1991 [1974]): *The Production of Space*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.
- Leirer, Irmtraud/Fischer, Rosemarie/Halletz, Claudia (1976): *Verwaltete Kinder. Eine soziologische Analyse von Kinder- und Jugendheimen im Bereich der Stadt Wien*. Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft.
- Lengwiler, Martin (2018): »Aufarbeitung und Entschädigung traumatisierender Fremdplatzierungen. Die Schweiz im internationalen Vergleich«. In: Beatrice Ziegler/Gisela Hauss/Martin Lengwiler (Hg.): *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung*, Zürich: Chronos Verlag, S. 159–176.
- Lengwiler, Martin (2022): »Jenseits der großen Einschließung: Öffnungsprozesse des Anstaltswesens in langfristiger Perspektive«. In: Wilfried Rudloff/Franz-Werner Kersting/Marc von Miquel/Malte Thießen (Hg.): *Ende der Anstalten? Großeinrichtungen, Debatten und Deinstitutionalisierung seit den 1970er Jahren*, Paderborn: Brill Schöningh, S. 309–320.
- Leuenberger, Marko/Seglias, Loretta (2015): *Geprägt fürs Leben. Lebenswelten fremdplatzierter Kinder in der Schweiz des 20. Jahrhunderts*. Zürich: Chronos.
- Malleier, Elisabeth (2014): »Kinderschutz« und »Kinderrettung«. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Mierendorff, Johanna (2014): »Die wohlfahrtsstaatliche Kindheit«. In: Meike S. Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 257–283.

- Peukert, Detlev J.K. (1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932*. Köln: Bund.
- Peters, Friedhelm (2019): »Die soziale Konstruktion der Schwierigen«. In: *Forum für Kinder und Jugendarbeit*, 35. Jg., Heft 3, S. 4–9.
- Ralser, Michaela (2010): *Das Subjekt der Normalität. Das Wissensarchiv der Psychiatrie: Kulturen der Krankheit um 1900*. München: Wilhelm Fink.
- Ralser, Michaela (2014): »Psychiatrisierte Kindheit – Expansive Kulturen der Krankheit. Machtvolle Allianzen zwischen Psychiatrie und Fürsorgeerziehung«. In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25. Jg., Heft 1+2, S. 128–156.
- Ralser, Michaela/Bechter, Anneliese/Guerrini, Flavia (2014): *Regime der Fürsorge. Eine Vorstudie zur Geschichte der Tiroler und Vorarlberger Erziehungsheime und Fürsorgeerziehungssysteme der Zweiten Republik*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Ralser, Michaela/Leitner, Ulrich/Reiterer, Martina (2015): »Die Anstalt als pädagogischer Sonderort. Das Vorarlberger Landesheim am Jagdberg«. In: *zeitgeschichte*, 42. Jg, Heft 3, S. 179–195.
- Ralser, Michaela (2017): »Die Sorge um das erziehungsschwierige Kind. Zur Rationalität der Arbeitsteilung zwischen Psychiatrie und Fürsorgeerziehung am Beispiel der Innsbrucker Kinderbeobachtungsstation«. In: Heiner Fangerau/Sascha Topp/Klaus Schepker (Hg.): *Kinder- und Jugendpsychiatrie im Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit*, Berlin: Springer, S. 557–578.
- Ralser, Michaela/Bischoff, Nora/Guerrini, Flavia/Leitner, Ulrich/Reiterer, Martina (2017): *Heimkindheiten. Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Ralser, Michaela/Leitner, Ulrich/Guerrini, Flavia (2019): »Man könne nicht erziehen, den man nicht habe«. *Das Diktat der Anwesenheit als Konstante freiheitsentziehender Maßnahme der Jugendfürsorge*. In: Anke Neuber/Franz Zahradnik (Hg.): *Geschlossene Institutionen – Theoretische und empirische Einsichten*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 43–66.
- Ralser, Michaela (2022): »Einsätze ins kollektive Gedächtnis. Zur Geschichte institutionalisierter Gewalt in der Heimerziehung im Zeichen gesellschaftlicher Aufarbeitung«. In: Arno Heimgartner/Josef Scheipl (Hg.): *Geschichte und Entwicklungen der Sozialen Arbeit in Österreich*, Wien: Lit Verlag, S. 427–450.
- Rose, Wolfgang/Fuchs, Petra/Beddies, Thomas (2016): *Diagnose »Psychopathie«. Die urbane Moderne und das schwierige Kind. Berlin 1918–1933*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Rudloff, Wilfried (2010): »Das Ende der Anstalt? Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung in der Geschichte der bundesdeutschen Behindertenpolitik«. In: Elisabeth Bösl/Anne Klein/Anne Waldschmidt (Hg.): *Disability History*, Bielefeld: Transcript, S. 169–190.
- Rudloff, Wilfried/Kersting, Franz-Werner/von Miquel, Marc/Thießsen, Malte (2022): »Krise der Anstalten«. In: Dies. (Hg.): *Ende der Anstalten? Großeinrichtungen, Debatten und Deinstitutionalisierung seit den 1970er Jahren*. Paderborn: Brill Schöningh, S. 3–37.

- Schmiedebach, Heinz-Peter (2021): Psychiatrische Ordnung in Gefahr: »Irrenanstalten« um 1900 im Blick von Öffentlichkeit und Literatur. Basel/Berlin: Schwabe Verlag.
- Wolf, Maria A. (2023): »De-Thematisierung von Mutterschaft. Symbolische Gewalt in der bildungsbezogenen Anrufung von Elternschaft«. In: Gabriele Sorgo (Hg.): Starke Ordnungen und das schwache Geschlecht. Herstellung weiblicher Unsichtbarkeit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 72–84.

(De)Institutionalisierung von Elternschaft im Feld der Bildung

Maria A. Wolf

Elternschaft als Institution zu verstehen ist in der Erziehungswissenschaft unüblich. Der erziehungswissenschaftliche Blick fokussiert meist auf »aktive Elternschaft als Sorge und Verantwortung«, tendiert dabei zur Ideologisierung der modernen Kernfamilie und befördert in der Regel ein normatives und moralisches Verständnis von Elternschaft als parteiisches Konzept für Kinder. (Grubenmann 2009) Die Pädagogiken positionieren sich dementsprechend als professionelle Anspruchsgruppen auf das Kindeswohl und seit geraumer Zeit auch auf den Bildungserfolg von Kindern.

Der Beitrag will die Aufmerksamkeit hingegen aus machttheoretischer und mentalitätsgeschichtlicher Perspektive auf die aus dem sozialen Wandel der Moderne resultierende Notwendigkeit einer dauerhaften Umgestaltung von Elternschaft lenken. Dazu wird entlang der im Konzept der symbolischen Gewalt entworfenen Dimension der Institutionalisierung von Elternschaft jener Transformationsprozess erörtert, der im Zuge des langsamen aber stetigen Funktionswandels von Kindheit durch staatliche Steuerung gesellschaftlich vermittelt wird. Gezeigt wird, wie die im Verlauf dieser Epoche sich herausbildenden Klassenverhältnisse darin eingearbeitet werden und in Wechselwirkung mit der zeitgleich verlaufenden Scholarisierung und Befürsorgung von Kindheit längerfristig eine klassentypische Vergeschlechtlichung von Elternschaft hervorbringen. Darauf Bezug nehmend wird argumentiert, inwiefern dabei u. a. auch die Elternschaftskultur des Wettbewerbs der Gegenwartsgesellschaft auf den Weg gebracht wird, in deren Rahmen Eltern um ihre Machtmöglichkeiten im Interesse ihrer Kinder ringen. Das findet heute im Kontext einer post-wohlfahrtsstaatlichen Regulation des Sozialen statt, mit der ein Konzept der »verantworteten Elternschaft« im Feld der Bildung aufgerufen wird, welches darauf zielt, die Verantwortung für außerfamiliale gesellschaftliche Entwicklungen zu individualisieren. Damit wird Elternschaft neuerlich entlang der fortbe-

stehenden sozialen Ungleichheitsverhältnisse re-institutionalisiert und das Ausmaß an Einflussmächtigkeit von Eltern weiterhin über ihren sozialen Status reguliert.

Das Verständnis von Elternschaft als Institution wirft zuerst die Frage auf, wie und wozu Elternschaft institutionalisiert wird, welche sowie wessen Interessen die Institution Elternschaft maßgeblich und nachhaltig profilieren und unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen Eltern zu »Eltern« werden. Wenn Institutionen aus gesellschaftlicher Perspektive aus einer Anordnung sozialer Prozesse und Praxen, sozialer Diskurse und rechtlicher Regelungen, sowie zeitlicher und räumlicher Strukturen resultieren, dann verweist der Begriff Institutionalisierung auf den gesamten Verlauf, in dem ein bestimmtes Verständnis von Elternschaft durchgesetzt und weiterentwickelt wird. Dieser wird von anhaltenden Auseinandersetzungen, Unruhen und Konflikten bestimmt, aufgrund unterschiedlicher und widersprüchlicher gesellschaftlicher Erwartungen vermittelt und über verschiedene Akteure, Institutionen und Anspruchsgruppen in Bewegung gehalten. Die Erwartungen wiederum stehen in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ereignissen, Entwicklungen und Dynamiken, welche durch fortlaufende, manchmal auch zeitgleiche Auseinandersetzungen zur (De)Institutionalisierung von Elternschaft beantwortet werden. Ihr Erfolg ist an die Wirksamkeit symbolischer Prozesse gekoppelt, denn Institutionalisierungsprozesse sind im Laufe der Moderne zunehmend Ergebnis symbolischer Kämpfe, welche auf die »Definition des Sinns der sozialen Welt« (Bourdieu 1987, 748) zielen. Dementsprechend verdeutlicht das deutsche Kompositum »Elternschaft« als personaler Kollektivbegriff »die kollektive Beschaffenheit der Beziehungsgeflechte rund um Eltern [...]. Verhalten, Denken, Wissen und Empfinden in Bezug auf Elternschaft stehen nicht in der beliebigen, willkürlichen Entscheidung einzelner Menschen, sondern werden als kollektiver Sinn mit Standardisierungen zu Ordnung, Rang und Status gesellschaftlich entwickelt.« (Waterstradt 2016: 17)

Elternschaft steht in der Moderne aufgrund des ökonomischen und sozialen Wandels im Fokus von Sinngebungsprozessen. Sie ist eine eminent staatliche Angelegenheit, weil sie die Basisinstitution der Generativität ist. Gesellschaften können nur darüber, dass Menschen Eltern werden, ihre Generativität sicherstellen. Elternschaft ist somit ein unverzichtbarer »sozialer Kernprozess der Generativität« (ebd.: 19), der geprägt wird durch die sich wandelnden sozialen Standards und Institutionen der Generativität. Aus prozesstheoretischer Perspektive begründet sich die Unverzichtbarkeit von

Elternschaft damit, dass sie als Kernprozess der Generativität aus miteinander verflochtenen biogenetischen (Menschenleben einer Folgegeneration), psychogenetischen (Habitusentwicklung) und soziogenetischen Teilprozessen (funktionale Verankerung der bio- und psychogenetischen Teilprozesse in der Institutionalisierung von Beziehungsgeflechten) resultiert. (ebd.) Sie wird wegen der unverzichtbaren biogenetischen Prozessanteile zwar wiederholt mit »pseudo-biologischen« geschlechterstereotypisierenden Konnotationen naturalisiert. Doch gerade wegen der unzureichenden genetisch basierten Verhaltensausrüstung des Menschen erweist sich Elternschaft als fundamental sozial geprägter Prozess (ebd.; O'Brien 1997).

In Zusammenhang mit symbolischen Kämpfen um die Entwicklung und Durchsetzung einer bestimmten Sichtweise der sozialen Welt und damit auch der Elternschaft ist das staatliche System, als harter Kern des politischen Systems, ein bestimmender Akteur. Der Staat ist im Ringen um die »Legitimation der sozialen Ordnung, wie sie ist« (Bourdieu 2017: 285) machtvoller Verwalter symbolischen Kapitals, denn »durch den Rahmen, den er den Praktiken setzt« (Bourdieu 1998: 117), prägt er die symbolische Formen des gemeinsamen Denkens, der sozialen Grenzen der Wahrnehmung, des Handelns und des Gedächtnisses (ebd. 115 ff). Wenn Institutionen »organisiertes, automatisiertes Vertrauen« (Bourdieu 2017: 77) sind, dann sind die Staatsbediensteten jene Akteure, welche die Orientierung an der legitimierten Ordnung laufend erinnern, erhalten und gestalten. »Die Monopolisierung des Allgemeinen ist das Ergebnis einer Verallgemeinerungsarbeit, die vor allem innerhalb des bürokratischen Feldes geleistet wird« (Bourdieu 1998: 123), weil es für die allmähliche Verinnerlichung der herrschenden Sichtweise sorgt. Denn selbst dann, wenn letztere in der sozialen Welt und ihren Institutionen objektiviert ist, ist der moderne Staat nur dann in der Lage symbolische Gewalt auszuüben, wenn sie zugleich in der »Subjektivität« verkörpert, respektive im Habitus inkorporiert ist und »als ein universelles Prinzip des Sehens und Einteilens, als ein System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskategorien wirkt« (Bourdieu 1997: 159).

1 Institutionalisation moderner Elternschaft zur Vergesellschaftung des praktischen Nutzens der Kinder

Die Institutionalisierung der Elternschaft steht in der Moderne vor der Herausforderung, die Versorgung und Erziehung von Kindern für eine nicht-familiale Ökonomie aber dennoch in Familien aufrecht zu erhalten. In der Agrargesellschaft des europäischen Mittelalters haben Kinder zumeist eine praktische Funktion für Eltern.¹ Heute erfüllen sie diese für die Gesellschaft.² Damit muss im Laufe der letzten Jahrhunderte der praktische Nutzen der Kinder für Familien in einen praktischen Nutzen für die Allgemeinheit umgewandelt werden. Das ist gelungen, ohne aber die Kosten für Kinder dementsprechend zu verteilen. Eltern tragen heute maßgeblich zur Bildung von Humankapital bei, übernehmen aber weiterhin größtenteils die Kinderkosten, obwohl der Staat den praktischen Nutzen der Kinder – durch zukünftige Abgaben in Form von Steuern und Rentenbeiträgen – volkswirtschaftlich verteilt (Qvortrup 2000: 23).³

Diese Transformation, die Versorgung und Erziehung von Kindern für eine nicht-familiale Ökonomie aber dennoch in Familien aufrecht zu erhalten, erfordert einen hohen staatlichen Einsatz zum Umbau der sozialen Ordnung, in der Familien nicht ein Element des Widerstandes gegen ihre Veränderungen sind, sondern veränderte Familien zur Lösung der Probleme des modernen Staats gebildet werden. Auch die Transformation der Familienverhältnisse in der Moderne ist notwendige Folge eines alle Lebensbereiche umfassenden sozialen Wandels, der durch Produktivkraftentwicklung verursacht und über sozio-ökonomische, macht-strukturelle, gesellschaftlich-

1 Als Arbeitskräfte in der Landwirtschaft, für das Überleben in der Tauschwirtschaft, als Tauschobjekte bei Eheschließungen, um Vertrauensbeziehungen mit anderen Gruppen herzustellen, als Lösung für die Altersversorgung von Eltern und Verwandten, für die Reproduktion der sozialen Struktur, deren Bausteine die Verwandtschaftsgruppen sind und für die Reproduktion der wirtschaftlichen Struktur, in der die Familie die Grundeinheit der Produktion ist. (Willekens 2006: 30)

2 Für die Humankapitalbildung der Wirtschaft und den Generationenvertrag des Sozialstaates.

3 In Österreich zeigen die Endberichte zur *Kinderkostenanalyse* (Bauer et al. 2021) wie auch zu den *Monetären Familienleistungen für unterschiedliche Haushaltskonstellationen* (Fink/Rocha-Akis 2021) des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) deutlich, dass die staatlichen Familienleistungen den Familienkosten nicht entsprechen. Doch den Berichten fehlt die Einschätzung des volkswirtschaftlichen Nutzens der Kinder durch zukünftige Abgaben in Form von Steuern und Rentenbeiträgen für die Allgemeinheit, die dazu in ein Verhältnis gesetzt werden müssten.

institutionelle und ideologische Veränderungen vorangetrieben wird. Der Sozialhistoriker und Soziologe Jacques Donzelot kennzeichnet diesen Wandlungsprozess als Übergang von einer Regierung der Familien zu einer Regierung durch die Familie: »Die Familie stellt nicht mehr einen ebenbürtigen Gesprächspartner der bestehenden Mächte, eine ihnen gleichrangige Kraft dar.« (1980: 104) Sie wird zum Schaltorgan »zum erzwungenen oder freiwilligen Träger der gesellschaftlichen Imperative infolge eines Prozesses, der das Familienwesen nicht abschafft, sondern im Gegenteil auf die Spitze getrieben« hat. (ebd.) In diesem langen historischen Prozess wird der praktische Nutzen der Kinder vergesellschaftet, vor allem im Sinne einer ökonomischen Humankapitalbildung und der Gestaltung des Generationenvertrags im Sozialstaat. Die Scholarisierung, Familialisierung und Befürsorgung der Kinder erweisen sich dazu als effektivstes Mittel. (Zeihner 2009)

Die Institutionalisierung von Elternschaft basiert somit auf der Verflechtung verschiedener parallel laufender Institutionalisierungsprozesse, allen voran der Kindheit, der Schule, der Familie, der Jugendwohlfahrt (heute Kinderschutz) und der Wissenschaften und Professionen der Kindheit. Diese Institutionalisierungen werden durch »formale Regulation« und »Routinisierung« vorangetrieben. (Berger/Luckmann 1974 [1966]: 49 ff) Die formale Regulation realisiert sich über die Konstruktion amtlicher Kategorien mit welchen Bevölkerung wie Individuen strukturiert werden, über Kodifizierungen, welche reale ökonomische und soziale Folgen haben, wie etwa Heiratsurlaubnisse und -verbote, Familienrecht, Wohnungsvergabe, Kinderabnahme und über politische Ideologien, mit der eine bestimmte Konfiguration von Sozialbeziehungen – konkret das bürgerliche Familienmodell – aufgewertet wird.

Wenn Erziehung in der Moderne »eine kulturelle Praxis der Ermöglichung von Kindheit« (Honig 2018: 197) ist, dann ist die Institutionalisierung von Elternschaft entscheidendes Mittel und ausschlaggebende Voraussetzung davon. Denn auch dann, wenn Generationen aus relationaler Perspektive immer auch aus Praxen sozial geordneter Sozialität hervorgebracht werden und diese wiederum hervorbringen (Alanen 2005; Bühler-Niederberger 2005; Bühler-Niederberger/Türkyilmaz 2014), aus makrosoziologischer Perspektive als eine Ordnung von Altersgruppen sich zeigt, die hinsichtlich der gesellschaftlichen Arbeitsteilung rechtlich und ökonomische verankert ist (Qvortrup 2005), so sind generationale Ordnungen aufgrund der leiblichen Angewiesenheit auf »nicht-reziproke Sorgebeziehungen« (Honig 1999: 212) immer auch von deren gelingender Organisation

abhängig. Sowohl hinsichtlich der leiblichen Voraussetzungen von Generativität wie der leiblichen Angewiesenheit von Kindern aufgrund ihrer konstitutionellen Unselbständigkeit bei der Geburt. (Kelle 2018: 43) Insofern ist die Institutionalisierung moderner Elternschaft auch eine gesellschaftliche Antwort auf die Zeitlichkeit und Leiblichkeit menschlicher Existenz (Rendtorff 2000).

Die rechtliche Privilegierung einer bestimmten Lebensform durch den modernen Staat, mit allen von ihm eingesetzten materiellen und symbolischen Mitteln, begünstigt und stärkt dabei jene Eltern, die im Stande sind, seinen Vorstellungen und Vorgaben zu entsprechen. (Bourdieu 1998: 135) Die bürgerliche Familienform realisiert sich folglich mit der Zeit auch über die Routinisierung der Anwendung des staatlichen Denkens durch AkteurInnen der die Familie umspannenden Institutionen – allen voran LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, PädiaterInnen, KinderpsychiaterInnen und -psychologInnen, FamilienrichterInnen, staatliche StatistikerInnen – welche diverse Indikatoren »der Konformität mit der offiziellen Vorstellung von der Familie mitberücksichtigen« (ebd). Dabei und dadurch wird der neu zu etablierende Familiensinn fortlaufend reproduziert und normalisiert und das Funktionieren der vom Staat privilegierten Lebensform gefördert. Die Habitualisierung des bürgerlichen Familiensinns erfordert – jenseits der formalen Regulation und fortgesetzten Routinisierung des bürgerlichen Familienmodells – mehrerer Generationen gelebten Familienlebens, um von den Vielen, die von den Wenigen regiert werden, als »legitim« erfahren zu werden. (Bourdieu 1998, 129 f.; 2017: 288 ff.) Denn mit Pierre Bourdieu beruht »eine erfolgreiche Institutionalisierung [...] auf der Erzeugung eines kollektiven Glaubens an die Selbstverständlichkeit der Existenz und die fraglose Legitimität der Institution (doxa) auf der Herstellung der individuellen Bereitschaft und Neigung bei den Handelnden, in die Existenz dieser Institution praktisch zu investieren (illusio)« (Florian 2008: 4299). Der Weg dahin ist angesichts der modernen Klassengesellschaft schwierig und langwierig.

2 Klassentypische Vergeschlechtlichung moderner Elternschaft

Die rechtliche Privilegierung des bürgerlichen Familienmodells als Lebensform erfordert aufgrund der aus der Produktivkraftentwicklung politisch hervorgebrachten Klassengesellschaft einen doppelten Einsatz seitens des

Staates. Konkret arbeitet Donzelot in seiner Studie zur *Ordnung der Familie* (1980) zwei Ausbreitungsstränge des Familiensinns heraus: In bürgerlichen Familien, welche im Stande sind, sich über ökonomische Selbständigkeit zu positionieren, können die Ausbreitung neuer Normen gesundheitlicher, pädagogischer und persönlicher Verhaltensweisen durch ein einvernehmliches Verhältnis zwischen Familie und Schule erreicht werden. Im Kontext der historisch zeitgleich sich etablierenden klassischen Wissenschaften vom Kind und der damit einsetzenden Medikalisierung und Psychologisierung der Kindheit, können Mütter der bürgerlichen Klasse zudem durch einvernehmliches Handeln zwischen ihnen und den neuen wissenschaftlichen Experten der Kindheit mütterliche Funktionen erlangen, die ihnen eine gewisse Macht im Privathaushalt ermöglichen. Je mehr Autonomie sich eine bürgerliche Familie neben Besitz und Einkommen über den mütterlichen Einsatz erarbeitet, umso größer die Möglichkeit, ihre Kinder gegen das Risiko direkten öffentlichen Eingreifens zu schützen. Trotz der zunehmenden strukturellen Entmachtung von Elternschaft im gesellschaftlichen Raum, können bürgerliche Eltern zum einen im Privaten, eine spezifische Macht der Familie und eine prägende Kraft gegenüber ihren Kindern sicherstellen. Die kindzentrierte Familie, die zum Kern der europäischen Geschichte der bürgerlichen Familie wird, garantiert die Übertragung jenes kulturellem Kapitals, das in der bürgerlichen Moderne privilegierten sozialen Positionen im Öffentlichen verstärkt vorausgesetzt wird. Weil das kulturelle Kapital in Gestalt des inkorporierten Kulturkapitals personengebunden ist, muss es immer wieder aufs Neue individuell in Erziehungs- und Bildungsprozessen erworben werden. Es kann nicht gehortet und zu einem bestimmten Zeitpunkt vererbt werden. Deshalb legt das Bürgertum größten Wert auf Erziehung und Bildung ihrer Kinder. Das in der bürgerlichen Familie verkörperte kulturelle Kapital wird zu der am meisten verdeckten Form der erblichen Übertragung von Ressourcen, die sich öffentlich bezahlt machen, von der Bildungsbeteiligung über Bildungserfolge bis hin zu prestigeträchtigen Professionen, sozialen Positionen und sozialem Status. Der kindzentrierte bürgerliche Familialismus kann zur Voraussetzung der Weitergabe kulturellen Kapitals werden, weil zeitgleich im Feld der Bildung jene Bildungsinstitutionen geschaffen werden, welche das kulturelle Kapital zum maßgeblichen Faktor einer erfolgreichen Bildungsbeteiligung machen. Diese wiederum ermöglicht die Aufrechterhaltung des privilegierten sozialen Status und die Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung. (Bourdieu 2001) Es ist also ausschlaggebend, welches kulturelle und soziale Netzwerk

Eltern ihren Kinder innerhalb und außerhalb der Familie ermöglichen und aufgrund ihrer ökonomischer Lage im Stande sind bereitzustellen. So können Kinder für Eltern anstelle der praktischen Funktion langsam aber stetig einen universellen Wert gewinnen, der im Bereich des Symbolischen liegt (Elias 2006 [1980]; Willekens 2006) und als symbolische Ressource wirkmächtig sein kann.

In den Familien des Volkes – der Arbeiterklasse und der Unterschicht, wo die Armut von einer ihr unterstellten Sittenlosigkeit begleitet wird, werden Bevormundungsprozeduren eingerichtet, welche die Gesundheits- und Erziehungsziele mit Methoden ökonomischer und moralischer Überwachung verknüpfen. (Donzelot 1980: 108 ff.) Für Eltern, die nicht zur wirtschaftlichen Selbständigkeit und normengerechter Erziehung in der Lage sind, setzt die Institutionalisierung der Vormundschaft »auf gänzliche Entrechtung und totale Abhängigkeit von den Vertretern der Fürsorge und Erziehung«. (ebd. 11) Die Umformung der Familien aus dem Volk zielt auf eine Veränderung gegenüber der Verbindung mit dem Außen: konkret gegen die Entlastung familiärer Aufgaben durch die Kollektivität der Straße und gegen das Wirtshaus als offenes Wohnzimmer der Arbeiter, durch den Einsatz von staatlichen Zwängen und Anreizen, was zu einem Modus der »überwachten Freiheit« führen wird. Jene der bürgerlichen Familie läuft auf eine Veränderung im Innen zu: konkret die Entlastung familiärer Aufgaben durch die Dienerschaft aufzugeben und anstelle dessen im Einvernehmen mit den neuen Experten der Kindheit dazu beizutragen, die traditionellen Erziehungsmethoden zu eliminieren, um einen Modus der »geschützten Freiheit« umsetzen zu können (ebd. 58). Die Institutionalisierung des Vormundschaftskomplexes, respektive der Jugendfürsorge, erzielt dabei auf Seiten der bürgerlichen Familien eine große Übereinstimmung zwischen den Wünschen der Familie nach Autonomie, sozialem Status und den damit zusammenhängenden Sozialisationsnormen ihrer Angehörigen. Auf Seiten der Familien des Volkes entzieht er den Familien ihre Verbundenheit und Verbindung mit dem sozialen Feld, ohne welches sie schutzlos ist. Damit wird sie notgedrungen zum »Anhängsel« der staatlichen, sie verwaltenden Fürsorgeeinrichtungen, die ihnen nun anstelle des vorher offenen sozialen Milieus, den Schutz vor Deklassierung anbieten.

Die Familien werden so in ein doppeltes Netz von Sozialvormündern und wissenschaftlichen Experten der Kindheit eingespannt. »Das Familienpatriarchat wird zerstört, aber nur um den Preis eines Staatspatriarchats.« (ebd. 115) Diese Entwicklung macht deutlich, wie sehr das Öffentliche im Pri-

vaten präsent und das Private eine öffentliche Angelegenheit ist (Bourdieu 1998: 136). Dem modernen Staat gelingt es, einen grundlegenden Umbau der Familien voranzutreiben, sie als »Integrationsstruktur zur gesellschaftlichen Aufnahme Neugeborener« (Trotha 1999: 227) und zur Versorgung und Erziehung von Kindern für eine nicht-familiale Ökonomie aber dennoch in Familien aufrecht zu erhalten. Dazu wird die Familie bis zu einem gewissen Ausmaß eine jener modernen Institutionen, welche Erving Goffman als »soziale Zwitter« kennzeichnet (Goffman 1991⁸ [1961]: 23). Das sind Institutionen die sowohl Wohn- und Lebensgemeinschaften wie auch formale Organisationen sind.

Die Mutter wird in beiden Ausbreitungssträngen des modernen Familiensinns als Hauptstützpunkt kodifiziert und von den neuen Anspruchsgruppen auf das Kindeswohl adressiert. Ihre Position ist so mit der Institutionalisierung der modernen Kindheit als Familien- und Schulkindheit untrennbar konfiguriert. Die Position des Vaters wird im bürgerlichen Familienrecht zwar omnipräsent als Oberhaupt, Ernährer, Erzieher und oberste sittliche Instanz des Hauses kodifiziert. Aber zugleich führt die Vergeschlechtlichung der Teilung gesellschaftlich notwendiger Arbeit infolge der Produktivkraftentwicklung zur Entfamilialisierung der Geschäfte und Tätigkeiten der Männer. Darin zeigt sich ein anhaltender Widerspruch in der gesellschaftlichen Entwicklung: die kapitalistische Lohnarbeitergesellschaft fördert die Privatisierung des Familienlebens und erzeugt zugleich deren ständige Gefährdung. (Sieder 1998: 215) Über die Vergeschlechtlichung der Verwandtschaftsordnung und der Arbeitsteilung wird Geschlecht zu einer gesellschaftlichen Basisinstitution wie zu einem der wichtigsten sozio-kulturellen Ordnungsprinzipien der modernen Gesellschaft und entscheidenden Faktor der sozialen Reproduktion. (Lorber 2003²) Geschlecht ist in alle Institutionalisierungsprozesse verflochten und darüber abgesichert. So strukturiert die »institutionelle Reflexivität« (Goffman 2001²) die moderne Geschlechterunterscheidung auf der institutionellen Ebene sozialer Ordnung vor.

3 Elternschaftskulturen des Wettbewerbs – Statuskämpfe der Milieus der neuen Bürgerlichkeit mittels Bildung

Maßgebliche gesellschaftlichen Ordnungskräfte, welche diesen Transformationsprozess unterstützen, sind die klassischen Wissenschaften vom Kind – Pädiatrie, Pädagogik, Kinderpsychiatrie, Entwicklungspsychologie – und ihre Professionen. Sie machen die »Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen« zum wissenschaftlichen Programm, die zugleich ihren Expertenanspruch begründet (Bühler-Niederberger 2005: 163 ff.). Sie tragen damit auch bei zur Etablierung eines komplementären Arrangements zweier generationaler Kategorien und formulieren auf Basis dessen im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts immer mehr und vielfältigere Ansprüche an Eltern im Interesse der Kinder. Mit ihnen setzt sich allmählich die Parteilichkeit für Kinder im Selbstverständnis moderner Gesellschaften durch und das »Kindeswohl« avanciert in Politik und Rechtsprechung zum Postulat des ausgehenden zwanzigsten Jahrhunderts. »Es gibt wenig Bereiche, in denen sich das 20. Jahrhundert so sehr als eine Epoche der Humanisierung begreift wie in seinen Leistungen für Kinder und in der Klage über sein Versagen gegenüber Kindern« (Honig 1996: 9). Ein Wandlungsprozess, der die »kindzentrierte Familie« und die »Mutter-Kind-Nähe« zum Teil der europäischen Geschichte der bürgerlichen Familie machen wird (Trotha 1999: 228).

Die klassischen Wissenschaften vom Kind setzten dazu auf ein unmittelbares Verhältnis dem Kind gegenüber und identifizieren »Störfaktoren« welche die Entfaltung der Kinder behindern könnten. Dabei »erhöhen« sie das Kind, »erniedrigen« die Eltern und unterhalten ihrerseits ein Konkurrenzverhältnis zu diesen. Ihr advokatorischer Einsatz für die Kinder hat sich bezahlt gemacht für ihre Professionalisierungs-, Profilierungs- und Machtinteressen, indem sie ihren wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Einfluss bis zur Jahrtausendwende in ExpertInnendienstleistungen für Kinder monopolisieren konnten.

Der Einsatz für die Kinder wird aber nicht nur von den Wissenschaften vom Kind, sondern auch von einer aus dem Aufstieg des Wohlfahrtsstaates resultierenden Perspektive auf die nachwachsende Generation getragen, die Kindheit als Teil der generationalen Ordnung der Gesellschaft bestimmt und den Wohlfahrtsstaat als Gesellschaftsprogramm begreift (Mierendorff 2010). Die damit einhergehende wohlfahrtsstaatliche Regulierung der Kindheit hat im zwanzigsten Jahrhundert relativ stabile Altersstufen und

-hierarchien institutionalisiert, welche Selbstbestimmung, Mitbestimmung und selbst verantwortetes Handeln ermöglichen oder einschränken. Sie hat das Bildungs- und Erziehungsmoratorium als strukturellen Rahmen der Kindheit gestärkt und ausgebaut, indem direkte Bestrafung und Kontrolle von Fehlverhalten sowie reine Verbote ersetzt werden durch Erziehung und Bildung als Antwort auf festgestellte Defizite. Sie hat das Kinderarbeitsverbot gegen alle familialen und wirtschaftlichen Interessen durchgesetzt. Lediglich gegenüber den Eltern halten sich bis heute sowohl parallel wie nacheinander laufende Strategien der (De)Institutionalisierung von Elternschaft, mit welchen der investive und achtsame Staat auf die jeweilige soziale Lage von Familien und der damit zusammenhängenden, bzw. unterstellten klassentypisierenden Leistungsfähigkeit von Eltern hinsichtlich der Erziehung und Bildung ihrer Kinder reagiert (ebd. 259 ff). In Zusammenhang mit der normativen wie realen Durchsetzung des bürgerlichen Familienmodells als moderne Kernfamilie ab Mitte der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts zeigt sich ein Prozess der Institutionalisierung, der die Rechtsposition von Kindern schwächt, weil sie nur mehr vermittelt über Sorgeberechtigte sozialstaatliche Leistungen in Anspruch nehmen können und nur mehr Anhörungs- aber keine Antrags- oder Mitbestimmungsrechte mehr haben. In Zusammenhang mit dem Wirtschaftsaufschwung in den 60er Jahren wiederum ein Prozess der Deinstitutionalisierung, weil der Arbeitskräftebedarf die Erwerbstätigkeit der Mütter erfordert. Ab der Jahrtausendwende lassen sich erneut Anzeichen einer Deinstitutionalisierung erkennen, etwa im Zusammenhang mit der Stärkung außerfamilialer institutionalisierter Bildung oder des Kinderschutzes (ebd. 260). Dies lässt einerseits auf eine zunehmende Kontrolle der unteren sozialen Schichten schließen, welchen eine »bildungsverweigernde« Haltung unterstellt wird. Andererseits auf den symbolischen Machtverlust von Familien aufgrund der Ablösung der Elternschaft von Ehe und dauerhafter Partnerschaft und letztlich auch auf eine Ausweitung der staatlichen Kolonisierung des Lernens von Kindern, die von bildungshehrgeizigen Familien ausgeht. Zeitgleich aber sind wir in diesem Zeitraum mit einer Institutionalisierung konfrontiert: Einerseits infolge der post-wohlfahrtsstaatlichen Adressierung von Elternverantwortung im Dienste der Regulation des Sozialen (Oelkers 2009). Andererseits aufgrund einer »Wiederkehr der Konformität« (Koppetsch 2013) in sozialen Milieus der »neuen Bürgerlichkeit« (Rehberg 2010), in welchen sich die Mittelschicht gegenüber weniger privilegierten Schichten abgrenzt. Die damit einhergehenden Abgrenzungsmuster münden in einer Elternschaftskultur

des Wettbewerbs, die prä- und postnatal, früh- und spätkindlich beherrscht wird von der »Rhetorik der Optimierung, des Idealen, des Maximalen« (Heimerdinger 2013: 257). Die Funktion von Kindern wandelt sich in diesen Milieus von einer praktischen Funktion zu einer universellen Funktion. »Elternschaft gewinnt in dieser Perspektive den Charakter eines doppelten Selbstverwirklichungsprojektes: In der optimalen Entwicklung und Unterstützung der kindlichen Fähigkeiten verwirklichen sich die Eltern identitär auch in ihrer Elternrolle selbst optimal ›als Eltern« (ebd.: 262). Da Familien immer auch der Ort sind, an welchem Statusinteressen und Geschlechterverhältnisse verknüpft werden, sorgen in der Regel in der Mittelschicht gut ausgebildete Mütter für die Förderung der Kinder um »den gewonnenen Vorsprung durch richtige Zukunftsentscheidungen zu sichern« (Koppetsch 2013: 128). Die damit einhergehenden Statuskämpfe entzündeten sich damit vornehmlich am Thema Bildung, das hinsichtlich der gesellschaftlichen Selbstverortung eine Signalfunktion hat (Bude 2010).

4 Verantwortete Elternschaft im Feld der Bildung im Kontext post-wohlfahrtstaatlicher Regulation des Sozialen

Die zunehmende Aufmerksamkeit auf bildungsbezogene elterliche Pflichten (Jergus 2018) korreliert mit der steigenden Bedeutung, welche Bildung und Ausbildung für den jeweiligen Wirtschaftsstandort eines Landes und die Existenzsicherung der Einzelnen haben. Die Strukturveränderungen am Arbeitsmarkt, unter Bedingungen der Wissensgesellschaft, der Europäisierung und Globalisierung, verändern die Zugangsbedingungen zu den nationalen Arbeitsmärkten und verursachen die Transformation der Kriterien von Chancengleichheit ebenso wie den Verlust der Zuweisungsfunktion von Bildung. (Bacher/Moosbrugger 2019) Andererseits tritt an die Stelle des sozialen Interventionsstaates, welcher normierend und fürsorglich in die Lebensführung der Menschen eingreift, ein post-wohlfahrtsstaatlicher Steuerungsstaat, der auf Eigeninitiative und -verantwortung der Menschen setzt und diese über Bildung ermöglichen und stimulieren will.

Im Kontext dieser Entwicklung verschafft der Erziehungsstil der Ober- und Mittelschicht, der aus dem Ausbildungsstrang der »geschützten Freiheit« (Donzelot 1980: 11) hervorgeht und von Annette Lareau für die Gegenwartsgesellschaft als »konzertierte Kultivierung« (Lareau 2003: 2)

theoretisch gefasst wird, eben wieder Vorteile. Dementsprechend sind die Milieus der neuen Bürgerlichkeit darauf konzentriert, mögliche Begabungen und Fähigkeiten ihrer Kinder aktiv zu fördern. Anders auf Seiten der deprivilegierten Familien, in welchen der Erziehungsstil des »natürlichen Aufwachsens« (ebd. 3) vorherrscht, der aus dem Ausbildungsstrang der »überwachten Freiheit« (Donzelot 1980: 11) hervorgeht. Hier ist ein weniger nutzenorientierter Umgang anstelle einer massiven Förderung verbreitet. In der Regel sind es eben diese Eltern, die mittels Programmen zur Elternmitwirkung an Schulen ihrer Kinder adressiert werden, Verantwortung für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung ihrer Kinder zu übernehmen. Diese haben bislang kaum zum Abbau der Bildungsungleichheit geführt (Wolf 2019), aber die Kluft zwischen Eltern aus sozioökonomisch privilegierten und deprivilegierten Milieus zum Vorteil der ersteren verstärkt. Denn Eltern aus der Mittelschicht verfügen meist über Sachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeiten sowie ausreichend Geld und damit Zeit, die diversen Initiativen zur »Partnerschaft von Schule und Familie« zum Vorteil ihrer Kinder zu nutzen. Die für die Mittelschicht typischen Haltungen und Praktiken drücken so der Vorstellung von Elternmitwirkung an Schulen ihr Profil auf und werden zu Leitvorstellungen, an der nun alle Eltern gemessen werden. (Crozier u.a. 2011: 20) So können diese Programme auch als Beispiele für die ambivalente Handlungsaufforderung an AkteurInnen im schulischen Feld im Kontext einer post-wohlfahrtstaatlichen Form der Regulation des Sozialen interpretiert werden, mit der angeblich Möglichkeiten für alle Eltern geschaffen werden, sich schulisch zu beteiligen und damit den Bildungserfolg ihrer Kinder zu unterstützen. Eltern welche das Angebot nicht nutzen, können nun verantwortlich gemacht werden für Bildungsmisserfolge ihrer Kinder. Das sind meist jene in sozial benachteiligten Lebenslagen und in der Regel die Mütter. (Crozier 2000, 2011)

Dieses Misstrauen gegenüber bildungsbezogenen elterlichen Erziehungsleistungen steht in Zusammenhang mit dem Wandel der wohlfahrtsstaatlichen Regulierung der Lebensbedingungen sowie den damit zusammenhängenden Veränderungen der institutionellen Organisation der Bildung (Mierendorff 2010; Richter 2008), welche ihrerseits die ökonomischen Veränderungen politisch beantworten (Wolf 2009). In dieser Entwicklung zeigt sich der Stellenwert von Bildung für die neosoziale Neuausrichtung der Wohlfahrtsproduktion (Allmendinger/Nikolai 2010; Opielka 2005). Elternschaft wird zum Anknüpfungspunkt von sozialpoli-

tischen Unterstützungsleistungen und Schutz (Oelkers 2009: 78), welche darauf zielt, Elternverantwortung zu aktivieren.

Das Konzept »Verantwortete Elternschaft«⁴ steht aber auch in Zusammenhang mit der allgemeinen Verbreitung und Durchsetzung des Verantwortungsprinzips im letzten Jahrhundert (Waterstradt 2017). Mit dem daraus hervorgehenden Verantwortungsbegriff als »ethisch-moralischem Schlüsselbegriff« (ebd. 81) wird die zunehmende Ratlosigkeit angesichts der Komplexitätssteigerung der modernen Welt, in »einer moralisierenden (Selbst-)Beschuldigung von Eltern« (...) entsorgt und »Eltern für Ursachen wie Folgen außerfamiliärer Entwicklungen individuell verantwortlich« (ebd. 88) gemacht. Das wiederum ermöglicht die Reduktion materieller Transferleistungen zu legitimieren. Beides zusammen wird dann als Befreiung von »fürsorglichem Zugriff und wohlfahrtsexpertokratischer Entmündigung legitimiert« (Oelkers 2009: 80). So zielen die post-wohlfahrtsstaatlichen politischen Strategien auf die Hervorbringung moralisch verantwortlicher Subjekte, um sie zu bewegen, gesellschaftliche Risiken in ein Problem ihrer Verantwortung und Pflichten zu übersetzen und selbst zu managen.

Zugleich vervielfachen sich in der Gegenwart elterliche Pflichten auch infolge einer ausufernden Zunahme an wissenschaftlichem Wissen, welches die Optimierung des zukünftigen Bildungserfolges der Kinder verspricht. Aktuell beispielsweise mittels neurowissenschaftlicher Konzepte des Lernens, welche Eltern aufrufen, Familie und Freizeit als Lernumgebung zu gestalten und dabei den optimal gestalteten Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, entsprechend dem neuronal bedingten Entwicklungsstand des Kindes, zeitlich richtig festzulegen. (Thompson 2015: 21 ff) Mit dieser »Ausweitung und Radikalisierung optimiert-optimierender Bildung« (ebd. 13) können sich Eltern aus den sozialen Milieus der neuen Bürgerlichkeit als »Unter-

4 Der Begriff der »verantworteten Elternschaft« wird, so Désirée Waterstradt, zunächst im Kontext der wachsenden Handlungsmöglichkeiten, welche aus der naturwissenschaftlichen Forschung und Entwicklung im Bereich der Empfängnisverhütung resultieren, eingebracht (2017: 86 ff). Denn effektive Verhütungsmittel schaffen neue und riskante Freiheiten. Ein diesbezügliches Konzept wird aus einer ethisch-moralischen Perspektive auf Familienplanung und Geburtenregelung vom Zweiten Vatikanischen Konzil 1965 formuliert und erst in den darauf folgenden Jahrzehnten zu jenem gesellschaftlichen »Normkomplex« ausgebaut, von dem Franz-Xaver Kaufmann (1988: 395) spricht. Dabei entstehen aber keine neuen Verhaltensstandards, sondern diese werden, so Kaufmann, bereits im bürgerlichen Familien- und Eheideal grundgelegt, das die »höchstpersönliche Verantwortung« der Mutter für ihre leiblichen Kinder kodifiziert (ebd. 45) und sie somit als Subjekt der Verantwortungszuschreibung aufruft und adressiert.

nehmer und Unternehmerinnen des Schulerfolgs ihrer Kinder« (ebd. 22) positionieren, sich gegenüber weniger privilegierten Schichten abgrenzen und den »sozialen Diskontinuitätskampf« über Bildung führen (ebd. 23).

5 Schwächung der Elternposition und fortgesetzte Macht privilegierter Eltern

Die der Institutionalisierung moderner Elternschaft zugrundeliegende Machtarchitektur – zu der vor allem Staat, Politik, Gesellschaft und die Wissenschaften vom Kind und ihre Professionen als Anspruchsgruppen gehören – bleibt bislang aber weitgehend unreflektiert und damit unsichtbar. (Waterstradt 2018) Das wiederum verweist sowohl auf die Schwäche der Elternposition in demokratisch verfassten Gesellschaften, in welchen ihnen zunehmend die Machtchancen abhandenkommen. Sie sind mit gesellschaftlichen Akteursgruppen konfrontiert, die gut organisiert sind und rund um Elternschaft eigene Interessen verfolgen. Daraus resultiert eine machtdynamisch wirksame Koalition von Ordnungskräften, die sich als Fürsprecher des Kindeswohls positionieren. (Bühler-Niederberger 2010) Folge davon ist, dass sich Eltern heute in einer Situation finden, welche als fundamentale Schwäche nichtorganisierter Interessen in Konkurrenzdemokratien beschrieben wird (Fuchs 2014: 363 ff).

Die zunehmende Schwächung der Elternposition im Laufe des letzten Jahrhunderts zeigt sich nicht zuletzt auch darin, dass ihre Rechte eingeschränkt⁵ und ihre Pflichten vermehrt werden. Vor dem Hintergrund eines ausgebauten Wohlfahrtsstaates, der aktiv Leistungen erbringt, ist dies die Folge einer Verschiebung der Grundlagen der Existenzsicherung (Willekens 2006). Die Rechte der Eltern sind im Kern nur mehr funktional, sie werden den Eltern also nicht in ihrem eigenen Interesse gewährt, sondern in jenem der Kinder. Übrig bleiben Rechte, welche Eltern benötigen, um ihrem Erziehungsauftrag gerecht zu werden (z.B. Mutterschutz, Elternkarenz, Pflegefreistellung). Das väterliche Recht verliert viel von seiner

⁵ Z.B. durch Schulpflicht; Kinder- und Jugendschutzgesetze, welche Eltern auf Verhaltensstandards verpflichten und die in Schutzgesetzen erlassen werden, um Gefahren vorzubeugen; durch zivilrechtliche Reformen, die erzieherische und vermögensrechtliche elterliche Entscheidungen aus Perspektive der »Kindesinteressen« überprüfen oder Kinderrechte in der UN-Kinderrechtskonvention ab 1989.

ursprünglichen Bedeutung (z.B. hinsichtlich der Entscheidungsbefugnis über Kinder und vermögensrechtlicher Fragen) und Mütter erfahren die rechtliche Gleichstellung mit Vätern zu einem historischen Zeitpunkt, an dem den Eltern nur mehr die Pflichten bleiben (Willekens 2006: 28). Diese ist damit nicht nur einer Tendenz zur formalen Gleichstellung geschuldet, sondern vor allem Ausdruck des qualitativen Wandels der Elternrechte von der Ressourcenverwaltung hin zum Kinderschutz (ebd.). Dennoch sind es die Mütter, welche in der Regel die Kosten für die Übernahme der Pflichten bezahlen. Denn der Staat ist an der Aufrechterhaltung der Arbeitsteilung mit den Müttern interessiert, die es ermöglicht, die unbezahlte Arbeitskraft von Frauen im Privathaushalt permanent nutzen zu können (Dujmovits 2011), auch in Form der unbezahlten Hausarbeit für die Schule (Wolf 2010).

Staat und Wirtschaft haben Interesse an dieser Schwächung, weil sie die Kinder als Ressource nutzen und eine gute schulische Ausbildung der Kinder den kapitalistischen und sozialstaatlichen Verwertungsinteressen der Arbeitskraft entsprechen. Denn selbst wenn die Schulbildung den Kindern vielfältige Sinnzusammenhänge eröffnet, sind ihre schulischen Aktivitäten ihrer späteren Mitwirkung an der Produktion von Gütern und Dienstleistungen vorausgesetzt. Ihre Schularbeit trägt aus wirtschaftlicher Perspektive zur Bildung von Humankapital und aus sozialstaatlicher Perspektive zur individuellen wie kollektiven Wohlfahrtsproduktion bei (Engelbert/Kaufmann 2003). Kinder leisten also wie in vormodernen Gesellschaften auch einen notwendigen Beitrag zu modernen Gesellschaften (Qvotrup 2000). Sie sind die Arbeitsteilung integriert, verändert aber hat sich der Austausch der Erträge. Für die Befriedigung materieller Bedürfnisse sind weiterhin die Eltern verantwortlich und nicht die Gesellschaftsmitglieder, welche die Ergebnisse ihrer Arbeit zukünftig praktisch nutzen.

Die Tabuisierung der Machtarchitektur, die der Institutionalisierung moderner Elternschaft zugrunde liegt, verweist aber auch auf den fortbestehenden spezifischen Einfluss privilegierter Eltern im Feld der Bildung. Dieser resultiert weiterhin aus den vielfältigen Aspekten direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung, mit denen das öffentliche Bildungssystem in der Regel immer noch jene Kinder begünstigt, die das kulturelle Kapital bereits in ihren Herkunftsfamilien zwanglos internalisiert haben (vgl. Bourdieu 2001, S. 39 ff). Es stärkt damit jene Eltern, die im Stande sind, kulturelle und soziale Zusammenhänge zu gestalten und für die es aufgrund ihrer ökonomischen Lage auch möglich ist, kulturelle Ressourcen zu vererben, die sich öffentlich auszahlen.

Literatur

- Alanen, Lena (2005): »Kindheit als generationales Konzept«. In: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.): *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden: VS, S. 65–80.
- Allmendinger, Jutta/Nikolai, Rita (2010): »Bildungs- und Sozialpolitik: Die zwei Seiten des Sozialstaats im internationalen Vergleich«. In: *Soziale Welt*, 61. Jg., Heft 2, S. 105–119.
- Bacher, Johann/Moosbrugger, Robert (2019): »Bildungsabschlüsse, Bildungsmobilität und Bildungsrenditen: Entwicklungen«. In: Johann Bacher/Alfred Grausgruber/Max Haller/Franz Höllinger/Dimitri Prandner/Roland Verwiebe (Hg.): *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich. Trends 1986–2016*, Wiesbaden: VS, S. 131–159.
- Bauer, Martin/Heuberger, Richard/Kowarik, Alexander/Kronsteiner-Mann, Christa/Six, Magdalena/Weinauer, Marlene/Bundesanstalt Statistik Österreich (2021): *Kinderkostenanalyse. Endbericht*. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK), letzter Zugriff: 19.02.2024, https://www.statistik.at/fileadmin/pages/339/Kinderkostenanalyse_2021_MethodischeLangfassung.pdf
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1974 [1966]): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): »Die männliche Herrschaft«. In: Irene Dölling/Beate Kraus (Hg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 153–217.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): »Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur«. In: Ders.: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4*, Hamburg: VSA-Verlag, S. 23–52.
- Bourdieu, Pierre (2017 [2012]): *Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bude, Heinz (2010): *Bildungsanxiety. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Hanser.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*. Weinheim/München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2010): »Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive«. In: Doris Bühler-Niederberger/Johanna Mirendorff/Andreas Lange (Hg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, Wiesbaden: VS, S. 17–38.
- Bühler-Niederberger, Doris/Türkyilmaz, Aytüre (2014): »Sozialisation als generationales Ordnen – ein theoretischer und empirischer Versuch«. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34. Jg., Heft 4, S. 339–354.

- Crozier, Gill (2000): *Parents and Schools. Partners or Protagonists*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Crozier, Gill/Reay, Diane/James, David (2011): »Making it work for their children: white middle-class parents and working-class schools«. In: *International Studies in Sociology of Education*, 21. Jg., Heft 3, S. 199–216.
- Donzelot, Jacques (1980): *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dujmovits, Rudolf (2011): »Familienpolitische Positionen in Österreich: Fragmente eines Paradigmenwechsels«. In: Margret Kreimer/Richard Sturn/Rudolf Dujmovits (Hg.): *Paradigmenwechsel in der Familienpolitik*, Wiesbaden: VS, S. 55–83.
- Elias, Norbert (2006 [1980]): »Die Zivilisierung der Eltern«. In: Ders.: *Gesammelte Schriften 15. Aufsätze und andere Schriften II*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–44.
- Engelbert, Angelika/Kaufmann, Franz-Xaver (2003): »Der Wohlfahrtsstaat und seine Kinder. Bedingungen der Produktion von Humanvermögen«. In: Renate Kränzl-Nagl/Johanna Mierendorff/Thomas Olk (Hg.): *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 59–94.
- Fink, Marian/Rocha-Akis, Silvia (2021): *Monetäre Familienleistungen für unterschiedliche Haushaltskonstellationen. Endbericht*. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK), letzter Zugriff: 19.02.2024, https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:39db9ef9-1f15-44c3-859b-7bce2f821d97/Familienleistungen_Haushaltskonstellationen_WIFO_Endbericht.pdf
- Florian, Michael (2008): »Ökonomische Institutionen als soziale Praxis: der Beitrag von Pierre Bourdieu zur ›neuen‹ Wirtschaftssoziologie«. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 4292–4301.
- Fuchs, Stefan (2014): *Gesellschaft ohne Kinder. Woran die neue Familienpolitik scheitert*. Wiesbaden: VS.
- Goffman, Erving (1991⁸ [1961]): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2001²): »Das Arrangement der Geschlechter«. In: *Interaktion und Geschlecht*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 105–159.
- Grubenmann, Bettina (2009): »Parenting«. In: *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Heimerdinger, Timo (2013): »Simply the Best. Elternschaft als kompetitive Praxis«. In: Markus Tauschek (Hg.): *Kulturen des Wettbewerbs. Formationen kompetitiver Logiken*, Münster: Waxmann, S. 249–267.
- Honig, Michael-Sebastian (1996): »Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde«. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg., Heft 3, S. 325–245.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (2018): »Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken«. In: Martin Bittner/Andrea Bos-

- sen/Jürgen Budde/Georg Rißler (Hg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 193–208.
- Jergus, Kerstin (2018): »Bildungs-kindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes«. In: Kerstin Jergus/Jens-Oliver Krüger/Anna Roch (Hg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–143.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1988): »Familie und Modernität«. In: Kurt Lüscher/Franz Schultheis/Michael Wehrspan (Hg.): Die »postmoderne« Familie. Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit, Konstanz: Universitätsverlag, S. 391–415.
- Kelle, Helga (2018): »Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie«. In: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 38–52.
- Koppetsch, Cornelia (2013): Die Wiederkehr der Konformität. Streifzug durch die gefährdete Mitte. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal Childhood. Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Lorber, Judith (2003²): *Gender-Paradoxien*. Opladen: Leske+Budrich.
- Mierendorff, Johanna (2010): *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. Weinheim/München: Juventa.
- O'Brien, Mary (1997): »Die Dialektik der Reproduktion«. In: Irene Dölling/Beate Kraus (Hg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 75–104.
- Oelkers, Nina (2009): »Die Umverteilung von Verantwortung zwischen Staat und Eltern – Konturen einer post-wohlfahrtsstaatlichen Transformation eines sozialpädagogischen Feldes«. In: Fabian Kessl/Hans-Uwe Otto (Hg.): *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven*, Weinheim: Juventa, S. 71–100.
- Opielka, Michael (2005): »Bildungsreform und Sozialreform«. In: Ders. (Hg.): *Bildungsreform als Sozialreform. Perspektiven der Sozialpolitik*, Wiesbaden: VS, S. 127–155.
- Qvortrup, Jens (2000): »Kolonisiert und verkannt: Schularbeit«. In: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.): *Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen*, Weinheim/München: Juventa, S. 23–43.
- Qvortrup, Jens (2005): »Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur«. In: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.): *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden: VS, S. 27–47.
- Rehberg, Karl-Siegbert (2010): »»Neue Bürgerlichkeit« zwischen Kanonsehnsucht und Unterschichten-Abwehr«. In: Heinz Bude/Joachim Fischer/Bernd Kauffmann (Hg.): *Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir*, Paderborn: Brill/Fink, S. 55–70.
- Rendtorff, Barbara (2000): »Konfliktlinien zwischen Generationen- und Geschlechterdifferenz«. In: Luise Winterhager-Schmidt (Hg.): *Erfahrungen mit Generationendifferenz*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 181–193.

- Richter, Martina (2008): »Familien und Bildung«. In: Karin Böllert (Hg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS, S. 33–46.
- Fink, Marian/Rocha-Akis, Silvia (2021): Monetäre Familienleistungen für unterschiedliche Haushaltskonstellationen. Endbericht. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK), letzter Zugriff: 19.02.2024, https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:39db9ef9-1f15-44c3-859b-7bce2f821d97/Familienleistungen_Haushaltskonstellationen_WIFO_Endbericht.pdf
- Sieder, Reinhard (1998): »Besitz und Begehren, Erbe und Elternglück. Familien in Deutschland und Österreich«. In: André Burguière/Christiane Klapisch-Zuber/Martine Segalen/Françoise Zonabend (Hg.): Geschichte der Familie. Band 4, 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M.: Campus, S. 211–284.
- Thompson, Christiane (2015): »Eltern als »Bildungsunternehmer«. Zur Auswertung und Radikalisierung optimiert-optimierender Bildung«. In: psychosozial, 38. Jg., Heft 3, S. 13–25.
- Trotha, Trutz von (1999): »Kind und Familie. Von der sozialen und kulturellen Unbeständigkeit der elterlichen Kindesliebe«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Schwerpunkt: Sozialisation von Emotionen, 19. Jg., Heft 1, S. 227–242.
- Waterstradt, Désirée (2016): »Prozesstheorie der Elternschaft. Grundlage zur Reflexion und Offenlegung von Elternschaftskonzepten in Forschung und Berufspraxis«. In: Journal für Psychologie, 24. Jg., Heft 1, S. 11–37.
- Waterstradt, Désirée (2017): »Elternschaft in der Weltrisikogesellschaft. Expansion und Individualisierung von Verantwortung«. In: Psychoanalytische Familientherapie, 34. Jg., Heft 1, S. 79–98.
- Waterstradt, Désirée (2018): »Von der Elternzentrierung zur Kindzentrierung. Elternschaft in einer Gesellschaft der Individuen«. In: Stefanie Ernst/Hermann Korte (Hg.): Gesellschaftsprozesse und individuelle Prozesse. Vorlesungsreihe zur Erinnerung an Norbert Elias, Wiesbaden: VS, S. 127–142.
- Willekens, Harry (2006): »Vaterschaft als Institution«. In: Mechthild Bereswill/Kirsten Scheiwe/Anja Wolde (Hg.): Vaterschaft im Wandel. Multidisziplinäre Analysen und Perspektiven aus geschlechtertheoretischer Sicht. Weinheim/München: Juventa, S. 19–35.
- Wolf, Maria A. (2009): »Ratlose Eltern? Erziehungspraxis im Spannungsfeld von Sozialem Erbe, Entgrenzung von Bildung und der Rückkehr sozialer Unsicherheit«. In: Maria A. Wolf/Bernhard Rathmayr/Helga Peskoller (Hg.): Konglomerationen – Herstellung von Sicherheiten in Alltagspraxen. Theorien und Forschungsskizzen, Bielefeld: Transcript, S. 123–139.
- Wolf, Maria A. (2010): »Educare in Familien«. In: Erna Appelt/Maria Heidegger/Max Preglau/Maria A. Wolf (Hg.): Who Cares? Betreuung und Pflege in Österreich: eine geschlechterkritische Perspektive, Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, S. 55–69.
- Wolf Maria A. (2019): »Privilegierte und Abgedrängte. (De)Platzierungen von Eltern im schulischen Feld durch Elternmitwirkungsinitiativen an Schulen. Ergebnisse nationaler und international-vergleichender Studien«. In: Maria A.Wolf/Anneliese Bech-

- ter/Claudia Schlesinger (Hg.): Heimgnachteit – (De)Platzierungen von Eltern im schulischen Feld. Ein Beitrag zur Elternforschung, Wien: Mandelbaum, S. 54–80.
- Zeiber, Helga (2009): »Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisation von Kindheit«. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kinderforschung, Weinheim/München: Juventa, S. 103–126.

Persistent paradox? Die Institutionalisierung der Inklusion ohne Deinstitutionalisierung der Segregation

Justin J.W. Powell

Das Menschenrecht auf inklusive Bildung wird als globale Norm zunehmend institutionalisiert, die schulische Segregation jedoch paradoxerweise nicht deinstitutionalisiert. Das Verhältnis von Exklusion zur Inklusion variiert je nach Kontext erheblich, etwa in den Förderquoten, die eine große Varianz aufweisen. Auch wenn Bildungssysteme variable Strukturen unterhalten, kann in den meistens Ländern Europas zunehmend ein Kontinuum an Förderorten festgestellt werden. Die Bildungssysteme in den deutschsprachigen Ländern haben sich also trotz ihrer menschenrechtlichen Verpflichtungen (noch) nicht fundamental hin zur Inklusion verändert. Besonders deutlich wird dies in der fehlenden Deinstitutionalisierung von Sonder- bzw. Förderschulen und -klassen. Die Institutionalisierungen sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung in diesen föderalen Kontexten zeigen also sowohl die Persistenz als auch die divergente Entwicklung von Fördersystemen und Grenzen der Inklusion auf: Vielfältige Barrieren und förderliche Faktoren inklusiver Bildung existieren gleichzeitig. Um diese in ihrer Spezifik zu verstehen, können komparatistisch-institutionelle Ansätze hilfreich sein, um Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen sowie Transformationspotenziale und Veränderungsdynamiken zu explizieren.

1 Zur Institutionalisierung des Menschenrechts auf inklusive Bildung als globale Norm

Auf globaler, nationaler und lokaler Ebene wird die hohe und gestiegene Bedeutung formaler Bildung für Gesellschaften, Organisationen und Individuen, auch Individuen mit besonderem Förderbedarf, hervorgehoben: von der Frühförderung bis zur Hochschulbildung und dem lebenslangen

Lernen (vgl. Baker 2014; Leemann u.a. 2016). Durch globale Initiativen wie »Bildung für Alle« (»Education for All«) (UNESCO 2015), die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen (UN-BRK, seit 2006), welche inklusive Bildung als Menschenrecht verankert, oder die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs)¹ wird das Thema Inklusion verstärkt in Bildungspolitik und -praxis aufgegriffen. Die globale Behindertenbewegung sowie internationale Organisationen haben diese weltweite Institutionalisierung beschleunigt (vgl. Zahnd 2017). Zwischen 2006 und 2023 wurde die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN CRPD), welche inklusive Bildung als Menschenrecht in Artikel 24 rechtlich verankert, in den meisten Ländern (186) weltweit ratifiziert (vgl. UN 2023), vorangetrieben vor allem durch Aktivist:innen der Behindertenbewegung (Degener/Witzmann 2023). Somit wurden und werden die Themen Inklusion und Sonderpädagogik in Bildungspolitik und -praxis in allen Regionen der Welt aufgegriffen, wengleich oft in erster Linie diskursiv und ohne durchgängige, tiefgreifende regulative Implementierung oder gar vollständige normative Transformation (Richardson/Powell 2011; Köpfer u.a. 2021). »Der Umsetzungsstand der zentralen Artikel 12, 19 und 24 UN-BRK macht deutlich, wie weit Deutschland vom menschenrechtlichen Verständnis von Behinderung noch entfernt, wie tief Ableismus in der Gesellschaft verankert ist« (Degener/Witzmann 2023: S. 19).

Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen – und somit die schulische Exklusion zu reduzieren –, ist die vollständige schulische Inklusion aller Schüler:innen für alle Bildungssysteme ein Ziel geblieben, welches angestrebt, aber nicht flächendeckend realisiert worden ist. Selbst in den nordischen Ländern, die vergleichsweise inklusive Bildungssysteme institutionalisiert haben, wird Inklusion als gradueller Prozess sowie ständige Herausforderung wahrgenommen (vgl. Biermann/Powell 2014; Barow/Berhanu 2021). Der Übergang von Exklusion zu Inklusion vollzieht sich im Hinblick auf die Förderorte entlang eines Kontinuums von Segregation (Unterricht in unterschiedlichen Gebäuden), über Separation (Unterricht im selben Schulgebäude, aber in unterschiedlichen Räumen) und Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) hin zu vollständiger Inklusion aller Schüler:innen (umfassender gemeinsamer Unterricht).

¹ <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklaert-232174>, letzter Zugriff: 13.12.2023

Die Deinstitutionalisierung prinzipieller Exklusion – also Ausschluss von allen öffentlichen Bildungsangeboten – ist jedoch nur der erste Schritt hin zur größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten, die eine vollständige Institutionalisierung der inklusiven Bildung repräsentieren würde. Die über Jahrzehnte und sogar Jahrhunderte institutionalisierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen wurden etabliert, verallgemeinert und verteidigt und blockieren somit gleichzeitig den Ausbau der inklusiven Bildung (Powell 2016; Blanck 2020). Insbesondere die deutschsprachigen Länder, die schon sehr früh Einrichtungen der Heil- und Sonderpädagogik gründeten, zeigen eine persistente Paradoxie auf, nämlich die Institutionalisierung der Inklusion ohne konsequente Deinstitutionalisierung der Segregation. Teilweise steigt trotz des weltweit anerkannten Menschenrechts auf inklusive Bildung seit Jahren wieder die oft diskriminierende Beschulung außerhalb von allgemeinbildenden Schulen.

Die Institutionalisierung inklusiver schulischer Bildung kann in den Merkmalen des Zugangs und der Anwesenheit, der Beteiligung und der Teilhabe – das heißt der Qualität der Lernerfahrungen aus Sicht der Lernenden – sowie in Bezug auf die Lernleistung, respektive deren Zertifizierung, und des Wohlbefindens bewertet werden. Aber inklusive Bildung als Menschenrecht zu verstehen, geht weit über die Schulbildung hinaus und umfasst auch die Übergänge in eine berufliche oder hochschulische (Aus-)Bildung sowie das lebenslange Lernen. In Gesellschaften auf der ganzen Welt werden Lerngelegenheiten immer wichtiger, denn Bildung gilt als zentrale Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung und Anerkennung als auch für soziale und ökonomische Teilhabe (Leemann u.a. 2016). Die ungleiche Verteilung von Lerngelegenheiten vor dem Hintergrund der fortwährenden Exklusion und Diskriminierung von benachteiligten Gruppen im neoliberalen Zeitgeist muss im gesellschaftlichen Kontext diskutiert werden (vgl. Tomlinson 2017). Für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung und Inklusion sind im deutschsprachigen Raum, aber auch darüber hinaus, größere Anstrengungen nötig.

Viele Jahrzehnte wurde dieser Bereich in der Bildungsforschung und im Bildungsmonitoring vernachlässigt. Erst 2014 widmete sich der Bildungsbericht Deutschland explizit dem Thema der Bildungschancen von Menschen mit Behinderungen. Auf der Basis großer Dateninfrastrukturen, etwa im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS), verdeutlichen nun wichtige bundesweite Ergebnisse über die erschwerten Übergänge von Förderschul-

abgänger:innen mit dem Förderschwerpunkt ›Lernen‹ die institutionalisierte Diskriminierung, die sie erfahren (vgl. Blanck 2020; Menze u.a. 2022). Es geht hierbei nicht nur darum, den Stand der schulischen Inklusion zu erheben, sondern die individuellen ›Verwirklichungschancen‹ sowie die gesellschaftliche Teilhabe von benachteiligten und behinderten Menschen zu messen (vgl. Nussbaum 2006; Teilhabebericht 2013, 2016, 2021). Dies hat sich als große Herausforderung herausgestellt, weil Indikatoren, Inklusion als Prozess valide und reliabel zu messen, größtenteils fehlen (vgl. Steinmetz u.a. 2021). Es wird deutlich, dass alternative Paradigmen und Modelle, wie das der »schulischen Behinderung« (Powell 2016), die über hundert Jahre dominanten sonderpädagogischen Ansätze, die das segregierte sonderpädagogische Fördersystem begründeten, noch nicht erfolgreich hinterfragt, delegitimiert oder gar ersetzt haben.

Auch wenn weltweit in Bildungssystemen verschiedener Regionen inklusive Strukturen entwickelt werden, können wir derzeit sehr wenige Bildungssysteme finden, in denen *alle* Schüler:innen in ›inkluisiven‹ Klassen gemeinsam lernen: Paradoxerweise nimmt gleichzeitig die sonderpädagogische Förderung seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder Sonderklassen (Richardson/Powell 2011). Aber damit wird die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgänger:innen erschwert und deren Teilhabechancen gemindert (vgl. Pfahl 2011; Blanck 2020). Die inzwischen aufgezeigte ›Sonderpädagogisierung der Inklusion‹ in Ländern wie Deutschland oder Nigeria (vgl. Biermann 2022) verdeutlicht die Gefahr des »backlash« gegen Inklusion durch Bildungspolitik und -verwaltung sowie durch Interessensgruppen, vor allem die Sonderpädagogik selbst, die Interessen am Erhalt des Status quo haben (Blanck u.a. 2013).

In Bezug auf die Schule muss immer wieder nach der Implementierung der Vorgaben der UN-BRK in den Schulgesetzen und in der alltäglichen Praxis gefragt werden. Solche Evaluationen erfolgen durch vielfältige Instanzen. Am wichtigsten sind die Aussagen der Betroffenen selbst, etwa in Berichten der BRK-Allianz (2013). Die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte, die die Einhaltung der Menschenrechte überwacht und fördert, zeigt auf, inwieweit Diskriminierung weiterhin besteht und wie sich die rechtliche Weiterentwicklung in den Bundesländern vollzieht. Von dieser werden auch Debatten sowie politische Stellungnahmen der Regierung eingefordert (vgl. Monitoring-Stelle 2021).

Supranationale Regierungen definieren inklusive Bildung, etwa als »participation in meaningful learning for all«, was marginalisierte soziale Grup-

pen einschließt – und somit einen weiten Begriff von Inklusion unterstützt (vgl. Europäische Kommission 2013). Die Vereinten Nationen selbst verfolgen die Umsetzung in den einzelnen Ländern, die die UN-BRK ratifiziert haben (vgl. General Comments on Inclusive Education; UN 2013; OHCHR 2016). Die globale Norm des Menschenrechts auf inklusive Bildung wird zunehmend spezifischer, dennoch bedarf es der Forschung, der Interpretation und der Implementation, was gerade in föderalistisch gesteuerten Bildungssystemen wie in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit räumlichen Disparitäten einhergeht. Die Institutionalisierung inklusiver Bildung erfolgt auf verschiedene Ebenen und muss gegen Kräfte gesichert werden, die ihr widersprechen.

2 Von Exklusion zur Inklusion über Segregation, Separation und Integration

Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen – und somit die schulische *Exklusion* zu reduzieren – ist die vollständige schulische *Inklusion* aller Schüler:innen weltweit eine große Herausforderung geblieben. Reduzierte Exklusion heißt jedoch keinesfalls automatisch zunehmende Inklusion. Wie die Ausweitung des Zugangs zu formalisierter Bildung insgesamt, vollzieht sich der Übergang von Exklusion zu Inklusion im Hinblick auf die Förderorte graduell – und ›pfadabhängig‹ – anstatt transformativ (vgl. Blanck u.a. 2013).

Demnach erfolgt der institutionelle Wandel inkrementell – schrittweise und aufeinander aufbauend. Diese Prozesse bedürfen der Mehrebenenanalyse, denn oft werden Schichten (*layers*) aufeinander aufgebaut (Biermann u.a. 2020). Historisch bedingt wird sonderpädagogische Unterstützung in verschiedenen Organisationsformen angeboten, entlang eines Kontinuums von Segregation über Separation und Integration hin zu vollständiger Inklusion (umfassender gemeinsamer Unterricht). Die Überwindung organisationaler Exklusion, was noch eine Alltagsrealität für Millionen von Kindern beispielsweise in Nigeria ist, ist demnach nur der erste Schritt hin zur gesicherten Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts (vgl. Biermann 2022). Die etablierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen der Sonderklassen und

-schulen, die verallgemeinert und verteidigt werden, blockieren gleichzeitig strukturell den flächendeckenden Ausbau der inklusiven Bildung (vgl. Powell 2016).

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (EASNIE) hat unter Rückgriff auf mehrere Dekaden der wissenschaftlichen Beratung von Regierungen in diesen Fragen Grundprinzipien zur Umsetzung einer hochwertigen inklusiven Bildung und Erziehung für alle Lernenden entwickelt:

»Gesetzgebung und Politik müssen einem gemeinsam von den Interessenvertretern formulierten, klaren Konzept für eine gerechte, hochwertige inklusive Bildung und Erziehung folgen. Dieses Konzept sollte in einen einheitlichen rechtlichen und politischen Rahmen einfließen, der an den wichtigsten internationalen und europäischen Konventionen und Kommunikationen als Grundlage für eine auf Rechten basierende Praxis ausgerichtet ist und für alle Lernenden gilt« (EASNIE 2021: 1).

Diese Empfehlung zeigt eine ideale Vorstellung auf, jedoch verändern sich Bildungssysteme konkret eher graduell und inkrementell, denn radikal oder transformativ (vgl. Blanck u.a. 2013; Edelstein 2016). Dies führt zu Konflikten, Diskrepanzen sowie persistente Disparitäten.

3 Persistente Varianz in den Förderquoten und ein Kontinuum an Förderorten

Sowohl Förderquoten als auch Förderorte weisen eine erstaunliche Varianz auf, denn sowohl Schulbildung als auch individuelle Förderung werden inter- wie intranational sehr unterschiedlich organisiert (OECD 2007). Der UN-BRK folgend sollen über dem gesamten Lebensverlauf Barrieren abgebaut werden, um Zugang zu Bildung, Ausbildung und Hochschulbildung zu sichern und somit die Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben zu unterstützen (vgl. Powell/Blanck 2023). Während viele Länder aufgrund mangelnder Ressourcen sehr wenige Unterstützungsleistungen bereitstellen können, wird in anderen (sehr) viel in etablierte (sonderpädagogische) Fördersysteme und/oder in Individuelleleistungen investiert. Jedoch ist es nicht lediglich eine Frage von Ressourcen, sondern vor allem eine des Willens: Sollen nicht alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von der ihnen zugeschriebenen Leistungsfähigkeit, in ihren eigenen Lernprozessen unterstützt und gemeinsam in inklusiven Klassen gefördert werden?

Das besagt die UN-BRK und ist inzwischen geltendes Recht in den meisten Ländern.

Insbesondere in Deutschland und seinen kontinentaleuropäischen Nachbarländern, wo im internationalen Vergleich ein (sehr) hoher Anteil an Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiterhin an Sonderschulen unterrichtet wird (EASNIE 2021), stellt die Vision »inklusive Bildung für Alle« die gesamte Struktur des Bildungswesens in Frage. Aber auch für Nationalstaaten mit längerer Tradition der flächendeckenden schulischen Integration wächst aufgrund der UN-BRK der Druck zu grundlegenden Reformen, denn Politiken wie pädagogische Praktiken sollen sich hin zu einer Schule weiterentwickeln, in der unabhängig von den Lernausgangslagen im gemeinsamen Unterricht alle Schüler:innen optimal gefördert wird. Dabei ist die frühzeitige Partizipation relevanter Akteure notwendig, um Unkenntnis sowie Vorbehalte entgegenzuwirken und »widersprechenden Re-Konstruktionen« inklusiver Bildungsreformen vorzubeugen (Merz-Atalik/Beck 2022: 163).

In Kanada und den USA gibt es verschiedene Fördermöglichkeiten innerhalb der Gesamtschulen; Sonderschulen sind sehr selten. Dagegen wird trotz Ratifizierung der UN-BRK in »binären« Systemen wie in Belgien, Deutschland, Österreich oder der Schweiz die räumliche Trennung von Regel- und Sonderbeschulung in vielen Bundesländern bzw. Kantonen beibehalten (vgl. z.B. Mejeh/Powell 2018). Viele Nationalstaaten in Europa und Nordamerika haben jedoch ihre Bildungssysteme derart reformiert, dass ein »Kontinuum« an Förderorten, von Sonderschulen über Sonderklassen zu inklusiven Klassen entstanden ist (vgl. EASNIE 2021). Auch die deutschsprachigen Länder bewegen sich, Schritt für Schritt, in Richtung eines Kontinuums von Segregation über Separation und Integration hin zu vollständiger Inklusion (gemeinsamer Unterricht). Dabei ist die bildungspolitische Rhetorik weitaus ambitionierter als es die schulischen Realitäten sind.

Internationale wie intranationale Vergleiche arbeiten vor diesem Hintergrund Barrieren wie auch förderliche Faktoren der Anerkennung und Verwirklichung des Menschenrechts auf inklusive Bildung heraus. Vergleichende Studien zur Entwicklung inklusiver Bildung beziehen sich häufig auf die Definitionen von Förderbedarfen und Konzeptualisierungen von »Behinderung« allgemein sowie entsprechende Policy-Empfehlungen internationaler Organisationen (vgl. Zahnd 2017) oder anderer Länder, insbesondere diejenigen, wie etwa Island, Norwegen oder Kanada, die seit den 1990er Jahren inklusive Schulen weiterentwickelt haben (vgl. Köpfer 2013; Kiuppis/Peters

2014; Óskarsdóttir/Köpfer 2021; Powell u. a. 2021). Um die Barrieren der Umsetzung inklusiver Bildung überwinden zu können, muss zunächst die ideale, normative und regulative Institutionalisierung segregierender und separierender Bildungssysteme verstanden und die Entwicklung hin zum Kontinuum der Förderorte untersucht werden (vgl. Powell 2016). Die vielfältigen negativen Folgen der Stigmatisierung für Individuen und Gesellschaften sowie die eingeschränkten sozialen und fachlichen Lerngelegenheiten in segregierten Settings bedürfen weiterhin der kritischen Reflexion (vgl. Pfahl 2011; Blanck 2020). Hier sind komparative Ansätze zur Erforschung ländervergleichender und historischer Fragestellungen hilfreich.

4 Inklusion international: Historische und vergleichende Ansätze und Studien

Es gibt viele Gründe dafür, die relativ rare historisch-komparative und ländervergleichende Perspektive einzunehmen. Signifikant in unserer globalisierten Welt sind die kontinuierlichen Versuche des »Lernen von anderen« (vgl. z.B. Beiträge in Steiner-Khamsi/Waldow 2012). Vor allem seit dem zweiten Weltkrieg hat es eine weltweite Bildungsexpansion gegeben, die kein Land unberührt ließ: Die Institutionalisierung vielfältiger Organisationsformen formaler Bildung schreitet voran, sodass von einer komplett beschulten Gesellschaft – also *schooled society* (Baker 2014) – gesprochen werden kann. Die Sonderpädagogik hat sich teilweise vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht etabliert und hat besonders die Leitprinzipien und Begründungen schulischer Strukturen und pädagogischen Handelns in Bezug auf Heterogenität, Diversität und Vielfalt mitbestimmt. Während internationale und intranationale Vergleiche Kritiken des Status quo begünstigen, unterstreichen auch historische Vergleiche die Kontingenz dieser Entwicklungen.

Ob Schulleitungstests, Benchmarks oder Rankings, kein Land kann sich mehr den internationalen Vergleichsprozessen entziehen, auch nicht im Bereich der inklusiven Bildung, obwohl es bislang an verlässlichen und verbindlichen Inklusionsindikatoren fehlt (vgl. Steinmetz u. a. 2021). Es gibt eine wachsende Anzahl internationaler Vergleiche der Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme sowie inklusiver Bildung (z.B. Beiträge in Köpfer u. a. 2021; Powell 2016; Schäfer 2021; Biermann 2022).

Es mangelt an anspruchsvollen systematischen sowie methodischen empirischen Arbeiten zum Wandel in der Sonderpädagogik (Biewer/Luciak 2010) sowie in der inklusiven Bildung, auch wenn bspw. Mitglieder diverser Sektionen in der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE) zunehmend kooperativ die deutsche Inklusionsforschung stärken (vgl. z.B. Budde u.a. 2019). Trotz umfassender vergleichender Studien, wie die der UNESCO oder der OECD sowie in Europa die der European Agency oder der Expertennetzwerke in den letzten Jahrzehnten, gibt es viele Lücken in dem Wissen über die (De)Institutionalisierung von Fördersystemen wie auch über die Bestrebungen, Bildungssysteme zu verwandeln, um inklusiver zu werden (vgl. Richardson/Powell 2011; Köpfer u.a. 2021).

Zukünftige Analysen sollten über den bisher vielfach untersuchten Ost-West-Dialog hinausgehen, verstärkt auch eine globale Perspektive einnehmen und zwischen den Regionen und Kontinenten (globaler Norden/Süden) vergleichen, insbesondere aus interkultureller Perspektive, und die gestiegene Relevanz internationaler Organisationen sowie Netzwerke der Behindertenbewegung analysieren (vgl. Zahnd 2017; Proyer/Bilgeri 2021; Biermann 2022). Diese sollten die Interpretation globaler, nationaler und lokaler Normen wie die der Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen untersuchen. Um die aktuellen Grenzen inklusiver Bildung zu erkennen, zu verstehen und verändern zu können, werden theoretisch anspruchsvolle, systematische, explizite Ländervergleiche von Bildungssystemen entscheidend sein (vgl. Köpfer u.a. 2021).

5 Zur pfadabhängigen Institutionalisierung sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung

Während wiederkehrende Reformen die fortwährende Institutionalisierung reflektieren, kämen Transformationen eher einer Deinstitutionalisierung nahe, denn sie würden zumeist unhinterfragte Strukturen grundlegend verändern. Stattdessen erfolgt die typische Weiterentwicklung von Bildungssystemen zumeist ›pfadabhängig‹, d.h. schrittweise verstärkend, denn Bildungsreformen beziehen sich meistens auf die schon existierenden Institutionen und Organisationen, die aufgrund bereits erfolgter Investitionen und Lerneffekte schwer veränderbar sind (vgl. Blanck u.a. 2013).

Dies zeigt sich darin, dass Sonderschulen und Sonderklassen bis heute die Hauptorganisationsformen sonderpädagogischer Förderung geblieben sind, trotz rechtlicher Zwänge zur Transformation und dies nicht nur im deutschsprachigen Raum. Die Stärke der sonderpädagogischen sowie der mächtigen klinischen Professionen ist ungebrochen, aber gleichzeitig verbreiten sich zunehmend kulturelle und sozial-politische Modelle von Behinderung sowie menschenrechtliche Perspektiven (Tschanz 2022); hier werden verschiedene institutionelle Schichten gleichzeitig ausgebaut und es kommt zu paradoxalen Veränderungsdynamiken auf mehreren Ebenen (Biermann/Pfahl/Powell 2020).

Diese Analyseperspektive fokussiert die Bedeutung von Ideen für die Entwicklung von Institutionen und Organisationen und unterstreicht dabei die kulturellen und strukturellen Kontextfaktoren, die inklusive Bildung erschweren oder ermöglichen. Wechselwirkungen zwischen Behinderungsparadigmen und -kategorien und der Entwicklung sonderpädagogischer Organisationsformen werden in Analysen der Kategorien des Förderbedarfs sowie die Klassifizierungsprozesse sichtbar, die weitreichende Auswirkungen auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Schüler:innen haben (vgl. Powell u. a. 2023).

Die aktuelle Verfasstheit der Fördersysteme und die Debatten um deren Reform sind nur zu verstehen, wenn die historischen Legitimitätsbestrebungen und Interessenlagen bekannt sind, die zu diesen hochgradig institutionalisierten Organisationsformen geführt haben. Neo-institutionalistische Ansätze unterstreichen die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen – etwa medizinischer Modelle von Behinderung – sowie die Beständigkeit, der auf deren Basis legitimierten, schulischen Organisationsformen, vor allem der Sonderschulen oder -klassen. Wesentliche Barrieren für die heutige schulische Integration respektive Inklusion vor allem in westlichen Wohlfahrtsstaaten liegen in der langfristigen Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme sowie der Selektivität und Stratifizierung des Bildungswesens insgesamt. In Deutschland nach 1945 wurden die unterschiedlichen Bildungssysteme durch sich verändernde Behinderungsparadigmen, die sich beispielsweise in Deutschland in historischen KMK-Empfehlungen (von 1964, 1972, 1994 und 2011) nachzeichnen lassen, durch kulturelle Leitideen, insbesondere in Bezug auf Bildung und Gleichheitsprinzipien sowie politische und gesellschaftliche Bewegungen geprägt. Gleichzeitig stellten diese inkrementellen Reformen die schulische Aussonderung nicht in Frage: es kam lediglich zu einer Reinstitutionali-

sierung sonderpädagogischer Fördersysteme im neuen Gewand; zuletzt teilweise und paradoxerweise als ›inklusive‹ Bildung: die »Sonderpädagogisierung der Inklusion« (Biermann 2022).

Aktuell wird weltweit über Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die vielerorts angestrebte ›Schule für alle‹ diskutiert. Wenn schulische Inklusion, in welcher alle Schüler:innen in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützt werden, nicht nur eine rhetorische Forderung bleiben soll, muss sich diese gegen kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der institutionalisierten Organisationsformen durchsetzen, die für Schüler:innen mit attestiertem Förderbedarf entwickelt worden sind. Hier kann v.a. zwischen schrittweisem und transformativem Wandel unterschieden werden, zum Beispiel der stetige Ausbau des Sonderschulwesens seit den 1960er Jahren bis heute in Westdeutschland, im Vergleich zur Transformation des Bildungswesens in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung mit einem erstaunlich starken Anstieg der Sonderbeschulung in den östlichen Bundesländern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; 2016; 2020). Dies zeigt, wie wirkmächtig die Idee der ›besonderen Beschulung‹ trotz der politischen Transformation der Wiedervereinigung Deutschlands sowie die Veränderung der Kategorien des Förderbedarfs weiterhin bleibt.

Insbesondere in föderalen politischen Systemen wie Deutschland, Kanada, der Schweiz oder den USA darf die Analyse von Disparitäten nicht auf der Nationalebene stehen bleiben, da es auch große regionale Varianzen gibt. Es sind deshalb auch *intranationale* Vergleiche von Nöten (vgl. zu Deutschland: Gasterstädt 2019; Blanck 2020; Kanada: Köpfer 2013; Schweiz: Mejeh/Powell 2018). Dennoch zeigt auch der deutsch-amerikanische Vergleich für die letzten 100 Jahre eine deutliche nationale Divergenz aufgrund kontrastierender ›institutioneller Logiken‹ (Friedland/Alford 1991): ›interschulischer Segregation‹ in Deutschland und ›intraschulischer Separierung‹ in den USA (Powell 2016).

Etwa um 1900 begann eine Phase der sogenannten »Nachahmung« (vgl. DiMaggio/Powell 1983), in der im gegliederten Bildungswesen Deutschlands die Hilfsschule (Sonderschule) entwickelt wurde, nach der Logik ›homogener‹ Lerngruppen und eigenständiger Schulformen. Im Vergleich dazu wurden in den Gesamtschulen der USA Sonderklassen etabliert, die alle Schüler:innen mit (unterschiedlichen) Förderbedarfen gemeinsam in heterogenen Klassen zu unterstützen suchten. In der zweiten Phase, der der Expansion und der Differenzierung seit etwa den 1950er Jahren, kam es mit

der universellen Schulpflicht und der sonderpädagogischen Förderung zu heterogenen Schülerschaften, wobei in US-amerikanischen Schulen lediglich eine individuelle Differenzierung nach Kategorien der Beeinträchtigung vorgenommen wurde. In Deutschland war die organisatorische Differenzierung (nach Sonderschularten) für die Förderung ausschlaggebend. In der dritten Phase zeichnete sich ein Konflikt zwischen der Persistenz der legitimierte Selektion in Sonderklassen oder -schulen – mit vielen Ressourcen, jedoch niedrigem Status – und dem Wandel hin zur inklusiven Bildung ab. Seit den 1970er Jahren folgen elterliche, professionelle und politische Interessen mehrheitlich der »institutionellen Logik« der Bildungssysteme, nämlich der Separation in den USA und der Segregation in Deutschland, weshalb diese Länder fortwährend und flächendeckend herausgefordert sind, inklusive schulische Bildung für alle zu verwirklichen (siehe Powell 2016).

Wichtig ist es in der Diskussion über inklusive Bildung, die historische Entwicklung sonderpädagogischer Fördersysteme nicht außer Acht zu lassen. Gleichwohl darf nicht nur auf Indikatoren zurückgegriffen werden, die auf existente, ausgebaute Systeme Bezug nehmen. Vielmehr sollen sie um Aspekte ergänzt werden, die für das Verständnis von Inklusion und die Kritik des Status quo der schulischen Segregation und Separation und deren Konsequenzen notwendig sind, u.a. die Stratifizierung des Bildungswesens, die Überrepräsentanz sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher, die als »lernbehindert« etikettiert werden, oder die Intersektion bestimmter Merkmale in der Gruppe der Sonderschüler:innen: Immer noch gibt es keine verlässlichen Statistiken der »Inklusion«, die auch die Qualitäten des gemeinsamen Unterrichts in der Fläche messbar machen (Steinmetz u. a. 2021; Powell u. a. 2023).

In Gesellschaften weltweit werden Lerngelegenheiten immer wichtiger, denn Bildung gilt als zentrale Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung und Anerkennung als auch für soziale, politische und ökonomische Teilhabe. Empirische Analysen zeigen, wie sehr institutionelle Logiken und Strukturen den Schul(miss)erfolg sowie die Übergänge in der Berufsvorbereitung sowie die weiteren Lebenschancen bestimmen, dabei kann die Berufsbildung als wesentliche Brücke funktionieren (vgl. Blanck 2020 zu Deutschland; Tschanz/Powell 2020 zur Schweiz und den USA). Das Kontinuum von der Sonderbeschulung hin zur Beschulung in inklusiven Klassen mag in Deutschland noch nicht sehr ausdifferenziert sein, ist dafür aber sehr unterschiedlich organisiert. Der Sonderbeschulung wird zwar durch

weitere Unterstützungsangebote und Entscheidungsmöglichkeiten für Familien entgegengewirkt, dennoch wird es sehr wahrscheinlich juristischer Klagen bedürfen, um flächendeckend das Recht auf inklusive Bildung zu sichern – ähnlich wie im Falle der USA seit den 1970er Jahren.

Trotz dieser zumeist als positiv zu bewertenden Entwicklungen für betroffene Individuen und Familien, ist diese Vielfalt der Optionen, so zeigt es der US-amerikanische Fall deutlich, auch eine Barriere der Inklusion, denn andere Förderorte bieten weniger gemeinsamen Unterricht als die tatsächlich inklusiv unterrichteten Klassen in Schulen für alle. Auch wenn in Bildungssystemen in allen Regionen inklusive Strukturen punktuell – und zumeist durch große Anstrengung seitens der Lehrkräfte – entwickelt werden, finden wir weltweit derzeit sehr wenige Bildungssysteme, in denen *alle* Schüler:innen in ›inklusive‹ Klassen gemeinsam lernen. Die sonderpädagogische Förderung nimmt seit Jahrzehnten weltweit zu, meist in Sonderschulen oder -klassen. Damit wird die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgänger:innen erschwert.

Die gegenwärtige Stabilität des Sonderschulsystems bei gleichzeitiger Zunahme von schulischer ›Integration‹ in Deutschland (vgl. Bildungsbericht 2014; 2016; 2020) steht der aktuellen bildungspolitischen Zielsetzung der Inklusion aller Schüler:innen in gemeinsamen Klassen entgegen. Dabei verspricht die Überwindung der Segregation – die Deinstitutionalisierung der Sonderschulen – hin zur Inklusion eine kontinuierliche Verminderung der Stigmatisierung jener Schüler:innen. Deutschland ist noch sehr weit entfernt vom Ziel der Inklusion.

6 Divergenz von Fördersystemen und Grenzen der Inklusion

Um den realen Stand in den Bundesländern im föderalen System Deutschlands zu messen, sind verschiedene Ansätze und systematische Vergleiche notwendig (vgl. Helbig/Nikolai 2015; Preuss-Lausitz 2019; Blanck 2020). Seit Jahrzehnten wurden die Tagungen der Inklusionsforscher:innen (IFO) genutzt, um die Entwicklungen der schulischen Integration und Inklusiven Bildung zu verfolgen. Themenschwerpunkte zur schulischen Inklusion im deutschsprachigen Raum wurden in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Heft 2/2014), aber inzwischen widmen sich ganze Zeitschriften der Thematik, etwa seit 2008 die *Zeitschrift für Inklusion* (<https://www.inklusion-online.net>; z. B. Heft 2/2016, Heft 1/2017) oder die *Zeitschrift für Disability*

Studies seit 2021 (<https://zds-online.org/>). Viele Länder hatten schon Jahre vor Inkrafttreten der UN-BRK wichtige Schritte hin zu mehr schulischer Integration sowie gemeinsamem Unterricht unternommen. Jedoch stellt die UN-BRK sowohl eine entscheidende Chance als auch ein Risiko dar, in dem die Positionen für und gegen den nötigen transformatorischen Wandel neu justiert werden und sich politische Kräfteverhältnisse verändern. Es fehle politisch auch die letzte Konsequenz der transformativen inklusiven Bildungsreform, nämlich die vollständige Auflösung des gegliederten Schulsystems und stattdessen die Etablierung einer Gemeinschaftsschule für alle. In Bundesländervergleichen wird deutlich, wie schwierig es ist, trotz progressiver Rhetorik sowie Ratifizierung der UN-BRK die notwendige öffentliche Unterstützung für ein inklusives Schulsystem aufzubauen und gegen persistente Strukturen durchzusetzen (vgl. Helbig/Nikolai 2015; Gasterstädt 2019; Steinmetz u.a. 2021).

Ein für Deutschland »abweichender Fall« ist Schleswig-Holstein, welcher Aufschluss darüber gibt, unter welchen Bedingungen sich die institutionellen Reproduktionsmechanismen des Sonderschulwesens aushebeln lassen; er offenbart damit institutionelle Gelingensbedingungen für integrative und möglicherweise auch inklusive Schulentwicklung (siehe Blanck u.a. 2013). In Deutschland wird im internationalen Vergleich ein besonders hoher Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Sonderschulen unterrichtet. Die vermeintlichen Vorteile solcher Unterrichtung in Sonder-/Förderschulen werden jedoch von reformorientierten Eltern und Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis sowie internationalen Organisationen seit Jahrzehnten in Frage gestellt, denn die Bilanz des Sonderschulwesens ist verheerend: Etwa drei Viertel aller Sonderschüler verlassen die Schule ohne Schulabschluss; Absolvent:innen haben kaum Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt; viele kämpfen jahrelang mit dem Stigma der »Anormalität« und werden in Berufsvorbereitungsmaßnahmen verwahrt (Powell u.a. 2023). Trotz dieser offenkundigen Defizite ist das Sonderschulwesen – zumindest bis zur Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 – in kaum einem Bundesland schulpolitisch grundsätzlich infrage gestellt worden, denn als Bestandteil des gegliederten Schulsystems ist diese Organisationsform gesellschaftlich tief verwurzelt. In ihrer gesamtdeutschen Expansion hat die Hilfsschule (später: Sonder- oder Förderschule) massive Beharrungskräfte entfaltet, die einer grundlegenden Abkehr von dieser zugunsten der viel geforderten inklusiven Beschulung entgegenstehen. In dieser Hinsicht herrscht auch heu-

te in den meisten Bundesländern ein beträchtliches Maß an Kontinuität (vgl. Steinmetz u.a. 2021; Hänsel 2024). Für das Gelingen inklusiver Schulreformen bedarf es einer systematischen Herangehensweise zur Überwindung der Reformhindernisse. Die Bedeutung inkrementeller Prozesse für institutionellen Wandel mit – im Ergebnis – transformativer Wirkung werden aufgezeigt ebenso wie *change agents* einen wichtigen Beitrag zu institutionellem Wandel leisten.

7 Barrieren und förderliche Faktoren inklusiver Bildung

Je nach Ebene sind es eine Reihe Barrieren, die inklusive Bildungsreformen verhindern, zugleich aber förderliche Faktoren, die Reformvorhaben ermöglichen. Hier wurden skizzenartig wesentliche Barrieren und förderliche Faktoren hervorgehoben. Es handelt sich um idealtypische Zuspitzungen, die jedoch anhand der empirischen Rekonstruktion auf der Entwicklung der föderalen Systeme über das 20. Jahrhundert bis zur Unterzeichnung der UN-BRK (2006) basieren (vgl. Powell 2016). Zuerst sind es Ideologien, Paradigmen und Weltanschauungen, die bestimmen, was im jeweiligen Kontext überhaupt ›denkbar‹ wird. Gesellschaftliche Werte wie die Orientierung an ›Normalität‹ und der Verherrlichung der kulturellen Homogenität stehen im Gegensatz zu demokratischen Prinzipien, für die Vielfalt und Egalität zentral sind. Inklusive Bildung wird durch Paradigmen der Gerechtigkeit gefördert, durch die Vorstellung der homogenen Lerngruppe verunmöglicht. Die Bildungsziele ähneln diesen übergreifenden gesellschaftlichen Werten. Hier können die enge Leistungsorientierung und die Idee einer ›begabungsangemessenen‹ Bildung mit holistischen Bildungszielen kontrastiert werden, die sich auf multiple Intelligenzen sowie die entscheidende Rolle sozialer Kompetenzen für das Leben in Gemeinschaft und Gesellschaft beziehen.

Im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, aber auch in Schulen insgesamt sowie im gesellschaftlichen Kontext sind es auch die Behinderungsparadigmen, die bestimmte Fördermaßnahmen und Verhaltensweisen gegenüber Menschen mit Behinderung begünstigen – oder verhindern. Zu nennen wären die Barrieren, die dadurch entstehen, dass gesellschaftlich die Annahme verbreitet ist, Behinderung sei ein individuelles Defizit – so wurde und wird es in den klinischen Fächern meistens wahrgenommen. Behinderung muss hingegen im Sinne von ›Behinderung‹ oder ›behindert

werden« als Phänomen bestimmter diskriminierender Strukturen, Kulturen und Praktiken gedeutet werden. Das Paradigma der Menschenrechte stärkt Individuen unabhängig ihrer sozial-zugeschriebenen Merkmale und schützt Minderheiten. Bezogen auf Schule legitimiert ein klinisches Modell von Behinderung eine Sonderpädagogik, die auf die Kompensation von Defiziten fokussiert. Es wird erwartet, dass Sonderschulen wie Krankenhäuser einen notwendigen Schonraum bieten. Hingegen ist ein Förderfaktor inklusiver Bildung die Vorstellung, alle Schüler:innen sollten individuell gefördert werden, um ihre jeweils eigenen Lernziele zu erreichen.

Natürlich werden diese verschiedenen Perspektiven von Interessengruppen aufgegriffen und politisch durchgesetzt. Hier gilt es zu erkennen, welche Gruppen dominant sind, wer über Bildungsreformen entscheidet und entscheiden darf – und wer Deinstitutionalisierungsversuche verhindert. Starke Barrieren gegen inklusive Bildung sind immer wieder in Eigeninteressen der sonderpädagogischen Profession an eigenen Schulformen und Zuständigkeitsbereichen zu finden (vgl. Hänsel 2024). Dagegen – und hier ist die weltweite Ratifizierung der UN-BRK ein entscheidendes Beispiel – haben sich die globale Behindertenbewegung und lokal agierende Selbsthilfegruppen, Jurist:innen sowie Elternverbände erfolgreich für inklusive Schulbildung eingesetzt (vgl. Degener/Witzmann 2023).

Wo auch immer Schulen inklusiver werden, sind solche Vereinigungen und Vernetzungsaktivitäten zentral für den Erfolg. Verbände und Nichtregierungsorganisationen können sich am Status quo orientieren und somit Reformen blockieren. Aber Bewusstseinsbildung und Druck von außen und von oben, wenn sie aktiv vermittelt und verfolgt werden, können entschieden unterstützt werden, etwa durch die UN-BRK-Allianz in Deutschland sowie durch die offizielle Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte (vgl. Aichele 2019). In den letzten Jahren wird durch die gesellschaftspolitischen Debatten um inklusive Bildung der Marginalität der Themen ›Behinderung‹ sowie ›Förderbedarf‹ entgegengewirkt, jedoch auch das Risiko erhöht, Gegner:innen auf den Plan zu rufen.

Entscheidende Fragen sind in der Bildungspolitik und -steuerung sowie den zur Verfügung gestellten Ressourcen zu sehen. Die Frage nach der Entscheidungsgewalt ist von zentraler Wichtigkeit, gerade in föderalen Systemen. Die KMK spricht Empfehlungen aus und ist dabei in der Nachkriegszeit – bis heute – oft dem Verband Deutscher Sonderschulen (VDS) gefolgt. Hingegen ist ein förderlicher Faktor inklusiver Bildung der gesetzliche Zwang, Barrierefreiheit in allen öffentlichen Einrichtungen zu fördern.

Nicht nur aktuell sind Fragen des Elternwahlrechts und der tatsächlich lokal verfügbaren Optionen brisant. Die UN-BRK unterstreicht, dass inklusive Bildung als Menschenrecht zu verstehen ist – und zwar unabhängig von den Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden.

Gleichzeitig ist inklusive Bildung eine zu unterstützende Reform gerade unter Berechnung der gesamtgesellschaftlichen Kosten der Segregation, der Stigmatisierung und – in den Worten Lisa Pfahls (2011) – der »Nicht-Befähigung«. Die Finanzierungsvorbehalte der deutschen Bundesländer sowie die Beibehaltung der Doppelstruktur der »Regelschulen« und »Förderschulen« sind die teuerste Option; Inklusion rechnet sich (vgl. Klemm 2012). Umgekehrt ist der Versuch, in der schulischen Inklusion ein Sparmodell zu sehen, eine Wendung, die als großes Hindernis für deren Verbreitung angesehen werden muss. Anstelle des Ausspielens von »Egalität« und »Effizienz« sollten die wesentlichen Vorteile der Inklusion für Schüler:innen und Gesellschaft explizit hervorgehoben werden. Nicht zuletzt auf der Ebene der Schulen selbst, wo die Selektionsprozesse stattfinden, und Bildungspfadentscheidungen getroffen werden, sind persistente Barrieren und förderliche Faktoren des Lernerfolgs aller Lernenden zu diskutieren und abzuwägen.

Indem inklusive Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen mehrere Bildungswege und -angebote bereitstellen, können Lehrende flexibel auf Lernbedürfnisse reagieren und Unterstützung leisten, was dann auch eine revidierbare Entscheidung darstellt – im Gegensatz zur Sonderbeschulung, die nur bedingt zur Rückschulung auf die ursprüngliche Schulform führt. Hilfreiche Faktoren sind zieldifferenter Unterricht, individuelle Förderpläne sowie eine Vielfalt der Beurteilungsmodi, wohingegen im Bereich der Evaluation enge Raster oft zur Klassenwiederholung führen und der Inklusion entgegenwirken.

8 Fazit

In diesem Beitrag wurden die paradoxe Expansion und Persistenz der schulischen Segregation anstatt der Ausweitung der Inklusion aufgezeigt. Dabei wurde lediglich ein gradueller Wandel statt einer Transformation dieser komplexen Bildungssysteme konstatiert. Es lässt sich festhalten, dass die Förderquote aufgrund größeren Bedarfs (oder wahrgenommener Lernschwierigkeiten), erhöhter Standards und gesteigerter Rechenschafts-

pflicht als Teile der Governance von Bildung wohl weiter steigen wird. Sonderpädagogische Förderung nimmt seit Jahrzehnten weltweit zu, oft in Sonderschulen oder -klassen.

Es mag paradox erscheinen, dass gleichzeitig sowohl segregierende als auch inklusive Lernumwelten expandieren. Der Grund: Die Verflechtung und Wechselwirkungen zwischen sonderpädagogischen Fördersystemen, allgemeiner Bildung und anderen Institutionen sowie die Interessen der beteiligten Professionen verhindern die Transformation hin zur schulischen Inklusion für alle, welche eine Deinstitutionalisierung von Sonder- bzw. Förderschulen impliziert. Auch wenn die seit hundert Jahren existierenden Organisationsformen noch verharren, schreitet gleichzeitig – auch in den Bildungssystemen, die hochgradig selektiv und segregiert sind –, inklusive Bildung graduell voran, als eine zusätzliche institutionelle Schicht.

Vergleichende Forschung verdeutlicht vielfältige Grenzen, aber auch förderliche Faktoren der Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen. Die Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland hat die Notwendigkeit unterstrichen, die Bildungssysteme auf Länder und lokaler Ebene umzubauen und komplexe Veränderungsdynamiken zu erforschen. Die UN-BRK stärkt Befürworter:innen der inklusiven Bildung nachhaltig, aber die Interpretationen und Umsetzung sind heterogen. Auch aufgrund des Bildungsföderalismus wird die Implementierung weiterhin ein schrittweiser, pfadabhängiger Prozess und keine fundamentale Transformation sein. Gerade in föderalen Ländern gibt es eine Persistenz einzelstaatlicher Disparitäten trotz (inter-)nationaler Ziele, Normen und völkerrechtlicher Verträge. Obwohl sich viele Fachleute, Eltern und Mitglieder sozialer Bewegungen erfolgreich für einen nachhaltigen Wandel einsetzen, ist die Transformation der institutionellen Logik der Bildungssysteme hin zu einer vollständigen Inklusion nicht erreicht worden: Anstatt einer Deinstitutionalisierung vor allem in Sonderschulen bereitgestellter sonderpädagogischer Fördermaßnahmen hat sich, ohne Transformation hin zu einer Schule für Alle, lediglich eine diskursive »Sonderpädagogisierung der Inklusion« (Biermann 2022) vollzogen, die im Widerspruch zur menschenrechtlichen Verpflichtung steht.

Literatur

- Aichele, Valentin (2019): »Eine Dekade UN-Behindertenrechts-Konvention in Deutschland«. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69 Jg., Heft 6–7, S. 4–10.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014; 2016; 2020): *Bildung in Deutschland 2014, 2016, 2020*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baker, David P. (2014): *The Schooled Society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barow, Thomas/Berhanu, Girma (2021): »Inclusive Education in Sweden: Policy, Politics and Practice«. In: *Natallia Bahdanovich Hanssen/Sven-Erik Hansén/Kristina Ström (Hg.): Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion*, Abingdon: Routledge, S. 35–51.
- Biermann, Julia (2022): *Translating Human Rights in Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Biermann, Julia/Powell, Justin J.W. (2014): »Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung: Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17. Jg., Heft 4, S. 679–700.
- Biermann, Julia/Pfahl, Lisa/Powell, Justin J.W. (2020): »Mehrebenenanalyse schulischer Inklusion: Zwischen globaler Diffusion der Inklusionsrhetorik, behinderten Bildungskarrieren und institutionellen Pfadabhängigkeiten«. In: *Torsten Dietze/Dietlind Gloystein/Vera Moser/Anne Piezunka/Laura Röbenack/Lea Schäfer/Grit Wachtel/Maik Walm (Hg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195–201.
- Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael (2010): »Der internationale Vergleich in der Sonderpädagogik«. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–19. doi: 10.3262/EEO05100093.
- Blanck, Jonna M. (2020): *Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen »Lernen«*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J.W. (2013): »Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern«. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39. Jg., Heft 5, S. 267–292.
- BRK-Allianz (2013): *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin.
- Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Rosen, Lisa/Panagiotopoulou, Argyro/Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hg.) (2019): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen: Budrich.
- Degener, Theresia/Franziska Witzmann (2023): »Der Kampf um die UN-Behindertenrechtskonvention«. In: *Zeitschrift für Disability Studies*, 2/2023, S. 1–26. doi: 10.15203/ZDS_2023_2.02.

- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): »The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields«. In: *American Sociological Review*, 48. Jg., Heft 2, S. 147–160.
- Edelstein, Benjamin (2016): »Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive«. In: Björn Hermstein/Nils Berkemeyer/Veronika Manitius (Hg.): *Institutioneller Wandel im Bildungswesen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 47–70.
- Europäische Kommission (2013): *Briefing Paper on Inclusive Education*. Brüssel: EC.
- EASNIE (2021): *Grundprinzipien Kurz Dossier: Unterstützung der Entwicklung und Umsetzung der Politik für Inklusive Bildung und Erziehung*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Friedland, Roger/Alford Robert (1991): »Bringing Society Back In: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions«. In: Walter W. Powell/Paul J. DiMaggio (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press. S. 232–263.
- Gasterstädt, Julia (2019): *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hänsel, Dagmar (2024): *Historiographie der Sonderpädagogik. Kontinuitäten im Wandel von der Hilfsschul- und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015): *Die Unvergleichbaren: Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiuppis, Florian/Peters, Susan J. (2014): »Inclusive Education for All as a Special Interest within the CIE Research Community«. In: *Annual Review of Comparative and International Education 2014*, S. 53–63.
- Klemm, Klaus (2012): *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Köpfer, Andreas (2013): *Inclusion in Canada*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (2021): »Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung«. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale, und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*, Opladen: Budrich, S. 11–41. OA: urn:nbn:de:0111-pedocs-214134
- Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Powell, Justin J.W./Sertl, Michael (Hg.) (2016): *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mejeh, Mathias/Powell, Justin J.W. (2018): »Inklusive Bildung in der Schweiz – Zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten«. In: *Bildung & Erziehung*, 71. Jg., Sonderheft Inklusive Bildung/Inclusive Education, S. 412–431. doi: 10.13109/buer.2018.71.4.412
- Menze, Laura/Solga, Heike/Pollak, Reinhard (2022): »Long-term Scarring from Institutional Labelling. The Risk of NEET of Students from Schools for Learning Disability in Germany«. In: *Acta Sociologica*, 66. Jg., Heft 3, S. 289–306. doi: 10.1177/00016993221114257

- Merz-Atalik, Kersten/Beck, Katja (2022): »(Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformenentwicklung. Entwicklungslinien in Baden-Württemberg und Südtirol«. In: Oliver Koenig (Hg.): *Inklusion und Transformation in Organisationen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148–165.
- Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (2021): *Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der 20. Wahlperiode (2021–2025)* 11 Eckpunkte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Nussbaum, Martha C. (2006): *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD.
- OHCHR (2016): *General Comment on the Right to Inclusive Education*. Geneva: OHCHR, letzter Zugriff: 08.01.2024, <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx>
- Óskarsdóttir, Edda/Köpfer, Andreas (2021): »Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada«. In: Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd (Hg.): *Handbuch Inklusion international*, Opladen: Budrich, S. 277–295.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Powell, Justin J.W. (2016 [2011]): *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Abingdon: Routledge.
- Powell, Justin J.W./Merz-Atalik, Kerstin/Ališauskienė, Stefanija/Brendel, Michelle/Echeita, Geraldo/Guðjónsdóttir, Hafdis/Karlsdóttir, Jóhanna/Miltenienė, Lina/Melienė, Rita/Óskarsdóttir, Edda/Persson, Bengt/Persson, Elisabeth/Simón, Cecilia/Sandoval, Marta/Schwartz, Anneli/Tiemann, Heike/Weber, Katja (2021): »Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien«. In: Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd (Hg.): *Handbuch Inklusion international*. Opladen: Budrich, S. 357–379.
- Powell, Justin J.W./Blanck, Jonna M. (2023): »The Nexus of Dis/Ability, Education, and Social Inequality: Vocational Training and Higher Education in Germany«. In: *Social Policy*.ch, 1/2023. doi: 10.18753/2297-8224-4029.
- Powell, Justin J.W./Pfahl, Lisa/Blanck, Jonna M. (2023): »Sonderpädagogische Fördersysteme und Inklusive Bildung«. In: Ullrich Bauer/Uwe Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- & Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer, S. 939–960.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2019): »Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Behindertenrechtskonvention. Bilanz und Perspektiven«. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70. Jg., Heft 10, S. 468–487.
- Proyer, Michelle/Bilgeri, Margarita (2021): »Vergleichende Perspektiven auf die Kultur(en) der (schulischen) Inklusion in Addis Abeba und Bangkok«. In: Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd (Hg.): *Handbuch Inklusion international*, Opladen: Budrich, S. 297–312.

- Richardson, John G./Powell, Justin J.W. (2011): *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Schäfer, Lea (2021): *Institutioneller Wandel und Steuerung von »Förderbedürftigkeit« im Zuge inklusiver Bildung in Spanien 1960–2013*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian (Hg.) (2012): *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending*. London: Routledge.
- Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina (2021): *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Tomlinson, Sally (2017): *A Sociology of Special and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.
- Tschanz, Christoph/Powell, Justin J.W. (2020): »Competing Institutional Logics and Paradoxical Universalism in Disabled People's School-to-work Transitions: Comparing Switzerland and the United States«. In: *Social Inclusion*, 8. Jg., Heft 1, S. 155–167. doi: 10.17645/si.v8i1.2373
- Tschanz, Christoph (2022): *Real Distributive and Emancipatory Dilemmas within Disability Policy Regimes: Comparative Perspectives with a Focus on Switzerland*. Dissertation, Universität Freiburg (Schweiz).
- UNESCO (2015): *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.
- UN (2013): *Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education*. General Assembly, Human Rights Council: A/HRC/25/29. New York: United Nations.
- UN (2023): *CRPD and Optional Protocol Ratifications and Signatories*. New York: United Nations, letzter Zugriff: 08.01.2024, <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- Zahnd, Raphael (2017): *Behinderung und sozialer Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

(De)Institutionalisierung von schulischen Selektionsroutinen?

Judith Jording, Nicolle Pfaff

Selektionsprozesse, die sich an Übergängen zwischen Schulstufen vollziehen, bilden aktuell einen wesentlichen Gegenstand der Bildungsungleichheitsforschung (Baethge 2015; Thiersch u.a. 2020). Die Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Bildungswegen ist konstitutiv für diese Selektionsprozesse und Übergänge gelten demnach als Orte der Reproduktion von Ungleichheit (Walther/Stauber 2018). Historisch institutionalisiert ist diese Niveaudifferenzierung der allgemeinbildenden Schule in rechtlich verankerten Schulformen und Bildungsgängen, darauf bezogene Schulen, Curricula und Professionen, klar konturierten Selektionsereignissen sowie diskursiv in der Idee der Leistungshomogenität (Dupriez u.a. 2008).

In den letzten Jahrzehnten wurde die Legitimation gegliederter Bildungssysteme in vielen Ländern grundlegend infrage gestellt (Vislie 2003; Araújo 2007; Baethge 2015). Vor dem Hintergrund von Konventionen der Bildungsgerechtigkeit (Derouet 2019) haben Diagnosen anhaltender Bildungsbenachteiligungen und Debatten über Qualitätsverluste von Schule unter anderem in Deutschland bildungspolitische Reformbestrebungen befördert (Helbig/Nikolai 2015). In einer neoinstitutionalistischen Perspektive auf Institutionalierungsprozesse (Jepperson 1991; Oliver 1992) deutet die verstärkte politische und wissenschaftliche Delegitimation der schulhistorisch etablierten Differenzierung des Schulsystems auf Potentiale der Deinstitutionalisierung von Schulformen und Bildungsgängen hin. Diese sind jedoch in komplexe historische Dynamiken eingebunden, denn Auseinandersetzungen um eine funktionale, aber auch gerechte Struktur des Schulsystems reichen weit zurück. In der Bundesrepublik Deutschland entsteht diese Struktur erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wo sich etwa mit Einführung von Orientierungsstufen und integrativen Gesamtschulen eine komplexe Dynamik der (De)Institutionalisierung differenzierter Schulstrukturen dokumentiert.

Bildungspolitische Reformen zielten nämlich nur in Teilen auf den grundsätzlichen Abbau institutionalisierter Übergänge, sondern fokussierten eher die Erhöhung der Integration und Flexibilität von Bildungsgängen innerhalb der Sekundarstufe I (Sek I). Dazu gehört die Einführung von Orientierungs- oder Erprobungsstufen in der Sek I sowie der Gesamtschule ebenso wie eine zunehmende Integration der Bildungsgänge (Helbig/Nikolai 2015: 85 ff.).

In diesem Beitrag betrachten wir aktuelle Integrationsprozesse im Schulsystem in der Perspektive der Deinstitutionalisierung, um deren Reichweite und Effekte auf der Ebene schulischer Selektionsroutinen zu untersuchen. Wir fragen dabei, wie sich schulstrukturelle Integration in organisationalen Selektionsentscheidungen niederschlägt. Dabei nehmen wir zwei strukturelle Entwicklungen in der Sek I in den Blick, in denen sich eine Deinstitutionalisierung differenzierter Schulstrukturen andeutet: (a) den weitreichenden Rückbau der Hauptschule als eigenständige Schulform, verbunden mit der Einführung von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in verschiedenen Bundesländern, wie auch (b) den, wenn auch zögerlichen, Abbau von Förderschulen. Diese beiden grundlegenden Strukturveränderungen sind bislang Gegenstand unterschiedlicher Forschungstraditionen und werden selten im Zusammenhang betrachtet. Insgesamt haben sie jedoch zu einer Reduktion von Übergangsschwellen in den bundesdeutschen Schulsystemen geführt (Bellenberg/im Brahm 2018).

Im vorliegenden Beitrag nehmen wir Entwicklungen schulischer Selektionsprozesse innerhalb der Sek I am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) in den Blick. Eingangs beschreiben wir Prozesse des bundesweiten Legitimationsverlustes und Strukturveränderungen des differenzierten Sekundarschulsystems als Deinstitutionalisierung einzelner Schulformen und damit verbundener Selektionsroutinen. Auf der Grundlage aktueller schulstatistischer Daten beschreiben wir anschließend Entwicklungen im Selektionsgeschehen in NRW in den letzten 20 Jahren und diskutieren mögliche lokale Einflussfaktoren. Die Analysen weisen für den Untersuchungszeitraum vor dem Hintergrund schulstruktureller Veränderungen auf einen Wandel in der Mobilität zwischen Bildungsgängen hin. Zugleich deutet sich an, dass Selektionsroutinen in komplexe lokale Strukturbedingungen von Schulsystemen eingebunden sind. Vor diesem Hintergrund werden differenziertere Analysen der Entwicklung lokaler Selektionsroutinen innerhalb der Sek I als ein relevantes Desiderat ausgemacht.

1 Strukturveränderungen und Selektionsroutinen im Verlauf der Sekundarstufe I

Die hohe interne Differenziertheit des Sekundarschulsystems in Form verschiedenwertiger Bildungsgänge steht in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) schon seit ihrer Gründung in der Kritik. So forderte bereits die Zook-Kommission der Besatzungsmächte nach ihrem Sieg über das NS-Regime den Abbau der Hierarchisierung niveaudifferenzierter Schulformen durch Einführung eines Gesamtschulsystems (Drewek 1994: 235). Der dabei unterstellte Zusammenhang zwischen schulischer Demütigung und der Neigung zum Autoritarismus wurde jedoch in der bundesdeutschen Politik ebenso zurückgewiesen, wie die Idee einer horizontalen Differenzierung von Bildungswegen (vgl. ebd.).

Trotz der Wiedereinführung der vertikalen Aufgliederung des Schulsystems im Westen Deutschlands wurden Debatten über eine Flexibilisierung von Bildungswegen in den 1950er Jahren fortgesetzt (Zymek 2011: 46). Der Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen empfahl den deutschen Kultusministerien 1959 im *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens* unter anderem die Einführung einer Förderstufe im fünften und sechsten Schuljahr. Diese sollte auf eine Verlängerung des gemeinsamen Lernens und eine spätere Selektion in niveaudifferenzierte Bildungsgänge zielen. Die Bildungsräte unterstützten in den Folgejahren diese Forderungen (ebd.: 47). Um die Konzeption der auch als »Orientierungsstufe« bezeichneten Eingangsphase in die Sekundarstufe bestanden zugleich inhaltliche Kontroversen, die bis in die 1970er Jahre anhielten (Jürgens 1991). In NRW wurde bereits zum Schuljahr 1964/65 eine sogenannte Erprobungsstufe an Realschulen und Gymnasien eingeführt, Hessen folgte 1969 (Helbig/Nikolai 2015: 81 f.). Befunde aus frühen Evaluationsstudien zeigen eine große Skepsis von Lehrkräften gegenüber der Wirkungsweise der Orientierungsstufe (Jürgens 1991: 77). Die mit der Orientierungsstufe verbundene bildungspolitische Zielsetzung wurde als ambivalent beschrieben, weil sie einerseits Förderung vor Selektion stellte, zugleich aber in sicherere Schulwahlprozesse münden sollte. Ältere Studien hierzu bleiben widersprüchlich in der Beurteilung der Frage, ob die Orientierungsstufe die Chancengleichheit beim Übergang auf die weiterführende Schule erhöhen konnte (zusammenfassend vgl. Schuchart 2006: 405 ff.).

Analog zum allgemeinbildenden Schulwesen wurden auch im Bereich der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen die

segregierenden, differenzierten Strukturen fortgeführt, die sich bereits Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland durchgesetzt hatten. Das von der Kultusministerkonferenz (KMK) 1960 vorgelegte *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens* schlug ein hoch differenziertes Sonderschulwesen auf Grundlage von bis zu zehn Schultypen vor (Ellger-Rüttgardt 2013: 458). Daraufhin wurde das differenzierte Sonderschulwesen ausgebaut und der Anteil der segregiert beschulten Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stieg in den Folgejahren deutlich an.

Mit der Diagnose der »Bildungskatastrophe« Mitte der 1960er Jahre setzte eine intensive Auseinandersetzung mit den Strukturen des deutschen Schulsystems ein, die neben generellen Ausbildungsdefiziten vor allem die Reproduktion von Bildungsungleichheit und den Ausschluss von Arbeiterkindern, Mädchen und der Landbevölkerung von höher-qualifizierenden Bildungsgängen zum Gegenstand hatte (Dahrendorff 1968). Die Einführung der Gesamtschule als Schulversuch und integrative Säule im vertikal differenzierten Bildungssystem versprach neben dem massiven Ausbau des Gymnasiums insgesamt eine Erhöhung der Aufstiegsmobilität im Schulsystem. Die Etablierung der integrativen Gesamtschule wurde in unterschiedlichen Konstellationen vergleichend beobachtet und in ihrer Bedeutung für den Abbau von Chancenungleichheit untersucht. Anfangs positive Befunde (zum Beispiel Dreher u.a. 1980; Fend 1982) mussten mit Blick auf die spezifischen Bedingungen der Einführung der Gesamtschule relativiert werden (Fend 2009: 30). Die empirisch beobachtbaren Effekte der Bildungsexpansion dokumentierten zwar einen deutlichen Anstieg der Abiturient*innenquoten sowie einen massiven Rückgang der Besuchsquoten an niedrig-qualifizierenden Schulen, nicht aber einen Abbau herkunftsbezogener Bildungsungleichheit (Becker 2000).

Die Zeit nach den Reformimpulsen der 1970er Jahre gilt als bildungspolitische »Flaute« (Hüfner u.a. 1986) oder Phase »schulrechtlicher Kontinuität« (Helbig/Nikolai 2015: 44), weil hier nur geringfügig schulstrukturelle Veränderungen einsetzten. Dies äußert sich auch darin, dass nach dem Zusammenschluss der beiden deutschen Staaten Anfang der 1990er Jahre die Auflösung des Einheitsschulsystems in den Ländern der ehemaligen DDR zugunsten eines zwei- oder mehrgliedrigen Schulsystems kaum größere Strukturdebatten aufwarf. Ab 2000 wurden strukturelle Veränderungen in der Sek I vor dem Hintergrund der Irritationen über die Befunde international vergleichender Schulleistungsstudien wiederholt zum Thema (ebd.). Dazu gehörten etwa neue Steuerungsmodelle, die Einführung der

Ganztagsschule und der Rechtsanspruch auf Inklusion. Insgesamt deutet sich jedoch in den Strukturveränderungen innerhalb der Sek I ein Trend zur Zweigliedrigkeit des Schulsystems an (ebd.: 99).

Die Hauptschule als eigenständige Schulform verliert seit Beginn der 2000er Jahre kontinuierlich an Bedeutung, obgleich der Hauptschul-Bildungsgang vielerorts in integrativen Schulformen erhalten bleibt (Leschinsky 2008). Während Anfang der 1990er Jahre noch etwa jede*r dritte Schüler*in in Deutschland an einer Hauptschule lernte, waren es 25 Jahre später lediglich 20 Prozent (Weishaupt 2009: 24). Zugleich variierte der Rückgang der Schüler*innenzahlen an Hauptschulen deutlich zwischen Bundesländern (ebd.: 26). Deutliche Transformationen zeigen sich etwa in Niedersachsen und NRW, während die Zahl der Hauptschüler*innen in den südlichen Bundesländern lange stabil bleibt. NRW ist dabei eines der Bundesländer, in denen die Hauptschule als eigene Schulform weiterhin rechtlich garantiert ist (ebd.). Dennoch besuchten im Schuljahr 2020/21 nur noch knapp drei Prozent der Lernenden in NRW die Hauptschule.¹ Gleichzeitig liegt der Anteil von Hauptschulabschlüssen an den Schulabschlüssen in NRW seit 2010 relativ konstant um die 15 Prozent (eigene Berechnung nach IT.NRW 2023). Dabei bestehen deutliche regionale Unterschiede (Jeworutzki u.a. 2017). Auf der Grundlage von Bildungsstatistiken dokumentieren Heike Solga und Sandra Wagner (2010) außerdem eine zunehmende sozialstrukturelle Homogenisierung der Hauptschule. Insbesondere für neu zugewanderte Jugendliche scheinen Selektionsroutinen zu bestehen, die auf deren Platzierung an Hauptschulen zielen (Emmerich/Hormel 2022; Jording 2022).

Die Deinstitutionalisierung von Selektionsroutinen unterliegt dabei nicht nur historischen, sondern auch regionalen Variationen. In einer historischen Analyse zur Entwicklung von Bildungsungleichheit in Berlin und Brandenburg verdeutlicht Rene Ejury (2004), dass regionale Bildungsdisparitäten durch verschiedene Schulsysteme unterschiedlich stark moderiert wurden, innerhalb dieser aber teils lange Bestand hatten (vgl. auch von Below 2002). Einerseits weisen die Bundesländer sehr differente Ausgangsbedingungen (ebd.) und Entwicklungen (Liegmann/Bouß 2011) auf. Andererseits sind kommunale Differenzen in der Herausbildung lokaler Schulstrukturen prägend (Zymek/Richter 2007; Emmerich/Maag-Merki

1 <https://www.it.nrw/nrw-zahl-der-schueler-hauptschulen-im-schuljahr-2020-21-um-84-prozent-niedriger-als-ein-jahr-zuvor>, eigene Berechnung.

2010; Wiechmann 2011). Für die konkrete Umsetzung der Strukturreform werden Kontextvariablen auf den Ebenen des Kreises, des Schulträgers sowie der Schule relevant gemacht (Wiechmann, 2011: 128). Ergebnisse zu Kontext- und Einflussfaktoren auf Strukturveränderungen der Sek I geben also ebenfalls Hinweise auf Bedingungen der (De)Institutionalisierung von Selektionsroutinen im Bildungssystem, weil in ihnen grundlegende Modifikationen und Unterbrechungen institutionalisierter Differenzierungen zum Ausdruck kommen (Jepperson 1991)

In den bildungspolitischen Entwicklungen dokumentiert sich ein Ringen um schulstrukturelle Differenzierung und Integration in Deutschland, das mit einem partiellen Legitimationsverlust für bestehende Selektionsroutinen einhergeht. Vor dem Hintergrund neo-institutionalistischer Perspektiven (Oliver 1992) kann dieser als Anzeichen einer Deinstitutionalisierung gelesen werden. Politischer, funktionaler und sozialer Druck (ebd.: 567), in Form sozialer Bewegungen und politischer Diskursverschiebungen hin zu einer Programmatik der Bildungsgerechtigkeit; internationale Rechtsnormen, wie die UNBRK, und wissenschaftliche Befunde über Qualitätsverluste im Bildungssystem stellen die externe Differenzierung von Schulformen und Bildungsgängen infrage. Prozesse der Deinstitutionalisierung sind hier auf der Ebene von Schulgesetzen, in den Organisationsformen von Schulen oder in gestiegenen Qualifizierungsniveaus von Schulabgänger*innen beobachtbar (ebd.:579). Wie die Befunde zu räumlichen Einflussfaktoren zeigen, werden damit verbundene Entwicklungen durch regionale und kommunale Zusammenhänge moderiert. Offen bleibt aber, ob sich die schulstrukturellen Deinstitutionalisierungsprozesse auch auf der Ebene der Selektionsroutinen niederschlagen. Um dies zu prüfen, können für den besonders umkämpften Bereich der Sek I mit dem Wechsel zwischen Schulformen und zwischen Bildungsgängen zwei schulstatistisch gut dokumentierte Indikatoren für die Analyse herangezogen werden.

2 Auf- und Abwärtsmobilität im Verlauf der Sekundarstufe I

Die im Reformprozess der 1960er Jahre empfohlene Orientierungsstufe wird als bildungspolitischer Kompromiss »im Dissens um die Organisationsstruktur des Schulsystems« (Sandfuchs 1996: 87) beschrieben. In verschiedenen Bundesländern wird sie in unterschiedlicher Form eingeführt (zum Beispiel als Verlängerung der Grundschule, organisatorisch eigenstän-

dig oder an einer bzw. mehreren Schulformen der Sek I) (Jürgens 1991). Gut untersucht ist die Relevanz der Orientierungsstufe in Niedersachsen, wo diese von Beginn der 1970er bis Anfang der 2000er Jahre bestand. Claudia Schuchart (2006) kommt hier auf Basis differenzierter quantitativer Analysen zu dem Schluss, »dass es der niedersächsischen Orientierungsstufe nicht gelungen ist, Bedingungen für einen Ausgleich sozialer Benachteiligungen zu schaffen« (ebd.: 416). So bleibt die Kursselektion in hohem Maße schichtabhängig, was von der Orientierungsstufe kaum korrigierend abgemindert werden kann. Mit Abschaffung der Orientierungsstufe in Niedersachsen tendieren die Schulempfehlungen deutlich in Richtung höherqualifizierender Bildungsabschlüsse. Integrierte Bildungsgänge erfahren einen höheren Zulauf (Dietze 2013).

Nach dem Übergang in die Sek I verbleibt ein Großteil der Lernenden an der gewählten Schulform. Nur ein kleiner Teil der Schüler*innen realisiert im Verlauf der Sek I einen Schulformwechsel. Für das Schuljahr 2010/11 belegt Gabriele Bellenberg (2012), dass rund 100.000 Lernende in Deutschland die Schulform verlassen – bei großen Unterschieden zwischen den Bundesländern. Mehr als zwei Drittel dieser Wechsel sind dabei Abstiege, in denen Schüler*innen auf Schulformen mit niedrigeren Qualifizierungsniveaus übergehen, nur ein Viertel setzt die Schullaufbahn an Schulformen fort, die höhere Qualifikationen anbieten (ebd.: 16). Zugleich bestehen Muster, die auf regionale Faktoren in Form von Spezifika der Schulsysteme hindeuten (Bellenberg 2014: 165). So weisen etwa mehrgliedrige Schulsysteme mit geringer Bedeutung der Hauptschule besonders viele Abstiege auf. Die Hauptschule wird hier nach der Grundschule zunächst vermieden, fängt aber im Verlauf der Sek I viele Lernende auf, die die ursprünglich gewählte Schulform verlassen müssen (ebd.). In Schulsystemen, in denen die Hauptschule noch etabliert ist, finden im Verhältnis mehr Aufstiege statt.

In allen Schulsystemen gilt dabei, dass das Gymnasium im Verlauf der Sek I kaum Schüler*innen aufnimmt, sondern eher eine abgebende Schulform ist (Bellenberg 2012). Für NRW zeigt Annika Hillebrand (2012: 103 ff.), dass das Risiko zum Abgang von Gymnasien sowohl zwischen einzelnen Schulen als auch in unterschiedlichen Regionen verschieden ausgeprägt ist. Die Wahrscheinlichkeit, am Gymnasium zu verbleiben, ist dann höher, je mehr Schüler*innen nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln. Zugleich scheint die Selektivität von Gymnasien im Verlauf der Sek I auch mit der Nachfrage an Schulplätzen, zum Beispiel durch demografischen Wandel, zusammenzuhängen (Rösner/Stubbe 2008).

Mit der schleichenden Durchsetzung des sogenannten Zwei-Säulen-Modells in vielen deutschen Bundesländern ist die Erwartung verbunden, die Reproduktion von herkunftsbezogener Bildungsungleichheit zu reduzieren. Anhand der Berliner Strukturreform von 2010/11 weisen Marcel Helbig und Rita Nikolai (2015) nach, dass bestehende Formen der schulformbezogenen und regionalen Segregationen zunächst bestehen bleiben. Ihre Analysen verdeutlichen, dass »bei der Implementation von Schulstrukturreformen Schulstandorttraditionen und die Fusionsgeschichte von Schulstandorten einen starken Einfluss haben und Strukturreformen entgegen den Intentionen [...] der Berliner Schulstrukturreform bislang wenig an der sozialen Aufteilung der Schülerschaft verändert« (ebd.: 31) haben.

3 Sonderpädagogische Förderung in der Sekundarstufe I

Das sich in der BRD nach 1945 nochmals stärker ausdifferenzierende Sonderschulwesen erfuhr erst durch die von Deutschland im Jahr 2009 ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die eine inklusive Beschulungspraxis einfordert, einen deutlichen Reformimpuls (Steinmetz u.a. 2021). Schulversuche zur integrativen Beschulung seit den 1970er Jahren wie auch KMK-Empfehlungen in den 1970er und 1990er Jahren hatten zuvor lediglich zu kleineren Anpassungen der Schulgesetze der Bundesländer geführt, die keinen grundsätzlichen Wandel hin zu einer verbesserten Inklusion bewirkten (Dietze 2013: 35). Begleitet wurde und wird die von der UN-BRK geforderte Reform von einem Streit zwischen zwei widerstreitenden Positionen, die jeweils mit Verweis auf angenommene bessere Fördermöglichkeiten für den Erhalt oder die Abschaffung des Förderschulsystems plädieren (Kemper/Goldan 2018).

Seit den 2010er Jahren steigt der Anteil der Lernenden mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie der Anteil inklusiv beschulter Schüler*innen an, während weiterhin die Mehrheit der diagnostizierten Schüler*innen an Förderschulen unterrichtet wird (Hollenbach-Biele/Klemm 2020). Dabei wird erkennbar, dass die Quote derjenigen Lernenden, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten, deutlich zwischen den Bundesländern wie auch auf der Ebene von Kreisen und kreisfreien Städten variiert (Dietze 2012: 27). Ebenfalls lässt sich feststellen, dass mit Blick auf alle Integrationsschüler*innen in Deutschland »von einer Überrepräsentanz sonderpädagogischer Maßnahmen in Grundschulen gesprochen

werden [kann]« (Dietze 2013: 41), die sich insbesondere in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Hessen sowie NRW zeige (ebd.). Die Einleitung sonderpädagogischer Verfahren in der Sek I gilt hingegen als besonders begründungsbedürftig (Wolf/Dietze 2022: 327). In ihrer empirischen Bestandsaufnahme zur UN-BRK unterscheiden Sebastian Steinmetz u.a. (2021) zwischen strukturpersistenten, entwicklungsambivalenten und inklusionsorientierten Schulsystemen der Bundesländer und beschreiben damit sehr unterschiedliche Entwicklungspfade und Umsetzungsbereitschaften des Reformimpulses.

Werden die Schulabschlussquoten von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet, weisen Daten von Thomas Kemper und Janka Goldan (2018) darauf hin, dass »Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf an Förderschulen seltener mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen als an Allgemeinen Schulen« (ebd.: 369). Die Beschulungsform hat damit direkte Auswirkungen auf die (u.a. berufsbezogenen) Perspektiven. Die bundesweite Quote derjenigen Lernenden, welche die Förderschulen mit keinem oder mit einem Hauptschulabschluss verlassen, beträgt 95 Prozent (davon über 70 Prozent ohne Schulabschluss), wohingegen fast 50 Prozent der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an Allgemeinen Schulen einen qualifizierenden Schulabschluss erreichen (ebd.: 366).

4 Schulstatistische Analysen zur Entwicklung von Selektionsroutinen in der Sekundarstufe I in NRW

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass Selektionsprozesse im Sekundarschulsystem seit langem Gegenstand von bildungspolitischen Auseinandersetzungen und erziehungswissenschaftlichen Studien sind. Schulstrukturell institutionalisierte Selektionsroutinen im mehrgliedrigen allgemeinbildenden und im sonderpädagogischen Schulsystem werden dabei bislang jedoch nur selten im Zusammenhang betrachtet. Sie bleiben Gegenstand verschiedener subdisziplinärer Forschungsperspektiven in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (vgl. Bos u.a. 2010; Kurth/Thielen 2020). Eine integrative Perspektive, welche allgemeinbildende und sonderpädagogische Differenzierungen im Schulsystem einbezieht, kann aber auf der Ebene bildungspolitischer Entwicklungen aufzeigen, dass

schulstrukturelle Differenzierungen insgesamt an Legitimität verlieren. Mit schulstrukturellen Entwicklungen hin zum Zwei-Säulen-Modell und zur inklusiven Schule zeichnet sich damit eine partielle Deinstitutionalisierung vertikaler Differenzierungen im Schulsystem ab.

Unterschiede in der Bildungsteilnahme zwischen verschiedenen sozialen Gruppen konnten damit jedoch kaum aufgebrochen werden. Selektionsroutinen scheinen also gegenüber Schulstrukturen weitgehend persistent zu sein. Die referierten Studien deuten darauf hin, dass regionale und lokale Faktoren, Pfadabhängigkeiten innerhalb des Schulsystems und das Image von Schulen stabilisierend auf Selektionsroutinen wirken. Entsprechend ist es notwendig, bei Untersuchungen zur Selektivität der Institution Schule neben strukturellen Faktoren auch regionale Bedingungen einzubeziehen und das Selektionsgeschehen in seiner Komplexität sichtbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund untersuchen wir im Folgenden die Entwicklung von Auf-, Ab- und Umschulungen im Verlauf der Sek I am Beispiel des Bundeslandes NRW. Dabei fokussieren wir mit Schulformwechseln nach der Erprobungsstufe (Klasse 7–9) und der Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs zwei institutionalisierte Selektionsschritte im Verlauf der Sek I. Beide Selektionen werden durch die Strukturreformen in besonderem Maße infrage gestellt. Zugleich dokumentieren vorliegende Studien eine deutliche Persistenz bestehender gruppenbezogener Benachteiligungen.

Dem damit verbundenen Spannungsfeld gehen wir anhand empirischer Daten auf der Grundlage der amtlichen Schulstatistik zur Entwicklung von Schulformwechseln zwischen niveaudifferenzierten Sekundarschulen und von Zuweisungen sonderpädagogischer Förderbedarfe in den Förderschwerpunkten Lernen sowie Emotional-Soziale-Entwicklung (ESE) in der Sek I im Verlauf der letzten 20 Jahre nach. Die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarfe in den Förderschwerpunkten Lernen und ESE müssen aufgrund hoher Inklusionsquoten an Regelschulen zwar nicht zwangsläufig mit einem Schulformwechsel verbunden sein, können wegen des sich regelmäßig anschließenden zieldifferenten Unterrichtens der Schüler*innen dennoch als eine Abwärtsmobilität gefasst werden. Zunächst gehen wir der Bedeutung von Auf-, Ab- und Umschulungen in der Sek I nach und beobachten deren jüngere historische Entwicklung (4.1). Anschließend fragen wir nach der Relevanz regionaler Faktoren für das Selektionsgeschehen (4.2).

4.1 Mobilität zwischen Schulformen und Bildungsgängen in der Sekundarstufe I

Anhand der verfügbaren Daten der Schulstatistik NRW ist Auf- und Abwärtsmobilität zwischen Schulformen und Bildungsgängen in der Sek I über die letzten beiden Jahrzehnte anhand von zwei Indikatoren beobachtbar: Wechsel zwischen Schulformen, mit denen sich unmittelbare Qualifikationsziele verändern können, und die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, der in der Regel mit zieldifferenter Beschulung einhergeht und daher mit veränderten Qualifizierungszielen verbunden ist. Im gesamten Untersuchungszeitraum bestätigt sich zunächst der Befund, dass die Zahl der Abschlüssen² auf niedriger-qualifizierende allgemeinbildende Schulformen die Zahl der Aufschulungen auf höher-qualifizierende Schulen und Bildungsgänge deutlich überwiegt (vgl. auch Bellenberg 2012).

Erkennbar wird aber auch, dass sich über die beiden letzten Jahrzehnte im Gesamttrend eine deutliche Abnahme von Schulformwechseln nachzeichnen lässt und sich rein quantitativ vor allem die Zahl der Abschlüssen massiv reduziert (vgl. Abb. 1). Phasen der Konsolidierung eingeschlossen, dokumentiert sich alle drei bis vier Jahre ein weiterer Rückgang der Zahl der Schüler*innen, die die Schulform wechseln. Zwischen dem Schuljahr 2001/02 und dem Schuljahr 2018/19 halbiert sich die Zahl der Jugendlichen, die auf eine niedriger-qualifizierende allgemeinbildende Schulform übergehen. Im Verhältnis hierzu sinkt im gleichen Zeitraum die Zahl derjenigen, die auf eine anspruchshöhere Schulform wechseln, um über 80 Prozent von mehr als 3.000 auf 381 Schüler*innen. Wir beobachten hier also einen generellen Rückgang der Mobilität zwischen Schulformen und Bildungsgängen, der unter anderem mit der bildungspolitischen Entwicklung zum Abbau der Hauptschule und zur Ausweitung integrativer Bildungsgänge verbunden sein kann (vgl. Abb. 1).

Beachtet werden müssen für die letzten Schuljahre auch Auswirkungen der Corona-Pandemie. Die seit 2019/20 gefassten bildungspolitischen Regelungen haben insgesamt zu einer deutlichen Reduktion von Schul-

² Als Abschlüssen werden hier (a) Übergänge vom Gymnasium an die Hauptschule und an die Realschule, (b) Übergänge von der Realschule an die Hauptschule, (c) Übergänge von der Gesamtschule an die Realschule und an die Hauptschule gefasst. Als Aufschulungen werden (a) Übergänge von der Hauptschule an die Realschule und an das Gymnasium, (b) von der Realschule an das Gymnasium, (c) von der Gesamtschule an das Gymnasium gezählt.

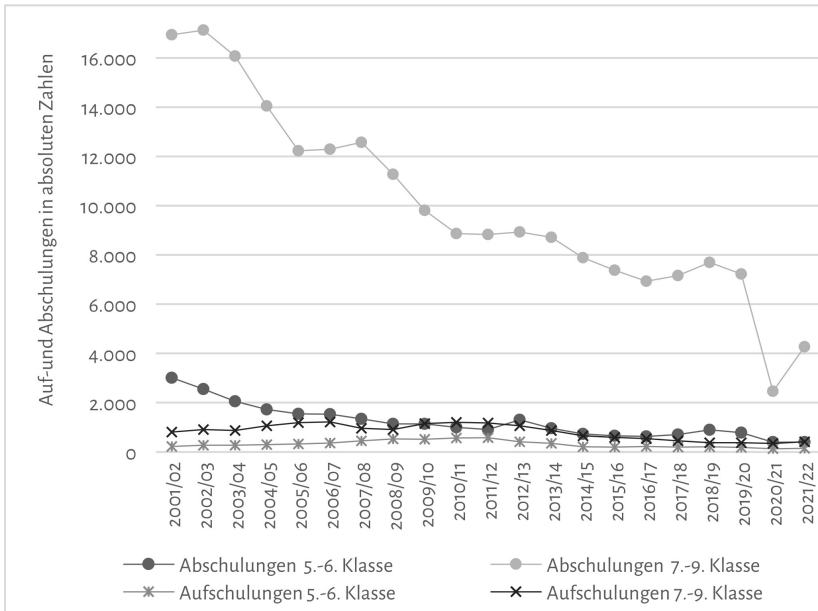


Abb. 1: Auf- und Abschlüssen, NRW (2001/02–2021/22)

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach MSB NRW. – *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2001/02–2021/22*

formwechseln auf niedriger-qualifizierende Schulformen beigetragen. Differenziert nach den Schulformen lagen die Wechselquoten im Jahr 2018/19, dem letzten Schuljahr vor Beginn der Corona-Pandemie, für Abschlüssen noch bei 5,09 Prozent (2021/22: 3,89 Prozent), während hinsichtlich der Anzahl an Aufschulungen mit 1,75 Prozent (2021/22: 1,59 Prozent) kaum Veränderungen erkennbar sind. Im Schuljahr 2021/22 verlassen verlassen mit 2,1 Prozent vor allem Schüler*innen, die in der siebten bis neunten Klasse in NRW an Gymnasien unterrichtet wurden, die Schule hin zu einer niedriger-qualifizierenden Schulform. An Realschulen werden 1,57 Prozent und an Gesamtschulen nur 0,21 Prozent abgeschult. Demgegenüber werden lediglich 0,69 Prozent aller Hauptschüler*innen, 0,79 Prozent aller Real-schüler*innen und 0,11 Prozent aller Gesamtschüler*innen in der siebten bis neunten Jahrgangsstufe aufgeschult³.

3 Eigene Berechnungen nach IT.NRW Statistik der allgemeinbildenden Schulen 2023, Kennziffer 21111–123is.

Auch in der Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ergeben sich in den letzten zwei Jahrzehnten deutliche Verschiebungen. Zunächst wird für die Förderschwerpunkte Lernen und ESE deutlich, dass diese ebenfalls in der Sek I noch an eine relevante Zahl von Schüler*innen vergeben werden.

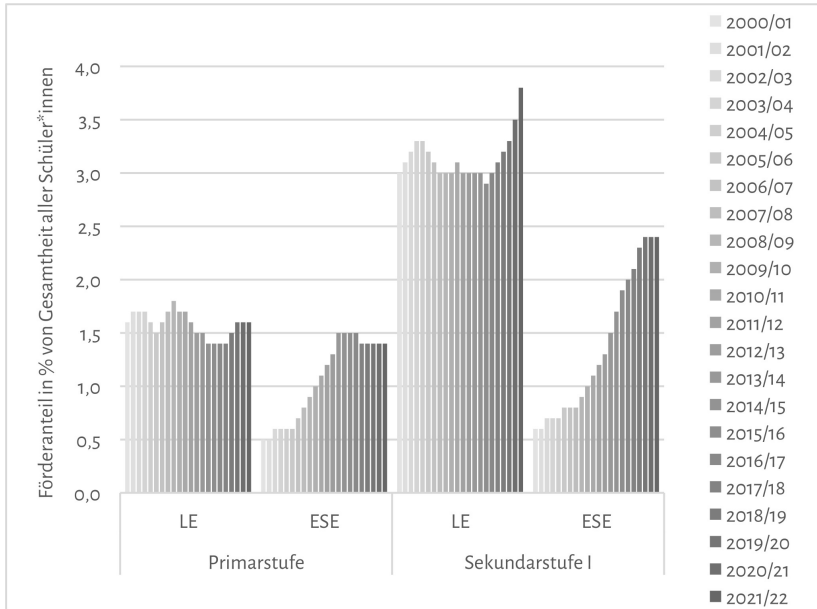


Abb. 2: Förderanteile Förderschwerpunkt Lernen und ESE, NRW (2001/02–2021/22)

Quelle: Eigene Darstellung nach MSB NRW. Stat. Übersicht – Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion 2011–2022

Mit dem in Abbildung 2 dargestellten Förderanteil wird der Anteil von Schüler*innen mit zugesprochenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen und ESE an der Gesamtheit aller Schüler*innen in NRW beschrieben. Werden die Entwicklungen in den letzten 20 Jahren betrachtet, fällt einerseits auf, dass der Anteil an Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich Lernen in der Primarstufe nur wenige Schwankungen aufweist. Demgegenüber unterliegt der Förderanteil für ESE bis 2013/14 einem kontinuierlichen Anstieg und hat sich in den letzten Jahren auf dem erhöhten Niveau konsolidiert. Erkennbar wird andererseits, dass bis zum Schuljahr 2013/14 in der Sek I der Anteil an Schü-

ler*innen im Förderschwerpunkt ESE durchgehend nahezu gleich hoch war wie in der Primarstufe. Bis zu diesem Zeitpunkt erfolgten also innerhalb der Sek I nur in einem geringen Maße weitere Zu- oder Aberkennungen dieses Förderbedarfs. Auffällig ist jedoch, dass sich der Förderanteil seither in der Sek I vervierfacht hat. Im Förderbedarf Lernen zeigt sich für den hier gesamt betrachteten Zeitraum eine stete Verdopplung der Förderanteile von der Primarstufe zur Sek I. Etwa die Hälfte der Zuweisungen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen erfolgt erst im Verlauf der Sek I. Der sich seit 2016/17 dokumentierende Anstieg des Förderanteils im Bereich Lernen bezieht sich dabei ausschließlich auf eine Zuweisung innerhalb der Sek I.

Der Inklusionsanteil, das heißt der Anteil der Schüler*innen, die mit sonderpädagogischer Unterstützung an einer Regelschule unterrichtet werden, steigt für den Bereich Lernen seit dem Jahr 2000 deutlich an. Die Inklusionsquote liegt aktuell in der Primar- und Sekundarstufe bei unter 50 Prozent (MSB NRW Inklusion 2021/22: 110). Der Inklusionsanteil für ESE hat sich ebenfalls deutlich erhöht, für die Primarstufe wird jedoch gleichzeitig seit 2014 eine Reduktion des Inklusionsanteils um fast zehn Prozent erkennbar und auch in der Sek I zeichnet sich keine weitere Erhöhung des Anteils inklusiv beschulter Schüler*innen ab (vgl. ebd.). Der Inklusionsanteil steigt also insbesondere seit 2018 nicht proportional zur erhöhten Zuweisung dieses Förderbedarfs. Diese Zahlen legen den Schluss nahe, dass die Zuweisung des Förderschwerpunktes Lernen eher zu einer inklusiven Beschulung an der bereits besuchten Schulform führt, während Schüler*innen mit der Förderdiagnose ESE ihre Schullaufbahn eher an einer Förderschule fortführen.

Im Vergleich der hier einbezogenen Indikatoren für schulische Selektionsereignisse in der Sek I im Bundesland NRW zeigt sich, dass eine Abnahme der Bildungsabstiege mit einem Anstieg sonderpädagogischer Förderdiagnosen einhergeht. Für eine tiefergehende Analyse der mit diesen Trends verbundenen Prozesse im Bereich der schulischen Selektion stellt die aktuelle Dynamik in NRW einen geeigneten Untersuchungskontext dar.

Mit Fokus auf die Auf- und Abwärtsmobilität im allgemeinbildenden Schulsystem lässt sich die Deinstitutionalisierung von vertikalen Schulstrukturen auf der Ebene von Selektionsroutinen in der Sek I beobachten, in der schulstrukturelle Veränderungen eine Eigendynamik entfalten. Durch die gesellschaftliche und schulpolitische Krise der Corona-Pandemie wurde

diese Entwicklung durch bildungsrechtliche Sonderregelungen vorangetrieben, sodass die Wechselquoten in dieser Zeit noch weiter sanken.

Hinsichtlich der Deinstitutionalisierung von Förderschulen in NRW zeigt sich eine konträre Entwicklung: Zwar wird eine zunehmende Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen im Bereich Lernen erkennbar, beim Förderschwerpunkt ESE scheint dieser Trend jedoch nicht zu greifen. Zusätzlich führt die Deinstitutionalisierung der Förderschule darüber hinaus nicht zu einer Deinstitutionalisierung des bildungsbiografisch höchst relevanten Selektionsprozesses der Zuschreibung sonderpädagogischer Förderbedürftigkeit. Insgesamt deutet sich damit an, dass die Deinstitutionalisierung von Selektionsroutinen komplexen Dynamiken unterliegt.

4.2 Regionale Varianz in der Mobilität zwischen Schulformen und Bildungsgängen

Vor dem Hintergrund der eingangs referierter Ergebnisse kann angenommen werden, dass die aufgezeigten Entwicklungen nicht nur im Zusammenhang mit bildungspolitischen Entscheidungen stehen, sondern auch regionalen Entwicklungen unterliegen. Für NRW werden dabei teils massive lokale Unterschiede sichtbar (vgl. Abb. 3).

So kommt es in bestimmten kreisfreien Städten und Kreisen im Vergleich zum Landesdurchschnitt (2,2 Prozent) zu besonders vielen oder besonders wenigen Schulformwechseln in den Jahrgangsstufen Sieben bis Neun. Besonders auffällig sind die Kreise Steinfurt, der Rhein-Sieg-Kreis sowie die Städte Dortmund, Hagen und Gelsenkirchen, die einen Schulformwechselanteil von $> 3,0$ Prozent aufweisen. Demgegenüber weisen die Stadt Solingen und der Kreis Wesel nur $\leq 1,1$ Prozent Schulformwechsel auf. Auf der schulstrukturellen Ebene dokumentieren sich einige Auffälligkeiten, die Hinweise für genauere Analyse der deutlich differierenden Anteile von Schulformwechseln geben könnten. So unterhalten die Städte/Kreise Solingen und Wesel keine Hauptschulen mehr, während in Dortmund und Steinfurt um die 15 Prozent der Schulen der Sekundarstufe Hauptschulen sind.⁴

4 <https://www.giscloud.nrw.de/schulkarte-nrw.html>

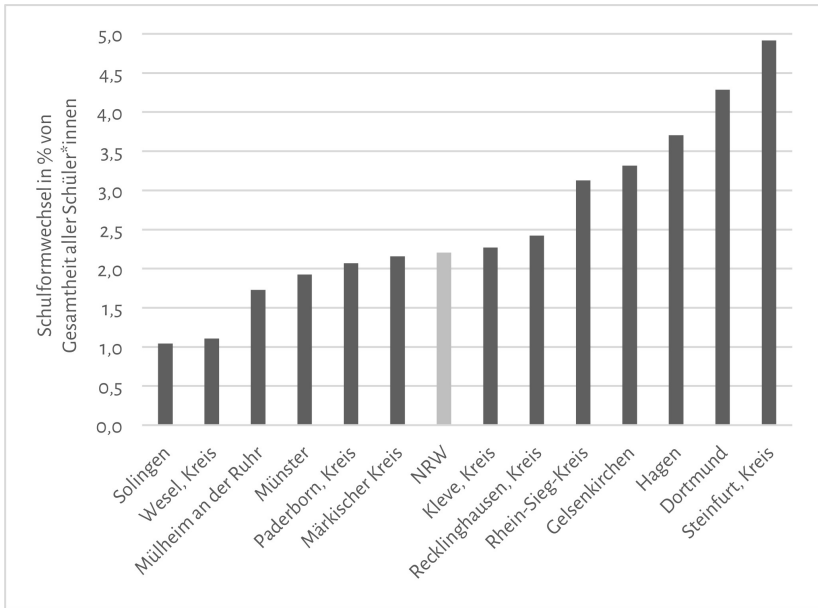


Abb. 3: Schulformwechsel in den Jahrgängen 7–9, ausgew. Kreise/kreisfreie Städte, NRW (2021/22)
 Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach IT.NRW Statistik der allgemeinbildenden Schulen 2023, Kennziffer 21111–123is.

Ähnliche Diskrepanzen zwischen Regionen sind in Bezug auf Förderanteile auffällig: Im Jahr 2021/22 lag in der Sek I in NRW der Förderanteil von Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen bei 3,8 Prozent und für ESE bei 2,4 Prozent (MSB NRW Inklusion 2021/22: 93), wobei Förderanteile in verschiedenen Regionen in NRW zum Teil deutlich abweichen (s. Abb. 4).

Der Förderanteil für den Förderschwerpunkt Lernen in den Ruhrgebietsstädten Dortmund, Hagen, Hamm, Gelsenkirchen und Duisburg liegt bei $\geq 5,0$ Prozent, während die Städte Bonn und Bottrop sowie die Kreise Euskirchen, der Rhein-Erft-Kreis, der Hochsauerlandkreis und der Oberbergische Kreis einen Förderanteil $< 3,0$ Prozent aufweisen. Insgesamt ist eine Varianz von 3,2 Prozentpunkten zu verzeichnen (Oberbergischer Kreis 2,6 Prozent und Dortmund/Hagen 5,8 Prozent). Im Förderschwerpunkt ESE liegt die Varianz zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten in NRW bei insgesamt 3,7 Prozentpunkten. Die Stadt Solingen, der Oberbergische Kreis und der Kreis Euskirchen weisen einen Förderanteil von $> 4,0$ Prozent auf, während

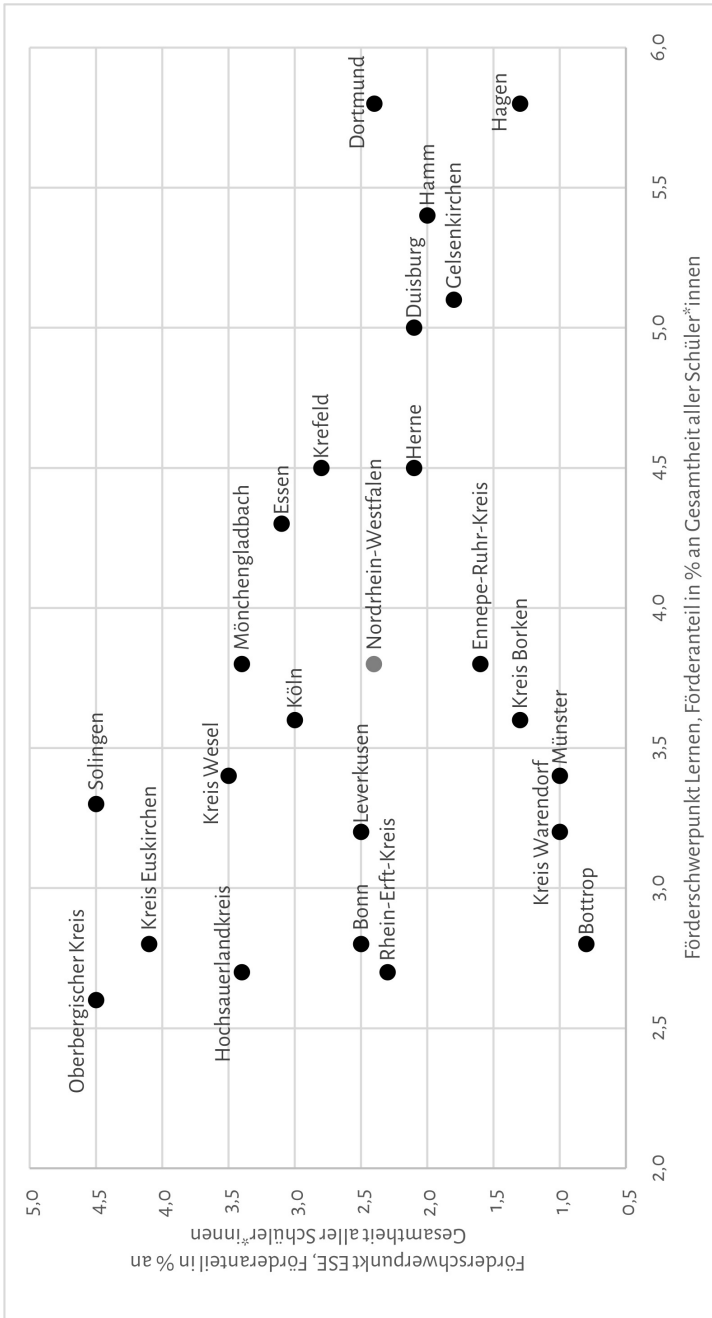


Abb. 4: Regionale Varianz Förderpunkt ESE, Förderanteil in % an Gesamtheit aller Schüler*innen und ESE, NRW (2021/22)
Quelle: Eigene Darstellung nach MSB NRW Stat. Übersicht – Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion 2011–2022

die Städte Münster und Bottrop sowie der Kreis Warendorf lediglich einen Förderanteil $\leq 1,0$ Prozent verzeichnen.

Addiert man die Förderanteile in den Förderschwerpunkten Lernen und ESE,⁵ wird ersichtlich, dass bestimmte Regionen deutlich vom NRW-Durchschnitt (6,2 Prozent) abweichen. Zu diesen Städten und Kreisen zählen Bottrop (3,6 Prozent), der Kreis Warendorf (4,2 Prozent) und Münster (4,4 Prozent), die grundsätzlich einen niedrigen Förderanteil aufweisen, sowie Dortmund (8,2 Prozent), Solingen (7,8 Prozent), Hamm (7,4 Prozent) und Essen (7,4 Prozent), die insgesamt einen erhöhten Förderanteil in den beiden Förderschwerpunkten verzeichnen. Es wird also einerseits eine deutliche Varianz zwischen den Förderanteilen in den Förderschwerpunkten erkennbar, und andererseits gibt es Regionen, die sich mit Blick auf beide Förderschwerpunkte zusammen wiederum dem NRW-Durchschnitt annähern.

Werden Auf- und Abschlungen (Sek I) wie auch sonderpädagogische Förderanteile in den Schwerpunkten Lernen und ESE (Sek I) (addiert) in einer regionalen Perspektive relationiert, sind bestimmte Kommunen auffällig (s. Abb. 5).⁶

Ein hoher Anteil an Schulformwechseln und ein hoher Förderanteil in den Förderschwerpunkten Lernen und ESE kann als ein Indiz für ein selektiv ausgerichtetes Sekundarschulsystem interpretiert werden. Gleichzeitig könnte sich eine Selektivität auch in nur einem der beiden von uns untersuchten Bereiche ergeben, wenn aus regionalspezifischen Gründen eine der beiden Selektionsoptionen nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung steht (wenn zum Beispiel Ab-/Umschulungen aufgrund einer starken Ausrichtung auf Gesamtschulen weniger häufig erfolgen oder sonderpädagogische Verfahren von der zuständigen Schulbehörde restriktiv überprüft werden). Damit deutet sich an, dass Dynamiken der (De)Institutionalisierung von Selektionsroutinen im komplexen Zusammenspiel bildungspolitischer, schulstruktureller und lokaler Faktoren zu untersuchen sind.

5 Aus einer Addition der beiden Förderschwerpunkte können sich Doppelungen ergeben, da die vorliegenden Daten keine Rückschlüsse darüber ermöglichen, in wie vielen Fällen beide Förderschwerpunkte gleichzeitig vergeben werden. Die Zahlen sind hier insofern als erste Annäherungen zu interpretieren.

6 Die hier angegebenen Werte beziehen sich für sonderpädagogische Förderanteile im Schwerpunkt Lernen und ESE auf die Jahrgangsstufen 5–9, für Auf- und Abschlungen auf die Jahrgangsstufen 7–9. Da die meisten Schulformwechsel in diesen Jahrgangsstufen stattfinden (s. Abb. 1), erscheint diese Divergenz der betrachteten Jahrgangsstufen vertretbar.

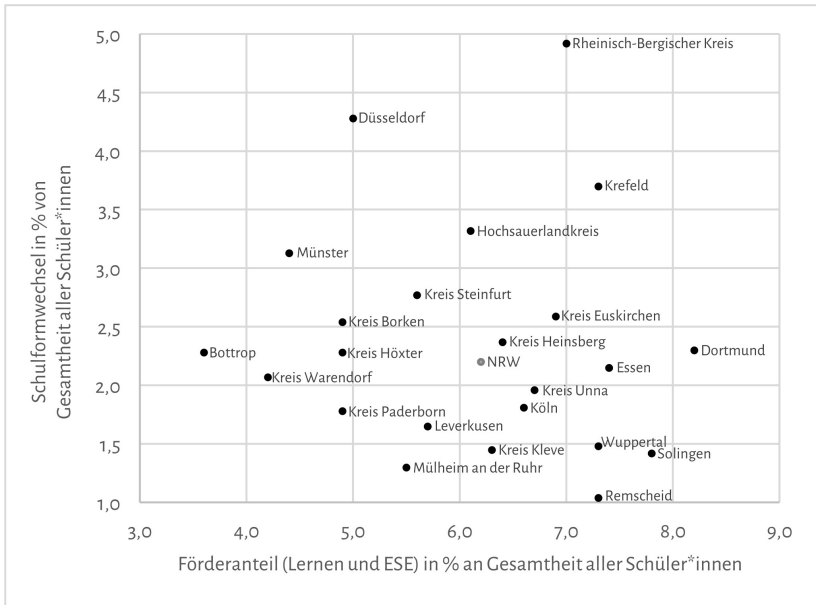


Abb. 5: Anteil Schulformwechsel sowie Förderanteil (Lernen und ESE), ausgewählte Kreise/kreisfreie Städte in NRW (2021/22)

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung nach IT.NRW Statistik der allgemeinbildenden Schulen 2023, Kennziffer 21111-123is., MSB NRW Stat. Übersicht – Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion 2021/22.

5 Fazit

Die von uns untersuchte Deinstitutionalisierung schulischer Selektionsroutinen wird auf der Ebene von Schulstrukturen in Form der Reduzierung von Förderschulen und dem Ausbau hin zu einem zweigliedrigen Sekundarschulsystem sichtbar. Initiiert sind diese schulstrukturellen Veränderungen dabei durch bildungspolitische (Gerechtigkeits-)Programme die sich in bildungsrechtlichen Vorgaben niederschlagen. Der Abbau von Förderschulen zielt auf eine stärkere Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in die Regelschule ab und nicht auf eine grundsätzliche Reduktion der Attestierung sonderpädagogischer Förderbedürftigkeit. Der Abbau von Hauptschulen hingegen ist von dem Leitbild einer grundsätzlichen Höherqualifikation von Schüler*innen getragen. Gleichzeitig sind beide Reformen vor dem Hintergrund des Legitimationsverlustes (insbesondere früher) schulischer Selektion Teil der Idee einer Flexibilisierung von Bildungslaufbahnen. Gerechtigkeitsprogramme und Qualitätsdebat-

ten zu schulischer Bildung haben insofern in den letzten Jahrzehnten zu einer partiellen Deinstitutionalisierung von Schulformen innerhalb einer historisch gewachsenen Schulstruktur geführt. Sie sind Ausdruck eines Strukturwandels im Kontext von Schule (Ainscow 2020: 7 f.).

Zugleich wird deutlich, dass soziale Ungleichheiten in der schulischen Bildungsbeteiligung bestehen bleiben. Die realisierten Strukturveränderungen lösen Teilhabeunterschiede zwischen sozialen Gruppen nicht auf. Für das Land NRW verdeutlicht der Beitrag auf der Grundlage schulstatistischer Analysen, dass sich für unterschiedliche Selektionsereignisse teils sehr verschiedene Entwicklungen abzeichnen.

Die Zahl der Abschlüssen innerhalb der Sek I hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich verringert und die Hauptschule verliert als Schulform in vielen Kommunen NRWs an Bedeutung. Gleichzeitig liegt die Quote derjenigen, die die allgemeinbildende Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen, seit 2010 konstant um die 15 Prozent (eigene Berechnung nach IT.NRW 2023). Darüber hinaus lässt sich ebenfalls keine stärkere Flexibilisierung von Bildungsverläufen in der Sek I belegen, da neben der Reduktion von Abschlüssen eine Reduktion von Aufschulungen (um 80 Prozent) erkennbar wird, es also grundsätzlich zu einer Verringerung von Bildungsmobilität kommt. Die Deinstitutionalisierung auf Ebene der Schulstruktur in Form einer Auflösung von Hauptschulen führt insofern nicht zwingend zu einer Deinstitutionalisierung ungleichheitsrelevanter schulischer Selektionsroutinen, die zu niedrigqualifizierenden Abschlüssen führen.

Ähnliches lässt sich anhand der schulstrukturellen Deinstitutionalisierung der Förderschule in NRW zeigen: Während die Förderschule als eigenständige Schulform an Bedeutung verliert, ist der Anteil derjenigen Schüler*innen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekommen, in den letzten zwanzig Jahren für den Förderschwerpunkt Lernen konstant geblieben und für den Förderschwerpunkt ESE deutlich angestiegen. Die schulstrukturelle Abwicklung von Förderschulen schlägt sich lediglich im Anteil inklusiv an Regelschulen beschulter Schüler*innen nieder, nicht jedoch in einem Abbau der institutionalisierten schulischen Selektionsroutinen.

Die von uns vorgenommene Analyse der zeitgleich verlaufenden Deinstitutionalisierung von Hauptschulen und Förderschulen in NRW zeigt darüber hinaus, dass unter Umständen Zusammenhänge zwischen diesen Phänomenbereichen bestehen. In der Sek I hat die Vergabe von Förderbedarfen parallel zum Rückgang der Abschlüssen in den letzten Jahren massiv an Be-

deutung gewonnen. Mit der schulstrukturellen Deinstitutionalisierung von Hauptschulen korrespondiert also unter Umständen eine Reinstitutionalisierung schulischen Selektionsroutinen auf der Ebene anderer Selektionsereignisse.

Diese These wird unterstützt durch die Befunde zu Differenzen in der Bedeutung von Selektionsereignissen zwischen einzelnen Kommunen als lokale Schulsysteme. Es deutet sich an, dass die Struktur lokaler Schulsysteme eine relevante Kontextur für das Verständnis von Selektionsereignissen und ihres Zusammenhangs darstellt. Der Beitrag argumentiert insofern, dass sich Dynamiken der (De)Institutionalisierung in konkreten lokalen Bildungsräumen mit Referenzen auf die Landesebene und die Schule als Organisation vollziehen. Diese Ergebnisse korrespondieren mit Befunden zur Bedeutung der lokalen Ebene für das Verständnis von Bildungsteilhabe (Ejury 2004; Jeworutzki u. a. 2017; Emmerich u. a. 2020; Jording 2022). Diese Erkenntnisse erstnennend müssen weitere Untersuchungen zur Entwicklung von schulischen Selektionsroutinen auf der Ebene lokaler Schulsysteme ansetzen und diese als Dynamiken der (De)Institutionalisierung in konkreten lokalen Bildungsräumen mit Referenzen auf die Landesebene und die Schule als Organisation verstehen.

Literatur

- Ainscow, Mel (2020): »Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences«. In: *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6. Jg., Heft 1, S. 7–16.
- Araújo, Marta (2007): »Modernising the comprehensive principle: selection, setting and the institutionalisation of educational failure«. In: *British Journal of Sociology of Education*, 28. Jg., Heft 2, S. 241–257.
- Baethge, Martin (2015): »Übergänge und Ungleichheiten. Die fortdauernde soziale Delegitimation des deutschen Bildungswesens und ihre zunehmende ökonomische Dysfunktionalität«. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63. Jg., Heft 3, S. 250–256.
- Becker, Rolf (2000): »Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Jg., Heft 3, S. 447–480.
- Bellenberg, Gabriele (2012): *Schulformwechsel in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung, letzter Zugriff: 12.12.2023, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Schulformwechsel_in_Deutschland.pdf

- Bellenberg, Gabriele (2014): »Welchen Beitrag leisten Schulformwechsel während der Sekundarstufe I zur Durchlässigkeit des Schulsystems?« In: Anke B. Liegmann/Ingelore Mammes/Kathrin Racherbäumer (Hg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem: nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung, Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 163–172.
- Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Grit (2018): »Abbau von Übergangsschwellen und Verlagerung der pädagogischen Verantwortung auf die Einzelschule«. In: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hg.): Handbuch Bildungsarmut, Wiesbaden: Springer VS, S. 799–824.
- Bos, Wilfried/Müller, Sabrina/Stubbe, Tobias C. (2010): »Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen«. In: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hg.): Bildungsverlierer, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 375–397.
- Dahrendorf, Ralf (Hg.) (1968): Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegner.
- Derouet, Jean L. (2019): »Die Soziologie der Konventionen im Bereich der Bildung. Wissenschaft, Politik und Gesellschaftskritik in Frankreich am Übergang vom 20. ins 21. Jahrhundert«. In: Christian Imdorf/Regula J. Leemann/Philipp Gonon (Hg.): Bildung und Konventionen. Die ›Economie des conventions‹ in der Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 47–90.
- Dietze, Torsten (2012): »Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. Die Schulstatistik 2010/11«. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63. Jg., Heft 1, S. 26–31.
- Dietze, Torsten (2013): »Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule – Zur Situation in den 16 Bundesländern«. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 6. Jg., Heft 1, S. 34–44.
- Dreher, Eick/Fend, Helmut/Haenisch, Hans (1980): »Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem«. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Jg., Heft 5, S. 673–698.
- Drewek, Peter (1994): »Die Entwicklung des Bildungssystems in den West-Zonen und in der Bundesrepublik von 1945/49 bis 1990. Strukturelle Kontinuität und Reformen, Bildungsexpansion und Systemprobleme«. In: Detlef K. Müller (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 235–259.
- Dupriez, Vincent/Dumay, Xavier/Vause, Anne (2008): »How do school systems manage pupils' heterogeneity?« In: Comparative Education Review, 52. Jg., Heft 2, S. 245–273.
- Ejury, Rene (2004): Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1920–1995: sozialgeschichtliche Analyse der Wechselbeziehungen zwischen Schulreform und regionalen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung (Dissertation, Erziehungswissenschaft und Psychologie). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind L. (2013): »Historische Aspekte der rechtlichen Ordnung einer Pädagogik für behinderte Schüler und Schülerinnen – Zur Geschichte des Rechts der Sonderschule«. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 61. Jg., Heft 4, S. 445–468.

- Emmerich, Marcus/Maag-Merki, Katharina (2010): »Regionale Bildungsräume – Koordinaten einer neuen Steuerung unter der Bedingung sozialer Disparitäten«. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 58. Jg., Heft 2, S. 144–157.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Kemper, Thomas (2020): »Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen. Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster«. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40. Jg., Heft 2, S. 133–151.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2022): »Flucht« als Beobachtungsregime: Legitimation sozialer Schließung im Schulsystem«. In: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 1. Jg., Heft 1, S. 42–58.
- Fend, Helmut (Hg.) (1982): *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut (2009): »Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen«. In: Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–72.
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (Hg.) (2015): *Die Unvergleichbaren: Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hillebrand, Annika (2012): »Verbleibchancen in Gymnasien in Nordrhein-Westfalen«. In Sabine Hornberg/Marcelo Parreira do Amaral (Hg.): *Deregulierung im Bildungswesen*, Münster/New York/München: Waxmann Verlag, S. 95–107.
- Hollenbach-Biele, Nicole/Klemm, Klaus (2020): *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Bertelsmann Stiftung, letzter Zugriff: 26.06.2024 <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusive-bildung-zwischen-licht-und-schatten>
- Hüfner, Klaus/Naumann, Jens/Köhler, Helmut/Pfeffer, Gottfried (Hg.) (1986): *Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der BRD 1967–1980*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- IT.NRW (2023): *Statistik der allgemeinbildenden Schulen 2023*, Landesdatenbank NRW, letzter Zugriff: 20.02.2024 <https://www.it.nrw/statistik/gesellschaft-und-staat/bildung-und-kultur/schulen>
- Jepperson, Ronald L. (1991): »Institutions, institutional effects, and institutionalism«. In: Walter W. Powell/Paul J. DiMaggio (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press, S. 143–163.
- Jeworutzki, Sebastian/Knüttel, Katharina/Niemand, Catharina/Schmidt, Björn-Jan/Schräpler, Jörg-Peter/Terpoorten, Tobias (2017): »Räumlich segregierte Bildungsteilhabe in NRW und im Ruhrgebiet«. In: Jörg-Peter Schräpler/Sebastian Jeworutzki/Bernhard Butzin/Tobias Terpoorten/Jan Goebel/Gert G. Wagner (Hg.): *Wege zur Metropole Ruhr*, S. 13–213. Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung, letzter Zugriff: 23.10.2023, https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Wege_zur_Metropole_Ruhr.pdf
- Jording, Judith (Hg.) (2022): *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme: Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Jürgens, Eiko (1991): »Entwicklungen und Forschungen zur Orientierungsstufe«. In: Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Heft 1, S. 51–85.
- Kemper, Thomas/Goldan, Janka (2018): »Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf«. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 69. Jg., Heft 8, S. 361–372.
- Kurth, Stefanie/Thielen, Marc (2020): »Bildungsverläufe im Kontext von Schule«. In: Tina Hascher/Till-Sebastian Idel/Werner Helsper (Hg.): Handbuch Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–17.
- Leschinsky, Achim (2008): »Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung«. In: Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky/Karl U. Mayer/Luitgard Trommer (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 377–406.
- Liegmann, Anke B./Bouß, Sarah (2011): »Schulstruktur im Wandel: Aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse von Entwicklungstendenzen und Begründungslinien«. In: Tertium Comparationis, 17. Jg., Heft 1, S. 200–215.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005–2022): Statistische Übersicht, Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, Nr. 347, Nr. 355, Nr. 359, Nr. 366, Nr. 369, Nr. 371, Nr. 373, Nr. 375, Nr. 379, Nr. 386, Nr. 388, Nr. 391, Nr. 395, Nr. 399, Nr. 404, Nr. 408, Nr. 413, Nr. 417, letzter Zugriff: 20.02.2024 <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021/22): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2021/22. Statistische Übersicht 418, letzter Zugriff: 10.02.2024, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2021.pdf
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001–2003): Schul-, Schüler-, und Klassendaten, letzter Zugriff: 10.02.2024, <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>
- Oliver, Christine (1992): »The antecedents of deinstitutionalization«. In: Organization Studies, 13. Jg., Heft 4, S. 563–588.
- Rösner, Ernst/Stubbe, Tobias C. (2008): »Übergangentscheidungen und Schulerfolg im Zeichen demografischer Veränderungen«. In: Wilfried Bos/Heinz G. Holtappels/Hermann Pfeiffer/Hans-Günter Rolff/Renate Schulz-Zander (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 297–320.
- Sandfuchs, Uwe (1996): »Die Orientierungsstufe als Kompromiß im Dissens um die Organisationsstruktur des Schulsystems«. In: Wolfgang Melzer/Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland, Bd. 8, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–101.
- Schuchart, Claudia (Hg.) (2006): Orientierungsstufe und Bildungschancen. Eine Evaluationsstudie. Bd. 2, Münster: Waxmann Verlag.

- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2010): »Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern«. In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–219.
- Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina (Hg.) (2021): *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*, Bd. 15, Baden-Baden: Nomos.
- Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (2020): »Individualisierte Übergänge im Kontext von Aufstiegen, Abstiegen und Umstiegen im Bildungssystem. Eine Einleitung«. In: Dies. (Hg.): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Vislie, Lise (2003): »From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies«. In: *European Journal of Special Needs Education*, 18. Jg., Heft 1, S. 17–35.
- von Below, Susanne (Hg.) (2002): *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske+Budrich.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2018): »Bildung und Übergänge«. In: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 905–922.
- Weishaupt, Horst (2009): »Die Hauptschule – ein Auslaufmodell? Eine Bestandsaufnahme im föderalen Vergleich«. In: *Die Deutsche Schule*, 101. Jg., Heft 1, S. 20–32.
- Wiechmann, Jürgen (2011): »Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14. Jg., Heft 1, 119–139.
- Wolf, Lisa Marie/Dietze, Torsten (2022): »Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland«. In: Markus Gebhardt/David Scheer/Michael Schurig (Hg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*, Regensburg: Universitätsbibliothek, S. 325–344.
- Zymek, Bernd/Richter, Julia (2007): »International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung: Yorkshire und Westfalen«. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Jg., Heft 3, S. 326–350.
- Zymek, Bernd (2011): »Geschichte der Grundschule in der BRD 1945–1990«. In: Johannes Jung/Bettina König/Katharina Krenig/Katrin Stöcker/Verena Stürmer/Michaela Vogt (Hg.): *Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945–1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland*, Münster: LIT Verlag, S. 21–52.

(De)Institutionalisierung von egalitären Bildungszielen im Kontext datenbasierter Steuerung: Ergebnisse einer Analyse des politischen Diskurses um Migration und Schule¹

Mechtild Gomolla

1 Einleitung

Anfang des 21. Jahrhunderts haben gesetzliche Reformen den Weg für ein neues politisches Selbstverständnis Deutschlands als moderner Migrationsgesellschaft geebnet, mit einer Orientierung auf Integration als dauerhafter ressortübergreifender Gestaltungsaufgabe (BMI 2001). Etwa zeitgleich sorgten die Ergebnisse der ersten Runde der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) für Beunruhigung. Neben dem im OECD-Länderranking eher niedrigen Leistungsniveau wurde die hohe Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft – vor allem entlang der Trennlinie eines wie es seither heißt »Migrationshintergrundes«² – als besonderes Problem im deutschen Schulsystem identifiziert. Beim Aufbau neuer Verfahren und Infrastrukturen zur »datenbasierten schulischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung« (v. a. internationale und nationale Schulleistungsvergleiche, Bildungsstandards, kompetenzorientierter Unterricht, indikatorengestütztes Bildungsmonitoring sowie Generierung von anwendungsbezogenem Wissen im Sinne einer »Evidenzbasierten Bildung«; KMK 2016a) wurde die Verbesserung des Schulerfolgs von Lernenden mit einem Migrationshintergrund und/oder aus sozioökonomisch deprivilegierten Familien zur Priorität erklärt und Bildung zu einem Hauptfeld

1 Dieser Beitrag knüpft an publizierte Beiträge an (Gomolla 2023; 2024) und setzt diese theoretisch und dokumentenanalytisch fort.

2 Die Kategorie »Migrationshintergrund« begreife ich als genuin soziale Konstruktion, die – wie zu zeigen ist – bei der Aushandlung von Partizipationschancen in heterogenen Diskursen eine zentrale Funktion einnimmt.

der »Integrationsarbeit« (KMK 2006a: 2). Anstelle der bisherigen Sonder- und Zusatzmaßnahmen (v. a. zur Förderung von Deutschkenntnissen und interkulturellen Bildung) sollen Erfordernisse der Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit systematisch in die reguläre Schulentwicklung integriert werden.

Diese sogenannte Neue Bildungssteuerung – synonym verwende ich in idealtypischer Abstraktion auch die Bezeichnung Schuleffektivitätsansatz – kombiniert im Kern eine Liberalisierung von ehemals staatlicher Bildungsverantwortung (Schulautonomie, New Public Management [NPM], Marktöffnung) mit einer stärkeren zentralen Lenkung der Organisationen sowie der Arbeit von Lehrkräften und Schüler*innen über verbindliche Standards und Leistungstests. Allerdings erachten kritische Studien, vor allem aus den angloamerikanischen Ländern, die dort im Zuge neoliberaler Wohlfahrtsstaatsreformen ca. 15 Jahre früher als in Deutschland eingeführte New Educational Governance zunehmend als relevant für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und eine schleichende Entdemokratisierung von Schule. Neben verstärkten Selektions- und Segregationstendenzen werden Beschneidungen der Breite des Curriculums und der Bildungsziele als sogenannte Nebenfolgen der neuen Messkultur (Biesta 2010) wahrgenommen. Dadurch werden die Bildungschancen von Individuen und Gruppen vermindert, die über weniger Ressourcen verfügen beziehungsweise deren Bezugsrahmen sich in prüfungsrelevanter Weise von den Normalitätsidealen der von Mittel- und Oberschicht definierten Mehrheitsgesellschaft unterscheiden (Ydesen/Andreasen 2021: 215).

Der weitere Text sucht die Zusammenhänge zwischen der Neuen Steuerung und der Reproduktion sozialer Ungleichheiten respektive den Möglichkeiten einer inklusiven³ Schulentwicklung im post-migrationsgesellschaftlichen Kontext genauer zu erfassen. Dabei fragt die Untersuchung nicht nach der Wirksamkeit spezifischer schulischer Arrangements gemessen an getesteten Leistungen von Lernenden oder anderen Indikatoren. Der Untersuchungsgegenstand sind vielmehr die Beziehungen zwischen der outputorientierten und datenbasierten Bildungssteuerung und der Institutionalisierung egalitärer und demokratischer Bildungsziele. Unter

3 Der in diesem Text zugrunde gelegte menschenrechtliche Inklusionsbegriff signalisiert die Abkehr von individualisierenden Zuschreibungen und Kategorisierungen; angestrebt wird die Transformation struktureller Zugangs- und Partizipationshindernisse in Richtung gerechter Teilhabemöglichkeiten (Bielefeldt 2009).

Institutionalisierung verstehe ich in Anlehnung an den organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus eine Bandbreite unterschiedlicher Veränderungsdynamiken. Demnach entstehen oder verändern sich Institutionen nicht ausschließlich durch die Einführung neuer Vorgaben, Programme, Verfahren oder Qualitätsstandards. Institutioneller Wandel hängt auch davon ab, »wie sich solche Entwicklungen vor dem Hintergrund bereits bestehender Gesetze, Richtlinien, Qualitätsstandards etc. auswirken« (Hasse/Krücken 2008: 169). Je nach dynamischer Gemengelage institutioneller Vorgaben kann es zu einer Weiterentwicklung gegebener institutioneller Arrangements kommen, zu einer Re-Institutionalisierung im Sinne einer Ersetzung oder Ergänzung bestehender Vorgaben oder auch zu Prozessen der De-Institutionalisierung, also einem Abbau existierender Vorkehrungen und Regulierungen.

Unter Einbezug empirischer Ergebnisse einer Analyse bildungs- und integrationspolitischer Dokumente werden folgende Fragen eruiert: Wie werden im Schnittfeld von politischem Schulreform- und Migrations-/ Integrationsdiskurs in der BRD zwischen 2000 und 2023 schulpolitische Ziele und Strategien zur Umsetzung von Inklusion/Integration, Gerechtigkeit und demokratischen Partizipation in die Neue Steuerung inkorporiert und dabei (re-)konzeptualisiert, verzerrt oder ausgeschlossen? Welche Arten von institutionellem Wandel lassen sich dabei identifizieren? Wie schreiben sich über den Umbau der Bildungssteuerung – einschließlich der veränderten Relationierung von Bildungsforschung, Politik und Schulpraxis – nationale, kulturalisierende oder rassifizierende Differenzsetzungen (auch intersektional verschränkt mit anderen Ungleichheiten) zum Teil auf neue Weise in Politik, Institutionen und Gesellschaft ein? Welche Folgen für das professionelle Handeln von Lehrkräften und Schulen sowie für Bildungszugänge und -erfahrungen von Schüler*innen und Eltern werden erkennbar?

Um sichtbar machen zu können, inwieweit diese Instrumente geeignet sind, um Gleichheits- und Gerechtigkeitsziele in der Post-Migrationsgesellschaft⁴ zu realisieren, greift die Untersuchung auf Ansätze der vor allem im angloamerikanischen Kontext etablierten politisch-soziologischen Policy-

4 Der Begriff ›Post-Migrationsgesellschaft‹ zielt auf die Überwindung dichotomisierender Grenzbeziehungen (›Wir‹ vs. ›Andere‹) zugunsten der Anerkennung von Ein- und Auswanderung als Phänomene, welche die Gesellschaft als Ganzes massiv prägen und im politischen Selbstverständnis einer pluralen Demokratie diskutiert, ausgehandelt und gestaltet werden müssen (Foroutan 2019).

Forschung zurück. Diese begreift die Neue Bildungssteuerung – im Unterschied zu einer pragmatisch-funktionalistischen Perspektive – nicht als ein in Bezug auf soziale Ordnungen neutrales Set von Instrumenten und Praktiken, sondern als technischen und sozialen Apparat, der immer auch jenseits seiner technischen Zwecke wirkt, indem er normative Orientierungen und Werte transportiert und zur (Re-)Konstitution sozialer Macht- und Differenzordnungen beiträgt:

»as instituting or condensing a certain type of power and relations between those who govern and those who are governed, [...] as an apparatus that is both technical and social, that organizes specific social relations and meanings it carries. It is a particular type of institution, a technical device with the generic purpose of carrying a concrete concept of the politics / society relationship and sustained by a concept of regulation.« (Grek u. a. 2021: 7)

In einer ersten Annäherung an diese Fragen konzentriert sich die Untersuchung auf den bildungspolitischen Diskurs. Um wesentliche Aspekte dieses Problemzusammenhangs erfassen und ordnen zu können, umreißt ich zunächst den internationalen Forschungsstand und sondiere relevante theoretische Bezugspunkte; danach werden sich in der Dokumentenanalyse abzeichnende Tendenzen vorgestellt und diskutiert.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Genese und globale Verbreitung der Neuen Bildungssteuerung

Die Studie knüpft an die intensiven Diskussionen über die New Educational Governance innerhalb der vergleichenden Bildungs- und Bildungspolitikforschung an. Versuche, schulische Prozesse über vorgegebene Standards und Leistungstests zu regulieren, reichen weit ins 19. Jahrhundert zurück (Hartong 2018; Herzog 2013). Nach einem ersten Amalgam entsprechender Entwicklungen zwischen den Weltkriegen brachten das in der Ära des Kalten Krieges durch populär werdende Humankapitaltheorien gesteigerte Interesse an höheren Schulleistungen und die neuen Forschungstechnologien erste internationale Vergleichsstudien hervor, die auf Basis von Leistungstests Leitlinien für effizienten Unterricht identifizierten (Ydesen/Andreasen 2021: 224). Eine zweite wichtige Strömung war die Ende der 1970er Jahre in den USA und Großbritannien entstandene School Effectiveness-Forschung (z. B. Edmonds 1979). Diese suchte über statistische Korrelationsmaße schu-

liche Merkmale herauszufiltern, welche die Leistungen der Schüler*innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft steigern. Schuleffektivität wurde im angloamerikanischen Raum, vor allem in den USA und Großbritannien sowie in Chile, im Zuge neoliberaler Wohlfahrtsstaatsreformen bald als politisch nutzbares Konzept entdeckt (Lingard u.a. 1998: 86). Die Ausrichtung auf die institutionelle und pädagogische Performanz sowie der positivistische Forschungsansatz passten zum technizistischen und managerialistischen⁵ Charakter des »New Public Management« (NPM) und zu einem veränderten Verständnis staatlichen Handelns als Steuern aus der Ferne über Leistungsindikatoren (»policy as numbers«; Ozga 2009). In den 1990er Jahren sorgten Kreditkonditionen internationaler Finanzinstitutionen für den Export des Schuleffektivitätsmodells in Länder des sogenannten globalen Südens; der sanfte Druck der OECD und EU auf die Mitgliedsstaaten, Best-Practice-Modelle zu übernehmen, förderte die Expansion auf dem europäischen Kontinent (Marttila 2017). Sozialdemokratische Kräfte begrüßten die Neue Steuerung als Politik des Dritten Weges, um Effizienz- und Gerechtigkeitsanliegen zu vereinen. Gerade dieses Argument verlieh dem weltweiten Aufstieg von testbasierter Rechenschaft im Bildungsbereich Legitimität, wobei demokratische und professionelle Aspekte von Rechenschaft in den Hintergrund traten: »Accountability becomes measurable, statistical and evidence-based, a tool to surveil, penetrate and organize public services« (Grek u.a. 2021: 4).

Im 21. Jahrhundert entstand – bedingt durch immer dichtere internationale Schulleistungsvergleichsstudien, den komplementären Ausbau nationaler Testregime und Dateninfrastrukturen, die Konvergenz von Bildungspolitiken und die fortschreitende Digitalisierung und Datafizierung – ein transnationales bildungspolitisches Feld beziehungsweise »Bildungsregime« (Hartong 2018; Williamson 2017; Parreira do Amaral 2007), geformt vom Diskurs und Datenanalysen der OECD, World Bank und UNESCO. Kommerzielle Interessen der rasch wachsenden globalen Bildungsindustrie (Parreira do Amaral u.a. 2019) mit dem Fokus auf Leistungstests, Learning

⁵ Managerialism ist Teil eines Diskurses, in dem politische Entscheidungen mittels einer universellen Logik der Kostenkalkulation unter Verweis auf die Universalität und Überlegenheit des Marktes als Mechanismus zur Entscheidungsfindung in ökonomische Sachzwänge umgedeutet werden (Clarke 2003). In der deutschsprachigen Sozialforschung wird die Ausbreitung einer betriebswirtschaftlichen Rationalität in sozialen Feldern, Institutionen, Praktiken und Diskursen stärker als Ökonomisierung diskutiert (Höhne 2019; Radtke 2015).

Analytics und School Improvement festigen seither die Gleichsetzung von Schulqualität und Qualitätssicherung mit Testen, Zielvorgaben und Evidenzbasierter Praxis. NPM findet in Formen der Network Governance, der transnationalen Verflechtung von Wirtschaftsunternehmen, Policy-Netzwerken und zivilgesellschaftlichen Organisationen eine Weiterentwicklung, bei potentieller Privatisierung der Formulierung, Umsetzung und Koordination von Bildungspolitik (Ball/Junemann 2012). In der Schulpolitik (re-)artikulieren sich dabei weiterhin – trotz der neuen post-westfälischen Rekonstruktion des Nationalstaats – nationale Interessen bezüglich der Vermittlung von Geschichte, Kultur, Sprache, Staatsbürgerschaft, sozialer Kohäsion und ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit: »In this rescaling of the polity, the nation state remains important, but now works in different ways, with education policy within the nation central to national economic policy formation.« (Lingard u.a. 2013: 541)

2.2 (Neben-)Folgen für eine gleichheits- und demokratieorientierte öffentliche Schulbildung

Zweifellos hat dieses Bündel von Policies nicht nur die Organisation und Kontrolle von Schule umgestaltet und ein kompetitiveres Klima im Schulkontext geschaffen, sondern wie etwa Stephen Ball vermerkt, »the meaning of education and what it means to be educated and what it means to learn« (Ball 1998: 128) tiefgreifend verändert. Länderstudien im angloamerikanischen Raum belegen, dass vor allem der enge Fokus auf Standards und strenge Wettbewerbs- und Rechenschaftsregime (high stakes testing, »naming and shaming league tables«; Grek u.a. 2021: 4), einhergehend mit funktionalistisch-verengten Konzepten von Unterricht und Lernen, soziale Ungleichheiten verstärkt.⁶ Als Teil des Problems stehen zudem die Art der Produktion wissenschaftlichen Wissens und die Verwischung der Grenzen zwischen Forschung, Administration und Bildungspraxis unter Kritik. Bemängelt wird, dass die epistemologische und methodische Ausrichtung der Effektivitätsforschung (u. a. das naturwissenschaftliche Kausalitätsverständnis, die Theorieabstinenz der Forschung) soziale und politische Bezüge der Schulwirklichkeit nicht einfangen kann. Gerade, weil normative Setzungen implizit bleiben, trägt die Neue Steuerung dazu bei, dass politische

⁶ Z. B. Thrupp/Hursh 2006; Rassool/Morley 2000; Slee u.a. 1998.

Fragen, welche die Schule betreffen, unter der Hand neu definiert werden – »what might count as an educational culture, who should participate in and benefit from that culture, and what the signs, indicators, and markings of such a culture might be« (Lingard u.a.: 84).⁷

In Deutschland werden High-Stakes-Praktiken bisher ausdrücklich vermieden (Hartong u.a. 2020: 491), auch existiert noch keine Evidenzbasierte Bildung im strengen Sinn.⁸ Gleichwohl wird ein Wiedererstarren assimilationistischer Perspektiven mit der Neuen Steuerung assoziiert (Baros 2006). Beobachtet wird etwa ein Rollback des in den 1990er Jahren etablierten Verständnisses von Interkultureller Bildung als Teil der Allgemeinbildung in eine seit den 1980er Jahren als Ausländerpädagogik kritisierte Richtung (Karakasoglu 2009). Die Aktualität von sozialen Grenzziehungen und kulturalisierenden Sichtweisen im institutionellen Setting der Schule lässt sich an den polarisiert geführten Kontroversen um die Legitimität der Erstsprachen von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte im Unterricht und sonstigen Schulleben (Gogolin/Neumann 2009), um die statistische Kategorie des Migrationshintergrundes (Bednarschewsky/Supik 2018) oder die Rolle von Eltern mit Migrationsgeschichte im Schulkontext ihrer Kinder ablesen (Kollender 2020; Gomolla/Kollender 2022). Während sich die Bildungsungleichheit seit der PISA-2000-Studie auf hohem Niveau stabilisiert beziehungsweise laut jüngster PISA-Studie sogar verschärft hat (z.B. Reiss u.a. 2019; Lewalter u.a. 2023), werden im Schuleffektivitätsdiskurs strukturelle und institutionelle Barrieren auf Schulsystem- und Organisationsebene weitgehend dethematisiert (z.B. Diehl/Fick 2016). Jedoch lassen sich das Auseinanderdriften von leistungsstarken und -schwachen Schulen sowie die wachsende Bedeutung des Sozialprestiges von Schulen für Schulwahlentscheidungen durchaus mit dem neuen Sichtbarkeits- und Wettbewerbsregime (Schulleistungsdaten, Sozialindizierung von Schulen) in Beziehung setzen (Krüger u.a. 2012), welches im Zuge der neoliberalen Sozialstaats- und Bildungsreformen institutionalisiert wurde. Daten zur Segregation zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit (Flucht-)Migrationsgeschichte, aus materiell armen Ver-

7 Z.B. Bellmann 2015; Forster 2015; Biesta 2010.

8 Evidenzbasierte Bildung privilegiert ein durch randomisierte kontrollierte Studien, experimentelle Designs und systematische Metaanalysen generiertes Wissen. In Deutschland fehlt die Kopplung von Wissenschafts- und Politiksystem über Stellen, die Forschungsbefunde bewerten und für die Praxis bündeln (Bellmann 2016).

hältnissen und mit Sonderpädagogischem Förderbedarf einmal mehr ins Hintertreffen geraten (SVR-Forschungsbereich 2018). Auch die Reduktion und Verengung politischer Bildung als eigenes Fach und fächerübergreifende Aufgabe durch die betriebswirtschaftliche Ausrichtung von Schule und die Standards- und Kompetenzorientierung wird kritisiert (Messerschmidt 2016).

2.3 Neue Steuerung als Wissenspolitik und (De)Institutionalisierung schulischer Ordnungen

Um die (Re-)Konstitution schulischer Wissensordnungen im Kontext der neuen transnationalen Bildungssteuerung unter Gesichtspunkten der Inklusion, Gerechtigkeit und Demokratie konzeptualisieren zu können, lassen sich die oben skizzierten Perspektiven der Educational Governance- und Policy-Forschung mit Ansätzen der Diskurs- und Gouvernementalitätsforschung sowie Theorien zur institutionellen Diskriminierung erweitern.

Bildungsgovernance als analytisches Konzept charakterisiert in einer inner- oder globalgesellschaftlichen Perspektive die Verschiebung staatlichen Regierens von der Idee eines starken (Interventions-)Staates hin zu nur zum Teil hierarchischen Netzwerkstrukturen, in denen staatliche und private Akteure kooperieren. Wie Edgar Forster (2015) hervorhebt, ist Governance idealerweise wissensbasierte Steuerung. Wissenspolitik ist eines ihrer wichtigsten Instrumente: »Dies umfasst die Generierung (Methoden, Institutionen, Ressourcen) und Anwendung von Wissen und schließt wissenschaftliche und politische Praktiken ein, die regulieren, was ›brauchbares‹ Wissen ist und wer Einfluss auf Wissenspolitik nehmen kann« (Forster 2015: 66).

Mit der Frage nach den performativen Wirkungen der Neuen Steuerung auf schulische Wissensordnungen und damit einhergehenden Subjektivierungen ist eine an Michel Foucault orientierte, diskurstheoretisch geschulte erkenntnispolitische Analyseperspektive aufgerufen. Diese sucht, »die Einsicht in die konstitutive Bedeutung von Wissen (und Wissenschaft) für die Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten« (Ricken 2011: 12) explizit auf eine politische und damit wissens- und wissenschaftssoziologische Ebene zu übertragen. In einer Doppelperspektive geht es darum, die öffentliche Rezeption, Verwendung und Funktionalisierung wissenschaftlichen Wissens nachzuzeichnen und dabei »Wissenschaft selbst als ein politisch ebenso re-

levantes wie ausdrücklich justiertes Handeln und Wahrreden« in den Blick zu nehmen (ebd.:12).

Das Verhältnis von Wissensformen und Subjektivierungsweisen im Kontext neoliberaler Machtpraktiken ist Gegenstand der »Gouvernementalitätsforschung« (Krasmann 2007). Diese akzentuiert, »auf welche konstitutive Weise Subjektivitäten macht- und diskursabhängig sind und welche Techniken, Institutionen und Normen Effekte von Inklusion / Exklusion, Erkennbarkeit / Unsichtbarkeit, Wertschätzung / Verworfenheit produzieren« (Lehmann-Rommel 2004: 265). Diese komplementären Perspektiven rücken in den Blick, wie »Staatlichkeit als politisches Interventionsfeld und mithin das Feld des Politischen selbst« (Krasmann 2007: 285) als Effekt von Regierungstechnologien und sozialen Praktiken hervorgebracht werden.

Die Forschung zur institutionellen Diskriminierung beschäftigt sich allgemein mit Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihnen angehörenden Personen auf der Basis von sozialen Klassifikationen in einem breiten Spektrum formaler Organisationen (z.B. Bildungs- und Beschäftigungssystem, Behörden) und dem professionellen Handelns der darin tätigen Akteur*innen. Bei dieser Variante von Diskriminierung wird die Entstehung von Einfallstoren für Benachteiligungen aus dem Zusammenspiel von rechtlichen Vorgaben, politischen Programmen und Maßnahmen, organisatorischen Strukturen, Normen, Regeln und Routinen sowie kollektiven Wissensrepertoires, die zur Begründung von Entscheidungen zur Verfügung stehen, zu erklären versucht. Richtet man den Fokus auf In- und Exklusionsprozesse in der Post-Migrationsgesellschaft, sind Zuschreibungen nach Nationalität, Aufenthaltsstatus, körperlichen Erscheinungsmerkmalen, Sprache(n), ethnisch-kulturellen Merkmalen oder Religion besonders relevant, diese sind häufig verknüpft mit Merkmalen des sozio-ökonomischen Status, Gender oder Beeinträchtigungen (Gomolla 2023).

Um das Konzept der institutionellen Diskriminierung institutionentheoretisch zu konkretisieren, bietet der Neo-Institutionalismus produktive Anknüpfungspunkte (Gomolla/Radtke 2009; Gomolla 2023).⁹ Der neue

⁹ Der sozialwissenschaftliche Neo-Institutionalismus wurde seit den 1970er Jahren in kritischer Abgrenzung von älteren soziologischen Institutionentheorien sowie der in der US-amerikanischen Soziologie vorherrschenden starken Betonung von rationalen und zweckgerichtet handelnden Individuen als Grundlage der Organisation sozialer Prozesse entwickelt. Zu den wichtigsten Strängen werden der Rational-Choice Institutionalismus, der Historische Institutiona-

Institutionalismus fokussiert auf die Einbettung von Akteur*innen (Individuen, Organisationen und Nationalstaaten) in übergreifende Regelsysteme, die als Institutionen verstanden werden (Meyer 2005: 8): »Institutionalistische Analysen konzentrieren sich folglich auf die Faktoren, die diese Muster erzeugen und/oder auf die Folgen, die diese Muster für Akteure haben.« (ebd.; Herv. i. O.)¹⁰

Im nächsten Abschnitt wird – vom Anspruch weit entfernt, diese komplexen Dynamiken in ihrer Vollständigkeit zu erfassen – anhand der Ergebnisse einer Dokumentenanalyse empirisch nachvollzogen, inwiefern die durch die Neue Steuerung ausgelösten institutionellen Veränderungsdynamiken – einschließlich der Funktionalisierung und Funktionalität wissenschaftlichen Wissens – auch zur Institutionalisierung neuer Einfallstore für Diskriminierung im Schulkontext beitragen.

3 Analyse des politischen Diskurses um Schulerfolg in der Migrationsgesellschaft

Wie in der BRD im Diskurszusammenhang von Schule und Migration beim Übergang zu einer output- und datenbasierten Bildungssteuerung Ziele der Inklusion, sozialen Gerechtigkeit und demokratischen Partizipation neu konfiguriert werden, lässt sich anhand von Ergebnissen einer wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2008) konkretisieren.¹¹ Den Materialkorpus bilden Dokumente, die von staatlichen Körperschaften

lismus und der vor allem in der Organisationssoziologie etablierte Soziologische Institutionalismus gezählt (siehe Hasse/Krücken 2005; 2008).

10 Organisationen werden als »Institutionentyp mit erheblichem Diskriminierungspotenzial [verstanden; d.V.], weil die Umsetzung formaler Regelungen Spielräume für nicht in der Sache begründete Ungleichbehandlungen eröffnet« (Hasse/Schmidt 2012: 886). Wie Freiräume für Entscheidungen, insbesondere auf der Ebene praktischen Handelns ausgefüllt werden ist jedoch weder willkürlich noch ausschließlich auf individuelle Präferenzen und Nutzenkalküle zurückzuführen (Hasse/Krücken 2005: 16 f.): »Sowohl für die Reproduktion als auch für die Struktur- und Handlungseffekte institutionalisierter Vorgaben ist es deshalb eine zentrale Frage, vor welchem Hintergrund, d.h. nach Maßgabe welcher Orientierungen, über den Umgang mit einzelnen Vorgaben entschieden wird« (Hasse/Krücken 2008: 167), so dass »eine Regelhaftigkeit des Denkens und Handelns mit benachteiligender Wirkung« (Gomolla/Radtke 2009:266) für marginalisierte Gruppen hervorgebracht wird.

11 Um Kontinuitäten wie Veränderungen sichtbar zu machen, verbindet die gesamte Studie eine grobe diachrone Analyse des Schulreformediskurses von 1949 bis 2023 mit einer detaillierten syn-

auf der Ebene des Bundes veröffentlicht wurden, insbesondere von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). Diese erlauben ein konsensuales politisches Wissen zu erschließen, welches über die Kulturhoheit der Länder mit ihren jeweiligen rechtlichen und politischen Besonderheiten hinausgeht. Da sich ab dem Jahr 2000 der Bildungsbereich – vor allem die Schule – als zentrales integrationspolitisches Handlungsfeld herauskristallisiert hat, werden auch integrationspolitische Schlüsseltexte einbezogen.

Ähnlich wie in den angloamerikanischen Ländern steht die Institutionalisierung einer output- und zunehmend datenbasierten Steuerung im öffentlichen Schulsektor auch in Deutschland im Kontext breiterer, von austeritätspolitischen Zielen und neoliberalen Ideen inspirierten Sozialstaatsreform (Lessenich 2013). Insbesondere die 1998 angetretene sozialdemokratisch-grüne Regierungskoalition unter Gerhard Schröder betonte unter dem Leitprinzip der »Aktivierung« eine neue »Verantwortungspartnerschaft« zwischen Staat und Gesellschaft in Verbindung mit einer weitreichenden Reorganisation der sozialen Dienste und der staatlichen Verwaltung.¹² Um die Jahrtausendwende erhielt auch der bundesweite Diskurs um Schule und Migration bei zunehmender Verflechtung integrations- und bildungspolitischer Entwicklungen einen neuen Rahmen. Die schon lange anachronistische Frage, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei oder nicht wurde von der rot-grünen Regierung mit der Liberalisierung des Staatsangehörigkeitsrechts 1999 für erledigt erklärt. Unter dem Ziel der Humankapitalentwicklung sollten analog zur Schulreformdebatte der 1960er Jahren – jetzt mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte – »Begabungsreserven« ausgeschöpft werden. Zugleich wurden Bildungsungleichheiten als »strukturelles Gerechtigkeitsdefizit« anerkannt (BMI 2001: 200). In Reaktion auf die PISA-2000-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) legte die KMK umgehend einen Maßnahmenkatalog vor (KMK 2002a; 2002b) und erklärte den »Ausgleich sozialer Benachteiligungen«, insbesondere die Förderung des Schulerfolgs

chronen Analyse für die Diskursphase von 2000 bis 2023; zur diachronen Rekonstruktion des Diskurses siehe Gomolla (2022).

12 Orientiert an den Sozialreformen unter Bill Clinton in den USA und Tony Blair in Großbritannien wurde ein Dritter Weg zwischen traditionellen wohlfahrtsstaatlichen Interventionen und einer rein marktorientierten Agenda propagiert.

von Lernenden mit Migrationshintergrund¹³ als vorrangiges Ziel (KMK 2002b). Beschlossen wurden die frühe Sprachförderung und der Ausbau der Kindergärten zur eigenständigen Vorschulstufe. Die engere Verzahnung der Vor- und Grundschule zielt auf eine möglichst frühe Einschulung. In der Primar- und Sekundarstufe I sollen die in PISA getesteten Kompetenzbereiche verbessert werden, auch durch den Einbezug von Deutsch als Zweitsprache und Herkunftssprachen im Fachunterricht (KMK 2002b: 10). Zur Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen werden unter anderem der integrative Unterricht für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kooperation von Schule und Jugendhilfe, mehr Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache und/oder mit Migrationshintergrund sowie die Verknüpfung von schulischem und betrieblichem Lernen empfohlen (KMK 2002b: 11). Lehrkräfte sollen in Diagnostik und individueller Förderung (als Bestandteil der Schulentwicklung) wie interkultureller Kompetenz professionalisiert werden. Ganztagsangebote zielen ebenfalls auf die Förderung von Schüler*innen »mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen« (KMK 2002b: 6 f.) ab. Zusätzlich wurde die Einführung eines deutschsprachigen islamischen Religionsunterrichts anvisiert. Das zentrale strukturelle Veränderungsmoment lag jedoch in den beschlossenen »Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule« (KMK 2002b: 6 f.). Die PISA-2000-Studie gilt rückblickend als Katalysator für die schon 1997 beschlossene Entwicklung und Implementierung einer Gesamtstrategie zur Qualitätssicherung und -entwicklung der staatlichen Schulsysteme (KMK 1997). Dabei wurde der von der KMK markierte »Weg der zukünftigen Integrationsarbeit im Bildungsbereich« (KMK 2006a: 2) in nachfolgenden Beschlüssen stringent weiterentwickelt. Einige Streiflichter auf das Dokumentenmaterial zeichnen nach, wie im Rahmen der Neuen Steuerung Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft redefiniert werden:

(1) Der Bericht Zuwanderung der KMK von 2002 (KMK 2002a: 15) betont in bewusster Abgrenzung von der »Empfehlung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule« von 1996 (KMK 1996) die Beschränkung auf die Sprachförderung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Diese wird auf

13 Laut Statistischem Bundesamt hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde (Statistisches Bundesamt 2018).

neue Weise als Spezial- und Querschnittsaufgabe in die Zweckmittelrationalität der datenbasierten Schulentwicklung eingeschrieben. Beinahe alle thematisierten Strategien werden funktional auf die Förderung von Deutschkenntnissen bezogen – auch der Unterricht in Erst- und Herkunftssprachen und die vielfach geforderte »interkulturelle Orientierung« von Bildungsangeboten, Arbeitsweisen sowie die Qualifizierung der Fachkräfte. Letztere reduziert sich in der Konkretisierung vielfach auf »diagnostische [...] Kompetenz und [...] Sprachvermittlung«, welche auf die Unterstützung durch das »Elternhaus« angewiesen sei (KMK 2002a: 14). Unerwähnt bleiben dagegen die Bedeutung des Erstsprachenunterrichts für die Identitätsentwicklung von Lernenden. Kritisches Urteilsvermögen, werteorientiertes Handeln und klare Haltungen der Fachkräfte »gegen Intoleranz und Diskriminierung« (KMK 1996: 1) in Schule und Gesellschaft werden ebenfalls nicht mehr als interkulturelle Kompetenz gewertet. In einer förderpädagogischen kompensatorischen Logik wird die Auseinandersetzung mit Differenz auf Lernende mit Migrationsgeschichte und Lehrkräfte an Schul(form)en mit besonderen Bedarfen beschränkt. Hier lassen sich zwei Formen einer Entpolitisierung des Diskurses beobachten: Diese Handlungsorientierung bedeutet Gert Biesta (2010) folgend eine Reduktion der grundsätzlich mehrdimensionalen Zwecke von Schulbildung (Qualifizierung, Sozialisation, Subjektivierung) auf Qualifikationsaufgaben. Diese Entpolitisierung des Diskurses wird dadurch kaschiert, dass im Jargon der Neuen Steuerung von den intensiven wissenschaftlichen und politischen Kontroversen um die benannten Strategien abstrahiert und diese weitgehend als konsensual präsentiert werden. Normativ stark aufgeladene, grundsätzlich umstrittene Konzepte wie Inklusion, Integration, Gerechtigkeit oder Demokratie werden auf diese Weise zu Leerformeln.

(2) Das Wegfallen ganzer thematischer Komplexe aus dem Blickfeld der Neuen Steuerung hängt mit der strikten Bevorzugung empirisch-quantitativer Forschungsdesigns und -ergebnisse zusammen, auf welche die Feststellung von Handlungsbedarfen gestützt wird. Die zahlreichen empirischen Studien, welche unter Einbezug qualitativ-rekonstruktiver Verfahren die institutionellen Hürden des Schulerfolgs sichtbar machen – einschließlich Formen von Rassismus und anderen Diskriminierungen – werden in den untersuchten politischen Verlautbarungen nicht zur Kenntnis genommen. Ähnlich klafft eine Leerstelle im Hinblick auf diskriminierungskritische Handlungskonzepte, die auf kommunaler Ebene zum Teil großflächig in

Kitas, Schulen und Fachkräftefortbildung implementiert sind (siehe unten unter 4.). Diese Filterung lässt sich als »indirekte Autorisierungsstrategie« einordnen, die »ihren politischen Charakter im Gewande wissenschaftlicher ›Evidenz‹ verbirgt« (Bellmann 2015: 49). Die Entpolitisierung bedingt, dass speziell Erkenntnis- und Handlungsperspektiven ausgeschlossen werden, die gerade nicht bei den vermeintlich Anderen als Problem- und Zielgruppe ansetzen, sondern Räume für Partizipation und professionelles Handeln eröffnen wollen, in denen Teilhabebarrrieren in Institutionen und Gesellschaft thematisiert und Transformationen angestoßen werden können.

(3) In den Dokumenten wird der Kunstgriff erkennbar, dass ein Beitrag des Schulsystems an der Produktion von Bildungsungleichheit eingeräumt und staatliche Verantwortung demonstriert wird. Vermittelt über die epistemologischen und empirischen Modellbildungen der Schuleffektivitätsforschung werden die Ursachen jedoch primär auf Fähigkeiten der Schüler*innen, vor allem auf ihre Deutschkenntnisse und ihren familialen Hintergrund zurückgespiegelt. Auch der Grad der »sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration« der Familien wird als Determinante des Schulerfolgs konzeptioniert (Bundesregierung 2007: 15; KMK 2003; BLK 2004; KMK 2006b). Die Individualisierung von Problemursachen lässt sich an der in den 2000er Jahren rasant zunehmenden Maßnahmen zur »systematischen und nachhaltigen Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund« bei der »gezielten Förderung der Entwicklung der Deutschkenntnisse ihrer Kinder« (BAMF 2010: 42; Bundesregierung 2007; 2011) ablesen. Die Palette reicht von Angeboten zur Information, Qualifizierung, Beratung und Sprachförderung zu obligatorischen Integrationskursen für neuzugewanderte Eltern aus Drittstaaten (Bundesregierung 2007: 85). Eltern soll »nachhaltig« geholfen werden, »ein stärkeres Interesse an Bildung und Schule zu entwickeln und [...] die Bildungslaufbahn der Kinder aktiv zu begleiten« (KMK 2006b: 13). »[Ü]ber eine stärkere Beteiligung des Elternhauses« soll auch die »Qualität« von Schule, »auf möglichst »effektivem« und »effizientem« Weg verbessert werden« (BLK 2004; KMK 2006b). Eltern werden in einer sozialpolitischen Aktivierungslogik (Lessenich 2013) auf neue Weise zu Defizitträger*innen. Die Figur einer mangelnden kulturellen Passung zwischen Elternhaus und Schule dient auch zur Rechtfertigung, um elterliche Mitwirkung zum Teil verbindlich vorzuschreiben und deren Ausbleiben mit Konsequenzen zu belegen.

(4) Die Kategorie des Migrationshintergrundes bringt weitere Probleme mit sich. Wie etwa Rania Bednaschewsky und Linda Supik (2018) argumentieren, werden deutsche Staatsangehörige entgegen der Neuregelung des Staatsangehörigkeitsgesetzes im Rückgriff auf die Kategorisierung ihrer Eltern oder Großeltern im biologisch-genetischen Sinne als Einheimische oder Personen mit Migrationshintergrund definiert. Gleichzeitig bleiben in Deutschland geborene Bürger*innen, die vermeintlich nicht deutsch aussehen oder nicht deutsch klingende Namen haben (die sich selbst oft als »Farbige Deutsche« bezeichnen oder so im politischen Sinne bezeichnet werden), in der Statistik unsichtbar. Wie die Autor*innen deutlich machen, ist gerade diese Gruppe in hohem Maße von Diskriminierung in Schule und Gesellschaft betroffen. Auch hier ist somit eine Entpolitisierung der Auseinandersetzung mit den Ursachen der Bildungsungleichheit festzustellen, während die rassifizierende Klassifikation seit Jahren unter Kritik steht (Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit 2020).

(5) Diese vorherrschenden Sichtweisen sind im politischen Diskurs jedoch auch umkämpft. Vor dem Hintergrund neuer Gesetze gegen Diskriminierung und zur Umsetzung der Inklusion sowie des in Gesellschaft und staatlichen Institutionen wachsenden Rassismus und rechtsextremistischen Potentials wird in der richtungsweisenden Neufassung des Beschlusses der KMK zur »Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule« von 2013 die politische Bildung wieder stärker betont. Lernende sollen in allen Fächern und außerunterrichtlichen Aktivitäten befähigt werden, »bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus einzutreten« (KMK 2013: 4). Ein Novum liegt darin, dass entschiedenes Handeln von Behörden und Schulen gegen strukturelle und institutionelle Diskriminierung als vorrangige Aufgabe erklärt wird (siehe auch ADS 2018). Solche Forderungen bilden jedoch die Ausnahme. Sie stehen relativ unverbunden neben Beschlüssen wie dem Integrationsgesetz von 2016 und Erklärungen zur Integration Geflüchteter, in denen die aufgezeigte individualisierende Logik »des Förderns und Forderns« fortgeschrieben wird (Bundesregierung 2016: 2; KMK 2016b: 2). Auch in jüngeren KMK-Beschlüssen zur politischen Bildung (KMK 2018a; 2018b) und im *Nationalen Aktionsplan gegen Rassismus* (Bundesregierung 2018) finden sich kaum Perspektiven, die über die Auseinandersetzung mit Menschenrechten, vielfältigen Rassismen, (Rechts-) Extremismus und Diskriminierung auf der curricularen Ebene hinausgehen. Selbst der jüngst

veröffentlichte *Lagebericht Rassismus in Deutschland* (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flucht und Integration/Die Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus 2023: 50 f.) erkennt zwar institutionellen und strukturellen Rassismus als potentiell mitverursachenden Faktor für die Reproduktion von Bildungsungleichheit im Schulkontext an, in der Argumentationslogik der Schuleffektivitätsforschung werden jedoch die umfassend referierten quantitativen Effekte der Bildungsungleichheit entlang der Trennlinie eines Migrationshintergrundes auf die Interaktion mit sozio-ökonomischen Merkmalen zurückgeführt. Eine eigenständige ursächliche Relevanz des Migrationshintergrundes wird ausdrücklich verneint (ebd.: 50). Die ebenfalls ausführlich referierten Monitoring-Daten zu Beschwerdefällen und Diskriminierungserfahrungen aufgrund ethnischer Herkunft, Religion und Sprache – wobei der Großteil der erlebten Diskriminierung vom Schulpersonal ausgeht – werden zur Vorurteils- und Stereotype Threat-Forschung in Beziehung gesetzt. Zudem wird struktureller Rassismus in Lehr- und Lernmaterialien problematisiert. Ebenfalls verfügbare wissenschaftliche Studien, die genauer zu erfassen suchen, wie sich ein kulturalistisches, nationalistisches oder auch rassistisches Wissen in den schulischen Organisationen eingeschrieben und normalisiert hat – wodurch eine Regelmäßigkeit des Denkens und Handelns, also Routinen entstehen, durch die bestimmte Personen und Gruppen regelmäßig benachteiligt oder exkludiert werden – fehlen jedoch.

4 Fazit

Die Dokumentenanalyse ergänzt die Ergebnisse internationaler und nationaler Forschungsarbeiten, welche die – oft als »nicht-intendierte Nebenwirkungen« herunter gespielten – Probleme des Schuleffektivitätsansatzes bezüglich der Verwirklichung bildungspolitischer Ziele der Inklusion, Gleichheit/Gerechtigkeit und Demokratie aufzeigen. Wie egalitäre und demokratische Bildungsziele unter den Vorgaben der outputorientierten und datenbasierten Steuerung neu- beziehungsweise re- oder de-institutionalisiert werden, wurde exemplarisch am schulpolitischen Diskurs um Schule und Migration(sgesellschaft) untersucht. Dazu wurden bildungs- und integrationspolitische Dokumente auf der Bundesebene ausgewertet, die zwischen den Jahren 2000 und 2023 veröffentlicht wurden. Im Gesamtergebnis wird nachvollziehbar, wie bei der schrittweisen Implementierung der Neu-

en Steuerung zwar von Anfang an ein Bündel von Maßnahmen integriert wurde, um den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und/oder in deprivilegierten Lebensverhältnissen zu verbessern. Die neuen Regulierungen scheinen jedoch von der Gestaltung schulischer Bedingungen in einem menschenrechtlichen Inklusionsverständnis, unter denen eine potentiell unabgeschlossene Vielfalt menschlicher Überzeugungen, Sinnorientierungen, Lebenswege und Lebensformen freigesetzt wird und Lehrende wie Lernende ermutigt und befähigt werden, Rassismus, rechtsextremen Orientierungen und menschenrechtsfeindlichen Tendenzen entgegenzutreten, weit entfernt zu sein.

Erforderlich wäre vor allem, dass Lehrende und andere Fachkräfte im Rahmen ihrer ›Kernaufgaben‹ in die Pflicht genommen und professionell befähigt werden, im pädagogischen Alltag konsequent gegen Diskriminierungen einzutreten und strukturelle Barrieren abzubauen. In der Gemengelage mit den von neoliberalen, betriebswirtschaftlichen und humankapitaltheoretischen Ideen inspirierten Reformen ist jedoch ein Abzug der Aufmerksamkeit von sozialen und politischen Aspekten der Schulwirklichkeit zu konstatieren. Dabei wird Verantwortung für Bildungserfolg auf neue Weise an Schüler*innen und Eltern delegiert, während – mitbedingt durch die Epistemologie und Methodik der Schuleffektivitätsforschung – soziale Grenzbeziehungen entlang nationaler, kultureller oder rassifizierender Trennlinien (›wir vs. Andere‹) sowie eine defizitorientierte und paternalistische Haltung gegenüber betroffenen Personen und Gruppen verstärkt werden.

Betrachtet man etwa die Re-Institutionalisierung des Gegenstandes, der Zielgruppen und schulischen Arrangements, die unter den Begriff der ›interkulturellen Bildung‹ gefasst werden, sticht die bewusste Beschränkung auf die Vermittlung von Deutschkenntnissen hervor. Die vielfach eingeforderte ›interkulturelle Orientierung‹ von Bildungsangeboten, -praktiken und Kompetenzen der Fachkräfte wird nicht mehr als Teil des allgemeinen schulischen Bildungsauftrages verstanden, sondern in einer kompensatorischen Förderlogik zum Hilfsmittel zur Sprach- und Lernförderung umfunktionalisiert. In Bezug auf die Wertschätzung der gegebenen Mehrsprachigkeit und deren Einbezug als Ressource in Unterrichts- und Bildungsprozesse aller – sowie als Beitrag zum Abbau der Barrieren von Lernenden, die mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufwachsen – ist somit eine De-Institutionalisierung auszumachen. Gleiches gilt für den politischen Bildungsauftrag der Schule im migrationsgesellschaftlichen Kontext. Letzterer wird zwar in jüngster Zeit in Reaktion auf die wachsen-

de rassistisch motivierte Gewalt und den Rechtsextremismus in Schulen und Gesellschaft wieder vermehrt betont. Allerdings wird die Auseinandersetzung mit Rassismus, Diskriminierung und demokratiefeindlichen Orientierungen überwiegend als Unterrichts- und Lerngegenstand für Schüler*innen definiert. Probleme des strukturellen Rassismus und der institutionellen Diskriminierung werden über die Epistemologie und Methodik der Schuleffektivitätsforschung wirksam aus dem Blick gerückt.

Die Studie unterstreicht, wie sehr neoliberale Reformen des Wohlfahrtsstaates im weiteren Sinne dazu neigen, die strukturellen Ursachen von Bildungsungleichheiten zu individualisieren. Während Gerechtigkeitsansprüche auf eher technische Fragen der Ressourcenverteilung nach ausgewiesenen Bedarfen von Organisationen und Subjekten reduziert werden, sollen Eltern aktiviert werden, sich selbstverantwortlich für den Erwerb von Deutschkenntnissen, die Integration und den Bildungserfolg ihrer Kinder (und den der Schule) einzubringen. Dabei erweisen sich Strategien zur Aktivierung und Sensibilisierung von Eltern im Hinblick auf den Schulerfolg ihrer Kinder als Einfallstor für eine defizitorientierte, kulturalisierende und paternalistische Ansprache von Eltern mit »Migrationshintergrund«. Wie die Analyse zeigt, trägt die individualisierende Steuerung von Bildungs- und Inklusionschancen dazu bei, staatliches Handeln gegen das Recht der Eltern auf gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung ihrer Kinder zu immunisieren. Damit wird nicht nur die lange kritisierte Tradition der »Pädagogisierung von Strukturproblemen« (Hamburger u.a. 1984) fortgeschrieben, sondern auch ein entpolitisiertes Verständnis von Integration und Inklusion zementiert (Bielefeldt 2007).

Dass die vorherrschenden Modalitäten der Schulsteuerung den in vielen Schulen wahrgenommenen Handlungsbedarfen nicht gerecht werden und wie es anders gehen kann, zeigen innovative Kooperationsprojekte von Schulen, Behörden und zivilgesellschaftlichen Organisationen, in denen versucht wird, Schulentwicklung gezielt als organisatorischen Rahmen zu nutzen, um organisationale Arbeitskulturen und Bildungsprozesse diversitätssensibel und diskriminierungskritisch zu gestalten (Gomolla 2019). Auch vor diesem Hintergrund sind die aufgezeigten widersprüchlichen Formen der (De)Institutionalisierung von Konzepten und Strategien zur schulischen Qualitätsentwicklung im migrationsgesellschaftlichen Kontext und ihre Folgen für Institutionen auf der Länder- und Schulebene unter Einbezug ethnographischer Forschungsverfahren weiter auszudifferenzieren.

Literatur

- Baros, Wassilios (2006): »Neo-Assimilation: Das Ende des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung?« In: Hans-Uwe Otto/Mark Schrödter (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilationismus – Transnationalität, Neue Praxis Sonderheft 8, S. 61–70.
- Ball, Stephen J. (1998): »Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy«. In: Comparative Education, 34. Jg., Heft 2, S. 119–130.
- Ball, Stephen J./Junemann, Carolina (2012): Networks, New Governance and Education. Bristol: The Policy Press.
- Bednaschewsky, Rania/Supik, Linda (2018): »Vielfältig Deutschsein. Von Deutschen of Color und Deutschen mit Migrationshintergrund in der Statistik«. In: Mechtild Gomolla/Ellen Kollender/Marlene Menk(Hg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 179–194.
- Bellmann, Johannes (2015): »Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung«. In: Erziehungswissenschaft, 26. Jg., Heft 50, S. 45–54.
- Bellmann, Johannes (2016): »Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze«. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19. Jg., Heft 1, S. 147–161.
- Bielefeldt, Heiner (2007): Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft: Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus. Bielefeld: Transcript.
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte. Essay No. 5. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Berlin: DIMR.
- Biesta, Gert J. J. (2010): Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm Publishers.
- Clarke, John (2003): »Die Auflösung des öffentlichen Raumes?« In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 89, S. 39–58.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehl, Claudia/Fick, Patrick (2016): »Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem«. In: Claudia Diehl/Christian Hunkler/Cornelia Kristen (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden: Springer VS, S. 243–286.
- Edmonds, Ronald R. (1979): »Effective schools for the urban poor«. In: Educational Leadership, 37. Jg., Heft 1, S. 15–34.
- Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.

- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2018): *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Berlin: SVR.
- Forster, Edgar (2015): »Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik«. In: *Erziehungswissenschaft*, 26. Jg., Heft 50, S. 65–73.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtild (2019): »Evaluationsstudie ›Qualitätsentwicklung von Schule in der Migrationsgesellschaft: Fortbildung zur interkulturellen Koordination«. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management (ZDfm)*, 4. Jg., Heft 1+2, S. 117–123.
- Gomolla, Mechtild (2022): »School reform, educational governance and discourses on social justice and democratic education in Germany«. In: Pink, W.T. (Editor in Chief): *Oxford Encyclopedia of School Reform*. Oxford: Oxford University Press, S. 705–723.
- Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen (2022): »Reconfiguring the relationship between immigrant parent and schools in the post-welfare society. The case of Germany«. In: *British Journal of Sociology of Education*, 43. Jg., Heft 5, S. 716–736.
- Gomolla, Mechtild (2023): »Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung«. In: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Anne Cornelia Reinhardt (Hg.) (2023): *Handbuch Diskriminierung*. Springer Reference Sozialwissenschaften. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 171–194.
- Gomolla, Mechtild (2024): »Migration und Schule – Restrukturierungen des Diskurses im Kontext datenbasierter Schulentwicklung im Spiegel einer Dokumentenanalyse«. In: *Bildung und Erziehung*, 77. Jg., Heft 1, S. 7–25.
- Grek, Sotiria/Maroy, Christian/Verger, Antoni (2021): »Introduction: Accountability and datafication in education: Historical, transnational and conceptual perspectives«. In: Dies. (Hg.): *World Yearbook of Education 2021. Accountability and Datafication in the Governance of Education*. Milton Park: Routledge, S. 1–22.
- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1984): »Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen«. In: Hartmut GRIESE (Hg.): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik*, Opladen: Leske & Budrich, S. 32–42.
- Hartong, Sigrid (2018): *Standardbasierte Bildungsreformen in den USA. Vergessene Ursprünge und aktuelle Transformationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hartong, Sigrid/Breiter, Andreas/Jarke, Juliane/Förschler, Annina (2020): »Digitalisierung von Schule, Schulverwaltung und Schulaufsicht«. In: Tanja Klenk/Frank Nullmeier/Göttrik Wewert (Hg.): *Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 485–494.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): *Neo-Institutionalismus*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: transcript.

- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2008): »Institution«. In: Nina Baur/Hermann Korte/Martina Löw/Markus Schroer (Hg.): Handbuch Soziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–182.
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2012): »Institutionelle Diskriminierung«. In: Ulrich Bauer/Uwe Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 883–899.
- Herzog, Walter (2013): Bildungsstandards. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höhne, Thomas (2019): »Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule«. Online-Publikation der Rosa-Luxemburg-Stiftung, letzter Zugriff: 29.02.2024, https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Artikel/1-19_Online-Publ_Mehrwert_Bildung.pdf
- Karakaşoğlu, Yasemin (2009): »Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ›Integrationsland‹ Deutschland – Ein Essay«. In: Wolfgang Melzer/Rudolf Tippelt (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der DGfE, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 177–195.
- Keller, Reiner (2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern, Schule, Migrationsgesellschaft. Neuformation von Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Krasmann, Susanne (2007): »Gouvernementalität: Epistemologie, Macht und Subjektivierung«. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 281–289.
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner/Sackmann, Reinhold/Breidenstein, Georg/Bröckling, Ulrich/Kreckel, Reinhard/Mierendorff, Johanna/Stock, Manfred (2012): »Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand«. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Jg, Heft 2, S. 327–343.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): »Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: Gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung«. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–275.
- Lessenich, Stefan (2013): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hg.) (2023): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Lingard, Bob/Ladwig, James/Luke, Alan (1998): »School effects in postmodern conditions«. In: Roger Slee/Gaby Weiner/Sally Tomlinson (Hg.): School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements, London: Falmer Press, S. 84–100.
- Lingard, Bob/Wayne, Martino/Rezai-Rashti, Goli (2013): »Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments«. In: Journal of Education Policy, 28. Jg., Heft 5, S. 539–556.

- Marttila, Tomas (2017): »Die Entstehung des transnationalen Feldes evidenzbasierter Bildung«. In: DGS Verhandlungsband 2016, letzter Zugriff: 29.07.2023, https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/555
- Messerschmidt, Astrid (2016): »Politische Bildung«. In: Paul Mecheril/Matthias Rangger/Veronika Kourabas (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz Juventa, S. 418–432.
- Meyer, John (2005): »Vorwort«. In: Raimund Hasse/Georg Krücken: Neo-Institutionalismus, Bielefeld: transcript, S. 5–12.
- Ozga, Jenny (2009): »Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation«. In: Journal of Education Policy, 24. Jg, Heft 2, S. 149–162.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2007): »Regimeansatz – Annäherungen an ein weltweites Bildungsregime«. In: Tertium Comparationis, 13. Jg., Heft 2, S. 157–182.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement. Cham: palgrave/macmillan.
- Radtke, Frank-Olaf (2015): »Methodologischer Ökonomismus. Organische Experten im Erziehungssystem«. In: Erziehungswissenschaft, 26. Jg, Heft 50, S. 7–16.
- Rassool, Naz/Morley, Louise (2000): »School effectiveness and the displacement of equity discourses in education«. In: Race Ethnicity and Education, 3. Jg., Heft 3, S. 237–258.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Ricken, Norbert (2011): »Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Eine Einführung«. In: Roland Reichenbach/Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller (Hg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 9–24.
- Slee, Roger/Weiner, Gaby/Tomlinson, Sally (1998): School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements. London: Falmer Press.
- Statistisches Bundesamt (2018): Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Thrupp, Martin/Hursh, David (2006): »The Limits of Managerialist School Reform: The Case of Target-Setting in England and the USA«. In: Hugh Lauder/Phillip Brown/Jo Anne Dillabough/A.H. Halsey (Hg.): Education, Globalization & Social Change, Oxford: Oxford University Press, S. 642–653.
- Williamson, Ben (2017): Big Data in Education. The digital future of learning, policy and practice. Los Angeles: SAGE Publications.
- Ydesen, Christian/Andreasen, Karen E. (2021): »Die historischen Wurzeln einer globalen Prüfungskultur im Bildungssystem«. In: Agnieszka Czejkowska/Susanne Spieker (Hg.): Innere Sicherheit – Jahrbuch für Pädagogik 2019. Berlin: Peter Lang.

Im Text zitierte Dokumente

In chronologischer Reihenfolge:

- KMK (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.
- KMK (1997): Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. Konstanzer Beschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2001): Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission »Zuwanderung« vom 04.07.2001. Berlin.
- KMK (2002a): Bericht »Zuwanderung«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002.
- KMK (2002b): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002.
- KMK (2003): Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (2004): Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund. Bericht vom 29.3.2004.
- KMK (2006a): Bericht »Zuwanderung«. Beschluss vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006.
- KMK (2006b): Fördern und Fordern – eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2006.
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung.
- Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen.
- KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013.
- KMK (2016a): Gesamtstrategie Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015.
- Bundesregierung (2016): Meseberger Erklärung zur Integration. Berlin.
- KMK (2016b): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. Berlin; ADS.

Bundesregierung (2018): Nationaler Aktionsplan gegen Rassismus. Positionen und Maßnahmen zum Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und den darauf bezogenen Diskriminierungen.

KMK (2018a): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018.

KMK (2018b): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018.

Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (2020): Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. Berlin: Bundeskanzleramt.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration/Die Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus (2023): Lagebericht Rassismus in Deutschland. Ausgangslage, Handlungsfelder, Maßnahmen. Berlin.

Selbstbestimmung und (De)Institutionalisierung im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen

Albrecht Rohrmann

1 Einleitung

Prozesse der (De)Institutionalisierung im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen betreffen zum einen die gesellschaftliche Institutionalisierung von Behinderung und zum anderen die damit zusammenhängen Institutionen der Unterstützung. Kritische Diskussionen über negative Folgen der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Behinderung wurden vor allem von sozialen Bewegungen von Menschen mit Behinderungen und ihren Angehörigen angestoßen. Sie wehren sich gleichzeitig gegen defizitäre Zuschreibungen und fordern eine Kontrolle über Hilfen zur Gestaltung ihres Alltags und eine gleichberechtigte Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Dabei hat die durchaus antiprofessionell gegen Bevormundung gerichtete Forderung nach Selbstbestimmung eine programmatische Bedeutung (Steiner 2004; Weinbach 2016: 78 ff.). Der Ansatz ist mit der Einführung des SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen) im Jahre 2001 zum Leitkonzept des Rehabilitationssystems geworden (§ 1 SGB IX). Er hat auch Eingang in die Regelungen zur Pflegeversicherung (§ 2 SGB XI) gefunden. In beiden Feldern geht es um die Gestaltung des Alltags und es werden somit grundlegende Fragen der Organisation von Unterstützung und sozialer Hilfe aufgeworfen. In der Kinder- und Jugendhilfe wurde der Ansatz der Selbstbestimmung mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz im Jahre 2021 hingegen als Ziel der Erziehung verankert, die nun – durchaus nicht spannungsfrei – zur Herausbildung »einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« (§ 2 SGB VIII) beitragen soll.

Sowohl die Diskussion zum Verständnis von Behinderung als auch zur Entwicklung der Hilfesysteme haben einen starken Impuls durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) erhalten. Mit der Konvention wird zum einen ein menschenrechtlicher Ansatz zum Verständnis von Behinderungen formuliert (Degener 2016) und zum anderen wird der Begriff der »Inklusion« erstmalig in einem Menschenrechtsabkommen (Bielefeldt 2009; 2017) und so im Menschenrechtsdiskurs verankert. Damit werden neben weiteren ausgrenzenden gesellschaftlichen Strukturen auch bevormundende und exkludierende soziale Hilfen kritisierbar. Die menschenrechtliche Anforderung der Konvention hinsichtlich von Unterstützung im Alltag lässt sich in dem Begriff der »assistierten Freiheit« (Graumann 2011) bündeln, ein dahingehender Umbau des Hilfesystems stößt jedoch auf erhebliche institutionelle Beharrlichkeiten (Schädler 2003).

In diesem Beitrag soll die Entwicklung des Verständnisses von Behinderungen nachgezeichnet werden und in ein Verhältnis zu Prozessen der Institutionalisierung und De- bzw. Reinstitutionalisierung im Hilfesystem gesetzt werden. Auf dieser Grundlage sollen aktuelle sozialpolitische Reformen vor allem im Feld der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen diskutiert werden.

2 Institutionalisierungen von Behinderung

Der Begriff der Behinderung hat seit den 1920er Jahren schrittweise Eingang in die Sozialpolitik und in die Sozialgesetzgebung gefunden (Welti 2014: 1; Schmuhl 2007: 28 f.). Durchgesetzt hat er sich in der Bundesrepublik dann vor allem seit der Einführung des Bundessozialhilfegesetzes im Jahre 1961 (§ 39 Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 46 vom 05.07.1961). Die zuvor gebräuchlichen Bezeichnungen als »Krüppel«, »Idioten« und »Irre« sind jedoch in der Alltagssprache erhalten geblieben. Sie finden sich bis heute auch in der Unterscheidung zwischen »körperlichen«, »geistigen« und »seelischen« Behinderungen, die auf die unterschiedlichen Institutionalisierungen von Unterstützungssystemen bezogen sind (Welti 2005: 95), fachlich hingegen unscharf bleiben. Allen unterschiedlichen Bezeichnungen ist gemeinsam, dass sie im Alltagssprachgebrauch nach kurzer Zeit mit einer abwertenden Konnotation Verwendung finden (Sties 2013) und häufig in Interaktionen als Stigmata wirken.

Im Zusammenhang dieses Beitrages ist es bedeutsam, dass die Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Behindertengruppen und auch die Kategorie der Behinderung vor allem in sozialpolitischen, disziplinären und professionellen Diskursen mit unterschiedlichen Definitionsansätzen relevant gemacht wird und Verwendung zur Klärung der (Nicht)Zuständigkeit findet (Moser 2000). In anderen Zusammenhängen ist der Bezug auf die Kategorie der Behinderung hingegen ambivalent. So wird sie von vielen Menschen, die beispielsweise einen Ausweis als anerkannter Schwerbehinderte*r besitzen, möglichst nur in bestimmten Situationen kommuniziert, hingegen nicht zur Selbstbeschreibung genutzt. Zugleich bietet die Identifikation mit der Gruppe der Behinderten die Grundlage zur politischen Vertretung in der Selbstorganisation in Selbsthilfeorganisationen, Verbänden oder Behindertenbeiräten und gewinnt hier durchaus emanzipatorische Bedeutung. Bedeutung gewinnt die Zuschreibung auch in Unterstützungsansätzen des »Peer Support«. Hier ist es jedoch die Erfahrung der Ausgrenzung, die die Grundlage des politischen Zusammenschlusses bildet.

Die Herausbildung der sozialpolitischen Institutionalisierung von dem, was heute unter der Kategorie der Behinderung subsumiert wird, kann mit der Entwicklung des modernen Sozialstaates in Verbindung gebracht werden. Während wahrnehmbare Auffälligkeiten in alltäglichen Interaktionen als bedeutsame Unterschiede des Körpers vermutlich in allen Gesellschaften registriert werden (Neubert/Cloerkes 1987), besteht in der Gesetzgebung von Wohlfahrtsstaaten die Notwendigkeit, darüber zu entscheiden, wer einen Anspruch auf Leistungen hat und wer nicht. So wird mit dem Gesetz betreffend die Invaliditäts- und Altersversicherung aus dem Jahr 1889 (RGBl 1889: 97 ff.) das Konstrukt der »Minderung der Erwerbsfähigkeit« eingeführt (Tennstedt 1972), das in Deutschland bis zur Einführung des Gesetzes zur Rehabilitation und Teilhabe im Jahre 2001 für das Verständnis von Behinderungen im Sozialrecht orientierend war und in einigen Bereichen, beispielsweise im Entschädigungsrecht, immer noch ist.

Diese Entwicklung lässt sich als Institutionalisierung eines zugeschriebenen Status in Gesellschaften verstehen, die durch die sukzessive Verallgemeinerung von Erwerbsarbeit und eine darauf bezogene individualisierte soziale Sicherung gegen damit verbundene Risiken geprägt sind. Im Mittelpunkt der Zuschreibung einer an der Person festgestellten Schädigung steht, dass in bestimmten Lebenssituationen die Verpflichtung zur Erwerbsarbeit relativiert wird. Der sozialrechtliche Hintergrund macht nachvollziehbar, warum sich ein individualisierendes, von medizinischer Diagnostik gepräg-

tes Verständnis durchsetzen konnte. Die sozialrechtliche Notwendigkeit, über Ansprüche zu entscheiden, hat zu einer Ausdifferenzierung der Anerkennungs- und Begutachtungsverfahren in der Medizin geführt (ebd.: 139 ff.). Der Medizin wurde und wird zugetraut, die Feststellung einer Funktionsbeeinträchtigung und damit dem Vorliegen eines sozialrechtlichen Anspruchs in einem vermeintlich objektiven Verfahren zu ermitteln.

Bei den Konstrukten der »Minderung der Erwerbsfähigkeit« und auch der Feststellung des Vorliegens einer Behinderung in festgelegten Graden handelt es sich um eine abstrakte von der individuellen Lebenssituation der Antragsteller*innen entkoppelte Feststellung, die aktuell auf der Grundlage der Versorgungsmedizin-Verordnung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2020) erfolgt.

Die Bedeutung der Institutionalisierung von Behinderungen nach dem medizinischen Modell eines am Körper nachzuweisenden abweichenden Zustandes weist deutlich über den Bereich der Klärung von sozialrechtlichen Ansprüchen hinaus. Nach Christoph Egen (2020: 213) geht mit dieser Form der Institutionalisierung von Behinderungen eine »Formalisierung des Verhaltens« einher. »Behinderungsprozesse gingen Hand in Hand mit einer terminologischen Homogenisierung dieser heterogenen Gruppe von Menschen mit Funktionseinschränkungen, die nun als abweichend bewertet und binär von den normalen Menschen sowohl definitiv als auch faktisch getrennt wurden« (ebd.: 218). Die Zuschreibung einer Behinderung markiert eine Grenze, die einerseits sozialstaatliche Leistungen begründet und andererseits einen erschwerten oder verwehrten Zugang zu sozialen Positionen für Menschen bewirkt. Zugleich markiert sie Normierungen für andere Mitglieder der Gesellschaft, beispielsweise im Erwachsenenalter, die Verpflichtung den Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit zu sichern.

Man darf sich diese Form der Institutionalisierung allerdings nicht als widerspruchsfreien Prozess vorstellen. Daneben wirken andere, beispielsweise religiöse oder emanzipatorische Deutungen von Behinderungen. Trotz der Bemühungen um einheitliche Verfahren und Regelungen von Ansprüchen in Richtung einer Orientierung an der Lebenssituation der als behindert bezeichneten Person (Finalprinzip), lassen sich weiterhin Unterschiede in den Leistungen nach der Art und vor allem Ursache der Behinderung (Kausalprinzip) feststellen.

Im Ergebnis hat die Entwicklung zu einer brüchigen Institutionalisierung von Verfahren der Zuschreibung und Markierung von Behinderungen auf der Grundlage des medizinischen Modells geführt. Dies zeigt sich bereits

daran, dass es stets auch andere Zugänge zum Verständnis von Behinderungen gab und gibt. »Die Medizin, Psychologie, Pädagogik und Soziologie fassen den Begriff aus ihrer jeweiligen disziplinären Perspektive und auf der Grundlage differenter wissenschaftstheoretischer Voraussetzungen« (Dederich 2016: 109), die sich nicht zu einer widerspruchsfreien Gesamtdefinition zusammenführen lassen. Im Hinblick auf anwendungsorientierte Wissenschaften kann dabei die Brüchigkeit der Institutionalisierung besonders eindrücklich im Feld pädagogisch motivierter Handlungen verdeutlicht werden. Für die Erziehungswissenschaft steht einerseits die Bedeutung von intervenierenden Variablen im Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozess im Mittelpunkt, zu denen auch eine Behinderung zählen kann. Andererseits regelt die Zuschreibung einer Behinderung die Zuständigkeit von Subdisziplinen und -professionen. Sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich reklamiert vor allem die Heil- und Sonderpädagogik ihre Zuständigkeit für Menschen mit Behinderungen, zu deren Feststellung sie sich zuschreibender diagnostischer Verfahren bedienen.

Die Annahmen von Behinderungen nach dem medizinischen Modell erweisen sich insofern als anschlussfähig, um in unterschiedlichsten Systemen Grenzen der Zugehörigkeiten und Zuständigkeiten durch erwartete Fähigkeiten festzulegen. Beispielhaft können neben Annahmen über die Grenzen der Erwerbsfähigkeit, die Bildungsfähigkeit, die Geschäftsfähigkeit, die Fähigkeit, eine eigene Wohnung zu bewohnen, oder die Fähigkeit, Kinder zu erziehen, genannt werden. Der englische Begriff der Disability stellt diesen Bezug zu erwarteten Fähigkeiten (Ability) (Campbell 2009) unmittelbar her und kann damit in Verbindung gebracht werden, wie in Gesellschaften in institutionalisierten Verfahren Fähigkeiten zugeschrieben und abgesprochen werden, wie dies in sozialen Interaktionen hergestellt wird (Doing Dis/ability) und wie sich dies auf die Identität von Menschen auswirkt (Being Dis/abled) (Karim/Waldschmidt 2019).

Fragt man nun nach Tendenzen der Deinstitutionalisierung der Kategorie Behinderung, so gingen seit den 1970er Jahren wesentliche Impulse von sozialen Bewegungen und daran anknüpfende Forschungsaktivitäten vornehmlich von Menschen mit Behinderungen aus, die sich mittlerweile in den Disability Studies (Waldschmidt 2022) institutionalisiert haben. Sie weisen die defizitäre Zuschreibung, die mit dem medizinischen Modell einhergeht, zurück. Behinderung wird vielmehr als kultureller und sozialer Prozess der Marginalisierung und Unterdrückung verstanden, deren Ursachen in vorherrschenden Ideen, Strukturen, Vorurteilen und falschen Vorstellungen

liegen (Barnes 2012). In ihrem Überblicksartikel stellt Marianne Hirschberg (2022) davon ausgehend unterschiedliche Modelle von Behinderung in den Disability Studies vor. Sie beruhen bei aller Verschiedenheit auf einer Unterscheidung von mindestens zwei Kategorien, nämlich »impairment« und »disability« (ebd.: 104) und stellen den Bezug auf Diskriminierung in den Mittelpunkt.

Diese Diskussionen bündeln sich in der UN-BRK und ihrer Rezeption. Hier wird eine Definition von Behinderung vermieden und vielmehr in der Präambel auf die dynamische Weiterentwicklung des Verständnisses von Behinderung verwiesen. Die Konvention schützt die grundlegenden Rechte von Menschen, »who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others« (UN-BRK Art. 1) ¹. Das in der Konvention zum Ausdruck kommende Modell stellt durch den Bezug auf die Menschenrechte eine Weiterentwicklung des sozialen Modells von Behinderung dar (Degener 2016).

Die Aufnahme des Verständnisses von Behinderung der UN-BRK in die sozialrechtliche Definition von Behinderung ergänzt diese durch eine Definition von Beeinträchtigung als Abweichung des Körper- und Gesundheitszustandes »von dem für das Lebensalter typischen Zustand« (§ 2 SGB IX). Diese Ergänzung lässt sich als Ausdruck der Beharrlichkeit des medizinischen Modells verstehen. Der brüchigen Institutionalisierung der Nutzung der Kategorie steht somit eine ebenso brüchige Deinstitutionalisierung gegenüber. Letztere wird vermutlich in gesellschaftlichen Diskursen zur Gleichstellung ausgeprägter sein, während im professionellen Feld und vor allem in Verfahren der Leistungsbewilligung und in professionellen Diskursen das medizinische Modell nicht vollständig überwunden wird. Dies kann hier nicht weiterverfolgt werden, vielmehr sollen nun die auf die Kategorie der Behinderungen bezogenen Institutionalisierungen von sozialen Hilfen in den Mittelpunkt gestellt werden.

¹ Die Konvention wird hier aus dem englischen Originaltext zitiert. Die offizielle deutsche Übersetzung ist umstritten und die Bundesregierung wurde aufgefordert, diese Übersetzung in enger Zusammenarbeit mit Organisationen von Menschen mit Behinderung zu überarbeiten (UN-Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2023, No. 18)

3 Institutionalisierungen im Hilfesystem

Prozesse der (De)Institutionalisierung im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen lassen sich nur im Plural beschreiben. Ein einheitliches System mit übergreifenden Sichtweisen auf das zu bearbeitende Problem, die Logik der Gewährung von Leistungen und die Angebotsstruktur hat sich im Unterschied zu anderen Feldern sozialer Hilfen, ungeachtet entsprechender Bemühungen, bis heute nicht herausgebildet. Gleichwohl haben sich die prägenden Strukturen des mittlerweile übergreifend als Rehabilitation bezeichneten Systems bereits im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert herausgebildet (Bösl/Frohne 2022). Zu nennen sind im Fürsorgesystem die Entstehung von Anstalten für »Idioten« und »Irre« (Bradl 1991), die sozialversicherungsrechtliche Absicherung des Risikos der Erwerbsunfähigkeit sowie Nachteilsausgleiche und Maßnahmen zur Wiedereingliederung ins Erwerbsleben (Rohrman 2007: 63 ff.). Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist zudem die Entwicklung des Sonderschulsystems (Ellger-Rüttgardt 2019) bedeutsam.

Die Diskussion um Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung bezieht sich in erster Linie auf die Herausbildung des Anstaltswesens als spezialisierter Teil der Armenfürsorge und seine Weiterentwicklung im Rahmen der Eingliederungshilfe in der Sozialhilfe ab den 1960er Jahren. Auf diese Entwicklungen soll im Folgenden der Schwerpunkt gelegt werden. In diesem Feld ist die Verwobenheit mit der Entwicklung pädagogischer Disziplinen und Professionen stark ausgeprägt.

3.1 Die Entwicklung des Anstaltswesens

In ihrer Geschichte der Armenfürsorge zeigen Christoph Sachße und Florian Tennstedt (1998), dass sich bereits sehr früh Unterschiede hinsichtlich des Umgangs mit verschiedenen Gruppen aufzeigen lassen, die stark um die Fragen der Gründe für die Unterstützungsbedürftigkeit und die Bewertung der Arbeitsfähigkeit zentriert sind. Für die Herausbildung einer spezialisierteren Fürsorge für »Idioten« und »Irre« ist die Verbreitung der Industriearbeit bedeutsam. Beide Gruppen gelten als nicht integrierbar in die damit in Verbindung stehende gesellschaftliche Organisation von Arbeit. Die »Iren« gelten als krank und gefährlich, die »Idioten« als wesenhaft andersartig und unfähig hinsichtlich der Anpassung an eine rationale Lebensführung.

Für sie werden die auf Disziplinierung ausgerichteten Prinzipien der kommunalen Armenfürsorge aufgegeben und sie werden in geschlossenen Anstalten untergebracht, die im Falle der »Irren« zumeist als Krankenanstalten in Trägerschaft der Landesarmenverbände und im Falle der »Idioten« häufig als kirchliche Anstalten geführt werden. Die gesellschaftliche Ausschließung ist hier nicht Nebenfolge, sondern Ziel der ordnungsrechtlich (vor allem im Fall der »Irren«) oder religiös bzw. pädagogisch begründeten Unterbringung. Die Anstalten werden aus der kommunalen Armenfürsorge herausgelöst und in die Zuständigkeit der Landesarmenverbände gegeben, deren Tradition in einigen Bundesländern mit den überörtlichen Trägern der Sozialhilfe und Eingliederungshilfe als höhere Kommunalverbände fortbesteht. Während sich in den »Irrenanstalten« die Psychiatrie mit einigen Besonderheiten als medizinische Disziplin zur leitenden Disziplin entwickelt, werden die »Idiotenanstalten« zumeist von Geistlichen geleitet und es etabliert sich neben der pflegerischen Versorgung in einzelnen Anstalten eine Orientierung an der sich herausbildenden Heilpädagogik (Bradl 1991).

Es besteht in diesem Beitrag nicht der Anspruch, die Anstaltsgeschichte aufzuarbeiten. Bedeutsam für das Verständnis der Institutionalisierung ist die Verwobenheit der Annahmen über das soziale Problem des dauerhaften »irre sein« und die wesenhafte Andersartigkeit von »Idioten«. Diese prägen die sozialpolitische Bearbeitung in der Anstaltsfürsorge und die Herausbildung von institutionellen Logiken, die Einweisung in Anstalten sowie den Alltag in den Anstalten. Es entsteht eine soziale Sonderwelt, die im scharfen Kontrast zur Entwicklung von Lebensformen im 19. und 20. Jahrhundert stehen. Menschen in diesen Anstalten waren staatlichen Politiken in höchstem Maße ausgeliefert, was in den Programmen der systematischen Ermordung von Anstaltsinsassen in der Zeit des Nationalsozialismus seinen grausamen Höhepunkt fand.

3.2 Kritik der Institutionalisierung

In der in den 1960er Jahren einsetzenden internationalen Anstaltskritik, die als Ausgangspunkt von Bemühungen zur De- oder Reinstitutionalisierung in diesem Feld betrachtet werden kann, verweben sich Kritiken am Verständnis des grundlegenden Problems und der damit einhergehenden Sichtweise von Behinderungen (Normen, Werte), die Skandalisierung der Zustände in Anstalten (Organisation) und die Analyse der im Anstaltswesen wirkenden

Logiken von Verfahren und Abläufen (Institution) (vgl. Fischer 2022; Rudloff u. a. 2022). Es ist kein Zufall, dass der Soziologe Erving Goffman seinen Begriff der »totalen Institutionen« (Goffman 2011 [1961]) durch teilnehmende Beobachtungen in einem psychiatrischen Krankenhaus für Langzeitpatienten entwickelt hat. Er beschreibt in einem sozialwissenschaftlichen Duktus durchaus mit moralischer Empörung die Praktiken, die den Übergang vom Leben außerhalb in die Anstalt sowie die Abläufe in den Anstalten prägen.

Im Mittelpunkt der anfänglichen Prozesse von Deinstitutionalisierung im Feld der Psychiatrie und Unterstützung von Menschen mit Behinderungen steht die Kritik an großen in sich geschlossenen Anstalten. In einigen wenigen Fällen führt dies zur Auflösung von solchen Anstalten (Basaglia 1968), zumeist werden jedoch in relativ langwierigen Prozessen Veränderungen ausgehend von den Anstalten vorgenommen, die bis heute andauern (Falk 2016). Daneben werden Alternativen der Unterstützung außerhalb von Anstalten aufgebaut. In der Bundesrepublik Deutschland wird auf der Grundlage der Psychiatrieenquête (Armbruster u. a. 2015) ein gemeindepsychiatrisches Unterstützungssystem mit medizinischen Einrichtungen (z. B. Akutkrankenhäusern), Elementen der kommunalen Versorgung (Sozialpsychiatrische Dienste und kommunale Koordination) und freigemeinnützigen Trägern geschaffen. Im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ergreifen neue freigemeinnützige Träger die Initiative. Vor allem zu nennen ist die 1958 gegründete Elternvereinigung Lebenshilfe, die mit ihrem Konzept gemeindenaher (teil)stationärer Einrichtungen auch für andere Trägerorganisation prägend war (Schädler 2003: 77 ff.). Die Leistungsform der Eingliederungshilfe im Bundessozialhilfegesetz bot einen hinreichend flexiblen Rahmen für die rechtliche Rahmung dieses Entwicklungsprozesses (Rudloff 2019).

3.3 Die Beharrlichkeit von Sondereinrichtungen

Ungeachtet einer deutlichen Verbesserung der Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen blieben stationäre Sondereinrichtungen jedoch prägend für die Entwicklung und konnten im Bereich der Alltagsunterstützung im Wohnen und im Arbeitsleben (Werkstätten für behinderte Menschen) dynamisch ausgebaut werden. Eine Orientierung an Sondereinrichtungen setzte sich auch im Bildungsbereich mit dem Auf- und Ausbau der Sonderschulen (Dietze 2019) durch.

Eine Kritik dieser Entwicklung blieb in den Trägerorganisationen der freien Wohlfahrtspflege und auch in den pädagogischen Disziplinen zunächst randständig. Die Entwicklung seit den 1970er Jahren ist durch einen dynamischen Ausbau von Sondereinrichtungen geprägt. Johannes Schädler greift in seiner 2003 veröffentlichten Arbeit den Ansatz des Neo-Institutionalismus auf, um zum einen die institutionelle Beharrlichkeit auf der Grundlage des Festhaltens am Entwicklungspfad der Logik stationärer Versorgung im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen zu rekonstruieren. Auf der anderen Seite konnten die Chancen für die Weiterentwicklung des Hilfesystems durch neue rechtliche Vorgaben, vor allem den 1983 in das Bundessozialhilfegesetz eingeführten Grundsatz des Vorzugs »Offener Hilfen« betrachtet werden (Schädler 2003: 174 ff.). Der Ansatz des Neo-Institutionalismus erweist sich als fruchtbar zur Beschreibung der Entwicklungsprozesse in Großeinrichtungen (Falk 2016).

Neo-institutionalistische Ansätze erlauben es, den Zusammenhang zwischen grundlegenden Annahmen im Feld, gesetzlichen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Organisationsentwicklung zu thematisieren. In Übereinstimmung mit der Organisationssoziologie werden Institutionen als Regelwerke von Organisationen unterschieden. Der Begriff der Institutionalisierung steht in diesem Kontext für den Prozess, durch den die Mitglieder in Organisationen und in ihrem Umfeld »eine gemeinsame Definition der sozialen Wirklichkeit konstruieren und gelebte Regeln schließlich als unhinterfragte Selbstverständlichkeiten« (Schädler 2003: 165) akzeptieren. Trotz anderslautender sozialrechtlicher Vorgaben und der Rhetorik in Konzeptionen von Einrichtungen hält sich im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen hartnäckig die Annahme eines »stationären Hilfebedarfs« (Rohrmann/Schädler 2016: 220). Danach gibt es für Menschen mit einem bestimmten Unterstützungsbedarf keine Alternative zur stationären Versorgung. Dem wird jedoch insbesondere von den Protagonisten der Behindertenbewegung grundlegend widersprochen, wie im Folgenden ausgeführt wird.

3.4 Impulse zur Veränderung

Der Impuls zur Veränderung geht, wie eingangs bereits angedeutet, von neuen Akteur*innen aus. Seit den 1970er Jahren organisieren sich Menschen mit Behinderungen in Deutschland wie in anderen westlichen Ländern zu-

nehmend in Selbsthilfe- und Aktionsgruppen (Köbsell 2012; Degener/Miquel 2019). Sie wehren sich gegen Diskriminierung und Ausgrenzung und entwickeln damit ein neues Politikfeld im Kontext von Behinderungen. In Deutschland waren die Verankerung des Antidiskriminierungsverbots in Artikel drei des Grundgesetzes (1993) und die daran anschließende Verabschiedung von Gleichstellungsgesetzen auf der Ebene des Bundes und der Länder wichtige Erfolge für die Etablierung einer Antidiskriminierungspolitik. Die Aktivitäten der Aktionsgruppen richten sich zum einen auf die Herstellung von umfassender Barrierefreiheit und auf die Kritik der Verletzung von grundlegenden Rechten in Sondereinrichtungen (Mayer/Rütter 1988; Daniels 1983). Auf der Ebene des Bundes, der Länder und zunehmend auch der Kommunen wird die Interessenvertretung durch Beauftragte und Beiräte institutionalisiert. Selbstvertreter*innen werden zunehmend auch in die sozialrechtlich geregelten Verhandlungsgremien einbezogen. Auch in stationären Einrichtungen werden die Rechte der Nutzer*innen auf Beteiligung durch die Wohn- und Teilhabegesetze der Länder gestärkt.

Wenngleich die Aktivitäten zur Gründung von ambulanten Diensten aus der Selbstorganisation von Menschen mit Behinderung heraus in quantitativer Hinsicht überschaubar geblieben sind, bestimmt der damit verbundene Ansatz seit den 1990er Jahren die Fachdiskussion. Neben dem Diskurs über Selbstbestimmung schlägt sich dies nieder in einer dynamischen Entwicklung von Unterstützungsangeboten außerhalb von stationären Einrichtungen. Zu nennen ist auch die Verankerung der Leistungsform des »Persönlichen Budgets« im Feld der Rehabilitation. Leistungsberechtigte können für regelmäßig wiederkehrende Leistungen statt einer Sachleistung damit eine Geldleistung beantragen, um ihre Unterstützung selbst organisieren zu können (§ 29 SGB IX).

3.5 Strategien zur Überwindung von ausgrenzenden Strukturen

Die Leistungsstatistiken der Eingliederungshilfe lassen es fraglich erscheinen, ob der Ansatz der Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe tatsächlich leitend ist für die Weiterentwicklung des Unterstützungssystems. Die Daten der Träger der Eingliederungshilfe in den regelmäßig fortgeschriebenen Kennzahlenvergleich (vgl. www.bagues.de) zeigen, dass die Anzahl der Leistungsberechtigten im Bereich der wohnbezogenen Eingliederungshilfe deutlich gestiegen ist. Gleichzeitig ist der Anteil der

stationären Hilfen nahezu konstant geblieben. Die stationären Hilfen dominieren weiterhin vor allem die Hilfen für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. In anderen Bereichen der Unterstützung, vor allem im Bereich der Beschäftigung, haben sich zwar die Instrumentarien zur Integration von Menschen mit Behinderungen in den allgemeinen Arbeitsmarkt vervielfältigt (Doose 2024), für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung bleibt die Beschäftigung in Sondereinrichtungen, in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (WfbM), jedoch weiterhin mehr oder weniger alternativlos.

Für die Diskussion über Deinstitutionalisierung ist es bedeutsam, dass für ein selbstbestimmtes Leben die Größe von Organisationen ein bedeutsamer Faktor ist. Regelwerke, die Abhängigkeiten und paternalistische Versorgungsstrukturen hervorrufen, können jedoch auch in kleinen Hilfesettings wirksam werden. »Auch gemeindenahе Dienste können institutionelle Bedingungen herstellen, die bei Betroffenen Bevormundung, erzwungene Passivität, Kontaktarmut und negative Selbstkonzepte hervorbringen.« (Schädler 2004: 18).

Die zu beobachtende Entwicklung lässt sich als additives Veränderungsmuster kennzeichnen, das auch für die Reform der Eingliederungshilfe durch das Bundesteilhabegesetz leitend ist (Rohrmann 2019). Die Möglichkeiten für Veränderungen und zur Entwicklung neuer Ansätze werden verbessert, ohne die Konzepte der Versorgung in Sondereinrichtungen grundlegend in Frage zu stellen.

Diese Orientierung der Behindertenpolitik steht in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu den Vorgaben der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die Kritik am Festhalten an Sondereinrichtungen durchzieht die auf Unterstützung bezogenen Passagen in den *Concluding Observations*, die der für die Konvention zuständige Ausschuss zuletzt zum kombinierten zweiten und dritten Staatenbericht der Bundesregierung im September 2023 (Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2023) gegeben hat. Es soll daher im Folgenden die Begründung und das Verständnis von Deinstitutionalisierung der UN-BRK aufgezeigt werden.

In den »General Principles« (Art. 3 UN-BRK) wird an erster Stelle genannt: »Respect for inherent dignity, individual autonomy including the freedom to make one's own choices, and independence of persons«. Damit wird der die Menschenrechte leitende Grundsatz der Würde bezogen auf die Erfahrungen der »Bevormundung und Entmündigung« (Graumann

2011: 46) von Menschen mit Behinderungen konkretisiert durch das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben und die Vermeidung von Abhängigkeiten. Dies wird in verschiedenen Artikeln der Konvention als kritisches Korrektiv gegenüber der Institutionalisierung von sozialen Hilfen zum Ausdruck gebracht, vor allem hinsichtlich der Überwindung von Sondereinrichtungen im Bereich der Bildung (Art. 24 UN-BRK) und eines Sonderarbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen (Art. 26 UN-BRK). Für das Verständnis von (De)Institutionalisierung in der Konvention ist Artikel 19 besonders bedeutsam. Er nimmt im Titel (*Living independently and being included in the community*) die Forderung der internationalen Behindertenbewegung auf. Es werden von den Vertragsstaaten Maßnahmen gefordert, die sicherstellen, dass Menschen mit Behinderungen »have the opportunity to choose their place of residence and where and with whom they live on an equal basis with others and are not obliged to live in a particular living arrangement« (Art. 19a UN-BRK). Entsprechend Punkt b) sollen die dafür notwendigen Hilfen bereitgestellt werden und Punkt c) zielt auf die Entwicklung inklusiver Dienste für die Allgemeinheit im Gemeinwesen.

Im Zusammenhang dieses Beitrages ist es bedeutsam, dass der zuständige Ausschuss für die Umsetzung von Artikel 19 eine Auslegungshilfe (*General Comment*) (UN-Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2017) erarbeitet hat, in dem er sein Verständnis von Institutionalisierung darlegt. Dazu wurde eine Liste von Merkmalen von »institutionalized settings« (ebd.: No 16c) erarbeitet, die die paternalistische Orientierung in der Unterstützung sowie die mangelnde Kontrolle über alltägliche Abläufe und soziale Kontakte in den Mittelpunkt stellt. Die Merkmale lassen unschwer eine Nähe zu jenen »totaler Institutionen« nach Goffman erkennen, beziehen diese jedoch im weiteren Sinnen auf die Organisation von personenbezogener Unterstützung und damit einhergehende Abhängigkeitsbeziehungen. Seine bereits in der Auslegungshilfe enthaltenen Empfehlungen für Entwicklungsprozesse hat der Ausschuss in seinen *Concluding Observations* an den Vertragsstaat der Bundesrepublik Deutschland konkretisiert:

»Develop a comprehensive deinstitutionalisation strategy to end, as a matter of priority, the institutionalisation of persons with disabilities, including in small residential homes, with measures to prevent trans-institutionalisation and to support the transition from institutions to life in the community, with specific timeframes, human, technical and financial resources, and clear responsibilities for implementation and monitoring.« (UN-Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2023: No. 44)

Die Empfehlung verdeutlicht, dass es nicht hinreichend ist, rechtliche Rahmenbedingung zu schaffen, die es den Akteuren ermöglichen, unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen zu realisieren. Es bedarf vielmehr auf allen politischen Ebenen einer konsistenten politischen Strategie um Sondereinrichtungen zu überwinden.

4 Deinstitutionalisierung oder Reinstitutionalisierung?

Eine vollständige Deinstitutionalisierung des Feldes der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen würde bedeuten, »dass es keine Behindertenhilfe als einen spezifischen Rechts- und Dienstleistungsbereich, als Bereich, für den es eigene Professionen und Ausbildungseinrichtungen gibt, als Bereich spezifischer, gesellschaftlich getragener Regeln, Normen, Überzeugungen, aus denen spezifische Rollen und Handlungsskripte hervorgehen, als Feld von Organisationen mehr gibt« (Falk 2016: 135).

Hier fließen die Diskurse um das Verständnis von Behinderungen und um Institutionalisierung im Feld der Unterstützung zusammen. Die Institutionalisierung folgt bei allen Modifikationen im Sozialrecht der Zuschreibung eines abweichenden, bezogen auf gesellschaftliche Erwartungen als defizitär bewerteten Zustand. Diese Zuschreibung legitimiert die Unterstützung, auch wenn diese nun als »Beeinträchtigung« definiert wird (§ 2). Deinstitutionalisierung wäre folglich der Verzicht auf entsprechende Zuschreibungen und darauf bezogene Leistungen.

Auf eine individuelle Zuschreibung von abweichenden Zuständen kann im Sinne einer konsequenten Gleichstellungspolitik in vielen Bereichen durch die Herstellung von Barrierefreiheit und die inklusive Öffnung von Einrichtungen und Dienstleitungen für die Allgemeinheit verzichtet werden. Auch durch die Zuordnung von Unterstützung zu den gesellschaftlich zuständigen Hilfesystemen und nicht spezialisierten Sonderbereichen können defizitäre Zuschreibungen zur Begründung von Hilfen vermieden werden. Dies wird beispielsweise mit der Entwicklung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe angestrebt und könnte auch durch eine Ansiedlung der individuell notwendigen Unterstützung im Regelbereich von Bildungsinstitutionen und bei Arbeitsmarktakteuren erreicht werden. Auf disziplinärer und professioneller Ebene ist es notwendig, dass die Zuständigkeit von pädagogischen Teildisziplinen für bestimmte Personengruppen zugunsten einer »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 2019) überwunden wird und in allen

pädagogischen Professionen eine Kernkompetenz für die Gestaltung inklusiver Prozesse verankert wird (Budde u.a. 2023). Damit werden Prozesse einer Deinstitutionalisierung in Teilbereichen möglich.

Die mit der UN-BRK intendierte Möglichkeit einer selbstbestimmten Lebensführung und die damit verbundene Überwindung von beispielsweise familiären Abhängigkeiten kann jedoch in zahlreichen Alltagssituationen nur durch gesicherte Rechtsansprüche auf individuelle Unterstützung und entsprechend spezialisierte Angebote realisiert werden. Auch bleiben therapeutische und andere rehabilitative Maßnahmen wie die Versorgung mit Hilfsmitteln als Individuelleistung notwendig. In der UN-BRK ist daher dem Bereich der Leistungen ein eigener Artikel (26) gewidmet. Darin heißt es »States Parties shall take effective and appropriate measures, including through peer support, to enable persons with disabilities to attain and maintain maximum independence, full physical, mental, social and vocational ability, and full inclusion and participation in all aspects of life.« (Art. 26 UN-BRK)

Im Bereich dieser Leistungen und Unterstützungsangebote ist daher eine »Re-Institutionalisierung« (so im Titel von Schädler 2004) erwartbar, durch die weitreichende Transformationsprozesse (Kahle 2018) im Feld der Unterstützung angestoßen werden können. Die Implementierung eines neuen Verständnisses von Behinderung im Schlüsselprozess der Planung individueller Leistungen (Gesamtplanverfahren) kann beispielhaft die Probleme der Reinstitutionalisierung im Feld der Eingliederungshilfe verdeutlichen. Im Beteiligungsprozess zum Gesetzgebungsprozess des Bundesteilhabegesetzes spielte die Auseinandersetzung mit dem Behinderungsverständnis eine wichtige Rolle (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2015: 15 f.). Wie bereits ausgeführt, wurde für das gesamte Feld der Rehabilitation und auch für andere rechtliche Regelungen die spannungsreiche Unterscheidung von Behinderung als Einschränkung der gleichberechtigten Teilhabe in Anlehnung an die UN-BRK und Beeinträchtigungen als ein vom Lebensalter abweichender Zustand eingeführt. Für die Eingliederungshilfe wurde dies konkretisiert durch die Festlegung der Leistungsberechtigung. Diese ist nun gegeben für Personen, »die wesentlich in der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt sind (wesentliche Behinderung) oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind« (§ 99 Abs. 1 SGB IX). Auf dieser Grundlage wurden die Anforderungen an das Gesamtplanverfahren, das es in der Eingliederungshilfe seit 1962 gibt grundlegend neu gefasst. Es handelt sich entsprechend der

gesetzlichen Vorgaben in Paragrafen 117 ff. SGB IX nun um ein partizipatives und verständigungsorientiertes Verfahren, in dessen Mittelpunkt ein Bedarfsermittlungsverfahren steht, das orientiert an dem psycho-sozialen Modell der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) die Teilhabebehinderungen beschreiben und mittels daraus abgeleiteter Ziele einen Leistungsrahmen bestimmen soll. Für eine Bewertung der Implementation ist es zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags noch zu früh. Es handelt sich im Sinne einer Reinstitutionalisierung um eine grundlegende Veränderung, die die bis dahin übliche Praxis der Feststellung des Vorliegens einer wesentlichen Behinderung durch ein amtsärztliches Gutachten ablöst. Es ist auch erkennbar, dass mit der Durchführung der Gesamtplanverfahren zumeist Fachkräfte der Sozialen Arbeit beauftragt werden, deren Ressourcen bei den jeweils zuständigen Trägern der Eingliederungshilfe erkennbar ausgeweitet werden. Zugleich lassen die in den Bundesländern eingeführten Verfahren eine Konzentration auf Instrumente der Bedarfsermittlung erkennen, die entgegen der Intention der ICF das darin enthaltene Klassifikationssystem zu einem scheinbar objektiven Diagnoseinstrument nutzen wollen (Deutsche Vereinigung für Rehabilitation 2017). Es ist gegenwärtig offen, ob sich mit den Verfahren eine Beharrung an einer defizitorientierten Zuschreibungsdiagnostik oder eine Neuorientierung an der Verständigung über Teilhabebeeinträchtigungen in alltäglichen Lebenssituationen durchsetzt.

Es ließen sich noch zahlreiche weitere Änderungen im reformierten Recht der Eingliederungshilfe benennen, die im Sinne einer Reinstitutionalisierung zur Entwicklung neuer Regelwerke und neuer Praktiken führen können. Zu bewerten wäre beispielsweise das Verständnis von Alltagsleistungen als Assistenz (Konrad 2022), der Verzicht auf die Unterscheidung von »ambulanten« und »stationären« Leistungen bei gleichzeitigem Festhalten an der Sonderstellung »besonderer Wohnformen« (§ 104 SGB IX) oder die Trennung von existenzsichernden und fachlichen Leistungen.

An dieser Stelle soll jedoch im Sinne der oben zitierten Empfehlung des zuständigen Ausschusses der Vereinten Nationen ein entscheidendes Problem des SGB IX insgesamt und der Eingliederungshilfe im Besonderen hingewiesen werden. Es fehlt an Vorgaben für die Entwicklung einer kohärenten, verbindlichen und wirksamen Strategie zum Umbau des Hilfesystems im Sinne der Überwindung von Sondereinrichtungen und der Ermöglichung von Selbstbestimmung. Im SGB IX ist auch nach der Reform nur ein schwacher Planungsauftrag enthalten. Die Rehabilitationsträger

werden vage zur Zusammenarbeit verpflichtet (§ 25 SGB IX) und die Länder haben den Auftrag »auf flächendeckende, bedarfsdeckende, am Sozialraum orientierte und inklusiv ausgerichtete Angebote von Leistungsanbietern hinzuwirken« (§ 94 Abs. 3 SGB IX). Für eine Reinstitutionalisierung im Hilfesystem, die den Vorgaben der UN-BRK entspricht, müssten Strukturen geschaffen werden, in denen die jeweiligen regional zuständigen Akteure verbindliche Aktionspläne zur Überwindung von Sondereinrichtungen und für den Aufbau von dezentralen Anlaufstellen und flexiblen Unterstützungsangeboten schaffen. Dies würde Menschen mit Behinderungen ermöglichen, ihren Alltag selbstbestimmt zu gestalten und ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen eröffnen. Dazu bedarf es einer Neuausrichtung einer kommunalen Politik im Feld von Behinderung (Rohrman/Schädler i.E.), die im politischen Mehrebenensystem am besten geeignet erscheint, die Federführung im Umbau des Hilfesystems zu übernehmen. Sie muss dazu mit entsprechenden Kompetenzen und Ressourcen ausgestattet werden.

Literatur

- Armbruster, Jürgen/Dieterich, Anja/Hahn, Daphne/Ratzke, Katharina (Hg.) (2015): 40 Jahre Psychiatrie-Enquete. Blick zurück nach vorn. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Barnes, Colin (2012): »The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant?« In: Nick Watson/Alan Roulstone/Carol Thomas (Hg.): Routledge handbook of disability studies, London: Routledge, S. 12–29.
- Basaglia, Franco (1968): Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Ein Experiment der psychiatrischen Klinik in Görz. Frankfurt a. M.: Surhkamp.
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Dt. Inst. für Menschenrechte.
- Bielefeldt, Heiner (2017): »Inklusion als Menschenrechtsprinzip. Grundsätzliche Überlegungen aus gebotenem Anlass«. In: Zeitschrift für Menschenrechte, 11. Jg., Heft 1, S. 60–73.
- Bösl, Elsbeth/Frohne, Bianca (2022): »Disability History«. In: Anne Waldschmidt (Hg.): Handbuch Disability Studies, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 127–142.
- Bradl, Christian (1991): Anfänge der Anstaltsfürsorge für Menschen mit geistiger Behinderung (»Idiotenanstaltswesen«). Ein Beitrag zur Sozial- und Ideengeschichte des Be-

- hindertenbetreuungswesens am Beispiel des Rheinlands im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M.: Afra-Verl.
- Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja/Tervooren, Anja (2023): »Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung«. In: Erziehungswissenschaft, 34. Jg., Heft 1, S. 105–114.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2015): Arbeitsgruppe Bundesteilhabegesetz – Abschlussbericht, letzter Zugriff: 12.10.2023, https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a764-abschlussbericht-bthg-A.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2020): Versorgungsmedizin-Verordnung – VersMedV – Versorgungsmedizinische Grundsätze.
- Campbell, Fiona K. (2009): Contours of ableism. The production of disability and abledness. New York: Palgrave Macmillan.
- Daniels, Susanne v. (Hg.) (1983): Krüppel-Tribunal. Menschenrechtsverletzungen im Sozialstaat. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Dederich, Markus (2016): »Behinderung«. In: Markus Dederich/Iris Beck/Ulrich Bleidick/Georg Antor (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer, S. 107–110.
- Degener, Theresia (2016): »Disability in a Human Rights Context«. In: Laws, 5. Jg., Heft 3, Nr. 35, S. 1–24.
- Degener, Theresia/Miquel, Marc von (Hg.) (2019): Aufbrüche und Barrieren: Behindertenpolitik und Behindertenrecht in Deutschland und Europa seit den 1970er-Jahren. Bielefeld: Transcript.
- Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (DVfR) (Hg.) (2017): Stellungnahme der DVfR »ICF-Nutzung bei der Bedarfsermittlung, Bedarfsfeststellung, Teilhabe- und Gesamtplanung im Kontext des BTHG«. letzter Zugriff: 12.10.2023, http://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Stellungnahmen/DVfR-Stellungnahme_ICF-Nutzung_im_BTHG_bf.pdf
- Dietze, Torsten (2019): Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Doose, Stefan (2024): »Inklusionsorientierte Dienstleistungen im Bereich beruflicher Orientierung, Vorbereitung, Ausbildung und Arbeit«. In: Miriam Düber/Albrecht Rohrmann/Johannes Schädler (Hg.): Inklusionsorientierte Dienste zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2019): Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung. 2., aktualisierte Aufl., München: Reinhardt.
- Egen, Christoph (2020): Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne. Bielefeld: transcript.

- Falk, Wiebke (2016): *Deinstitutionalisieren durch organisationalen Wandel. Selbstbestimmung und Teilhabe behinderter Menschen als Herausforderung für Veränderungsprozesse in Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, Jonas (2022): »Raus aus der Anstalt« als Ziel der westdeutschen Behindertenbewegung. Praktische Heimkritik in den 1980er Jahren am Beispiel Dortmund«. In: Wilfried Rudloff/Franz-Werner Kersting/Marc von Miquel/Malte Thießen (Hg.): *Ende der Anstalten? Großeinrichtungen, Debatten und Deinstitutionalisierung seit den 1970er Jahren*, Paderborn: Brill Schöningh, S. 104–124.
- Goffman, Erving (2011 [1961]): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Graumann, Sigrid (2011): *Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hirschberg, Marianne (2022): »Modelle von Behinderung in den Disability Studies«. In: Anne Waldschmidt (Hg.): *Handbuch Disability Studies*, Wiesbaden: Springer VS, S. 93–108.
- Kahle, Ute (2018): »Einrichtungen der Behindertenhilfe im Wandel. Chancen und Grenzen der Transformationsprozess von Organisationen der Behindertenhilfe aus institutioneller Sicht«. In: *Behindertenpädagogik*, 57. Jg., Heft 3, S. 234–253.
- Karim, Sarah/Waldschmidt, Anne (2019): »Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability«. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44. Jg., Heft 3, S. 269–288.
- Köbsell, Swantje (2012): *Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung*. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher.
- Konrad, Michael (2022): »Das BTHG und die qualifizierte Assistenz zur Sozialen Teilhabe«. In: Karsten Giertz/Lisa Große/Dieter Röh (Hg.): *Soziale Teilhabe professionell fördern. Grundlagen und Methoden der qualifizierten Assistenz*. Köln: Psychiatrie Verlag, S. 16–31.
- Mayer, Anneliese/Rütter, Jutta (Hg.) (1988): *Abschied vom Heim. Erfahrungsberichte aus ambulanten Diensten und Zentren für selbstbestimmtes Leben* München: AG-SPAK-Bücher.
- Moser, Vera (2000): »Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik«. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Jg., Heft 2, S. 175–192.
- Neubert, Dieter/Cloerkes, Günther (1987): *Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen*. Heidelberg: Edition Schindele.
- Prengel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohrmann, Albrecht (2007): *Offene Hilfen und Individualisierung. Perspektiven sozialstaatlicher Unterstützung für Menschen mit Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rohrmann, Albrecht/Schädler, Johannes (2016): »Die Entwicklung inklusiver Unterstützungsangebote als Herausforderung für eine regionale Planung im Bereich von Be-

- hinderung und Pflege«. In: Dirk Kratz/Theresa Lempp/Claudia Muche/Andreas Oehme (Hg.): *Region und Inklusion. Theoretische und praktische Perspektiven*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 216–233.
- Rohrmann, Albrecht (2019): »Das Bundesteilhabegesetz – Ausdruck eines Paradigmenwechsels?« In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 50. Jg., Heft 1, S. 4–14.
- Rohrmann, Albrecht/Schädler, Johannes (i.E.): »Kommunale Politik im Kontext von Behinderung«. In: Antonio Brettschneider/Stephan Grohs/Nora Jehles (Hg.): *Handbuch Kommunale Sozialpolitik*, Wiesbaden: Springer VS.
- Rudloff, Wilfried (2019): »Die Eingliederungshilfe. Lückenbüsser, Kernbestand, Auslaufmodell der Hilfen für Menschen mit Behinderungen?« In: Theresia Degener/Marc von Miquel (Hg.): *Aufbrüche und Barrieren. Behindertenpolitik und Behindertenrecht in Deutschland und Europa seit den 1970er-Jahren*, Bielefeld: Transcript, S. 107–140.
- Rudloff, Wilfried/Kersting, Franz-Werner/Miquel, Marc von/Thießen, Malte (2022): »Krise der Anstalten, Deinstitutionalisierung und gesellschaftlicher Wandel in Deutschland«. In: Wilfried Rudloff, Franz-Werner Kersting/Marc von Miquel/Malte Thießen (Hg.): *Ende der Anstalten? Großeinrichtungen, Debatten und Deinstitutionalisierung seit den 1970er Jahren*. Paderborn: Brill Schöningh, S. 3–34.
- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian (1998): *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Band 1: Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schädler, Johannes (2003): *Stagnation oder Entwicklung in der Behindertenhilfe? Chancen eines Paradigmenwechsels unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit*. Hamburg: Kovac.
- Schädler, Johannes (2004): »Re-Institutionalisierung statt De-Institutionalisierung! Implementationsstrategien für Offene Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung«. In: *Geistige Behinderung*, 42. Jg., Heft 1, S. 15–36.
- Schmuhl, Hans-Walter (2007): »Schwer behindert, schwerbehindert, schwerstbehindert. Begriffsgeschichtliche Betrachtungen zu den feinen Unterschieden in der Benennung von Menschen mit Behinderungen«. In: Markus Dederich/Katrin Grüber (Hg.): *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben*, Frankfurt a. M.: Mabuse-Verl., S. 23–37.
- Steiner, Gusti (2004): »Heilpädagogik: Nein, Danke!«. In: Heike Schnoor/Eckhard Rohrmann (Hg.): *Sonderpädagogik: Rückblicke – Bestandsaufnahmen – Perspektiven*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–57.
- Sties, Nora (2013): »Diskursive Produktion von Behinderung: Die marginalisierende Funktion von Personengruppenbezeichnungen«. In: Jörg Meibauer (Hg.): *Hassrede/Hate Speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion*, Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek, S. 194–222.
- Tennstedt, Florian (1972): *Berufsunfähigkeit im Sozialrecht. Ein soziologischer Beitrag zur Entwicklung der Berufsunfähigkeitsrenten in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Europäische Verl. Anst.
- UN-Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Hg.) (2017): *General comment No. 5 on living independently and being included in the community*, letzter

- Zugriff: 12.10.2023, <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no5-article-19-right-live>
- UN-Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Hg.) (2023): Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany. CRPD/C/DEU/CO/2-3, letzter Zugriff: 12.10.2023, https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en
- Waldschmidt, Anne (Hg.) (2022): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Weinbach, Hanna (2016): Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Das Konzept der Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Welti, Felix (2005): Behinderung und Rehabilitation im sozialen Rechtsstaat. Freiheit, Gleichheit und Teilhabe behinderter Menschen. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Welti, Felix (2014): »Behinderung als Rechtsbegriff«. In: Forum Rehabilitations- und Teilhaberecht, Beitrag D22-2014.

Lebendige Institutionalisierung. Überlegungen zur Gesellschaftlichkeit von Organisationen am Beispiel der Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten

Nicolas Engel

Am Beispiel der Analyse von Institutionalisierungsprozessen des gedenkstättenpädagogischen Feldes wird im Folgenden zur Klärung des Verhältnisses von Organisation und Institutionalisierung beigetragen. Geprüft werden soll das *Aufklärungspotential einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive, die das Verhältnis von Organisation und Institution(alisierung) als Übersetzungsverhältnis* thematisiert und damit den Blick auf jene Dynamiken und Widersprüche der Institutionalisierung pädagogischer Felder frei gibt (vgl. Kessl/Richter 2021; Kessl 2020), wie sie sich in konkreten Einrichtungen als eine konfliktäre Verhandlung zur Etablierung von Programmen und zur Routinisierung von Praxis darstellen.

Die visierte Klärung des dynamischen und widersprüchlichen Verhältnisses von Institutionalisierung und Organisation setzt am konkreten Fall an: mit kurzen Hinweisen zur Institutionalisierung des gedenkstättenpädagogischen Feldes (1) und anhand einer ethnographischen Collage aus aktuellen Forschungen (2) wird zunächst die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten empirisch nachgezeichnet. Anhand kritisch-theoretischer Positionen zur Gesellschaftlichkeit von Organisationen (3) und mittels eines kulturwissenschaftlichen Zugangs, der Institutionalisierung als lebendiges Übersetzungsverhältnis konkretisiert (4), wird ein begriffliches Repertoire ausgearbeitet, das abschließend dazu dient, Perspektiven einer pädagogischen Organisations- und Institutionalisierungsforschung aufzuzeigen (5).

1 Institutionalisation des gedenkstättenpädagogischen Feldes

Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus sind im Laufe der letzten Jahrzehnte zu selbstverständlichen Elementen der »kulturellen Grundausstattung« (Knigge 2001) der Bundesrepublik Deutschland geworden (Baader/Freytag 2015). Lange Zeit von einer »friedhofsartigen« Gestaltung geprägt, zumeist von ehemaligen Häftlingen als Orte des Gedenkens und der Trauer initiiert, beginnt erst mit den aktivistischen und zivilgesellschaftlichen Initiativen der Geschichts- und Gedenkstättenbewegung auch in der bundesrepublikanischen Mehrheitsgesellschaft eine breitere Auseinandersetzung mit der eigenen nationalsozialistischen Vergangenheit (Haug/Kößler 2009). Die Tatorte werden zunehmend »als pädagogisch nutzbare und bedeutsame Orte« (ebd.: 83) – kurz: Lernorte – begriffen. Die Idee des Lernorts erfährt mit der Wiedervereinigung und der damit verbundenen »grundlegenden Neukonstitution des gedächtnispolitischen Feldes« (Siebeck 2016: 273) eine eher unerwartete Entwicklung. Zunehmend »von der Peripherie ins Zentrum der Geschichtskultur« (Garbe 2005) gerückt, werden NS-Gedenkstätten zu »Einrichtungen mit Dauerstellen und (mehr oder weniger) stabiler Finanzierung« (vgl. Bretting 2024). An dem gegenhegemonialen und gesellschaftskritischen Impuls der Geschichts- und Gedenkstättenbewegung nimmt seit den 1990er Jahren ein zunehmend eigenlogischer Institutionalisierungsprozess seinen Ausgang. Vor allem die 1999 vorgelegte Gedenkstättenkonzeption des Bundes und ihre Erweiterung im Jahr 2008 legt hier den institutionellen Grundstein für die Organisationswerdung von NS-Gedenkstätten ausweislich einer Professionalisierung darin stattfindender gedenkstättenpädagogischer Praxis. Im Zuge dieser geschichtspolitischen Neuausrichtung der Bundesrepublik Deutschland werden NS-Gedenkstätten zu »Stützpunkten einer demokratischen Erinnerungskultur« (Siebeck 2016: 275) erklärt und als »staatstragende Lernorte« (Haug 2015: 49) entworfen.

Diese im gedenkstättenpädagogischen Feld grundsätzlich zu beobachtende Entwicklung von NS-Gedenkstätten zu pädagogischen Einrichtungen, also zu sich verstetigenden zeitlich-räumlichen Arrangements mit formalen Ordnungsstrukturen, einrichtungsspezifischen Programmen und eigenlogischen Darstellungsformen (vgl. auch Knoch 2020), wird von Johannes Bretting als ambivalente Institutionalisation beschrieben (vgl. Bretting 2023; vgl. auch Bretting/Engel 2021). Angeschlossen wird damit an den Begriff der »hybriden Institution« (Wüstenberg 2020), der treffend

den Umstand bezeichnet, dass NS-Gedenkstätten in ihrer Organisations- und Anerkennung sowohl »Charakteristika aufweisen, die normalerweise entweder dem Staat oder der Zivilgesellschaft zuerkannt werden« (ebd., 293). Die Ambivalenz und Konflikthaftigkeit der Institutionalisierung liegt damit vor allem in einem spezifischen politischen Verhältnis von NS-Gedenkstätten zu Staat und Zivilgesellschaft (vgl. Bretting 2023; 2024 i.E.).

2 »Fuck AfD Aufkleber«

Ein Blick auf empirisches Material aus einem aktuellen laufenden Forschungsprojekt zu Bedingungen und Möglichkeiten der Institutionalisierung von Wissen in NS-Gedenkstätten¹ kann verdeutlichen, was unter der benannten Ambivalenz und Konfliktlage zu verstehen ist. Folgende Darstellung setzt sich zusammen aus Beschreibungen und Memos, wie ich sie im Zuge teilnehmender Beobachtung erstellt habe sowie aus ausgewählten Ausschnitten aus ethnographischen Feldgesprächen und episodischen Interviews, die mit Akteuren des Feldes geführt wurden. In Anschluss an Barbara Friebertshäuser, Sophia Richter und Heike Boller (2013) lässt sich diese Darstellungsform als »ethnographische Collage« konkretisieren, als

»eine nach den Regeln der wissenschaftlichen Kontrollierbarkeit aus Primär- und Sekundärdaten erzeugte Materialzusammenstellung in Form eines ethnographischen Quellentextes, in dem die unterschiedlichen empirischen Materialien und Daten (die bspw. im Kontext ethnographischer Feldforschung zusammengetragen wurden) in Form einer Datentriangulation auf der Basis theoretischer Interpretationen zusammengestellt werden« (ebd., 380).

Die folgende ethnographische Collage bewegt sich damit zwischen dem empiriegeleiteten Anspruch das Feld zu Wort kommen zu lassen und der theoriegeleiteten Anforderung das Material im Sinne des Erkenntnisinteresses

1 Das Forschungsprojekt »Institutionalisierung von Wissen im Wandel. Ethnographische Untersuchungen von NS-Gedenkstätten als Arenen und Akteure der Wissensbegegnung (InWiWa)« wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert (Laufzeit: 2023 bis 2026) und erforscht mittels eines organisationsethnographischen Designs NS-Gedenkstätten als Akteure und Arenen der Wissensbegegnung. In den Blick geraten Prozesse der (De)Institutionalisierung von einrichtungsspezifischen pädagogischen Programmatiken, Selbstverständnissen und Strukturen sowie Praktiken einrichtungsspezifischer Professionalisierung.

Die Erhebungen wurden im Rahmen einer Vorstudie gemeinsam mit Johannes Bretting durchgeführt.

zu modellieren. Sie bezieht sich auf Material aus ethnographischen Erhebungen an einer NS-Gedenkstätte (aus Gründen der Anonymität im Folgenden als *Gedenkstätte* bezeichnet), die unter Trägerschaft einer staatlichen Institution (anonymisiert) in den letzten Jahren entstanden ist.

Der Eindruck, dass sich die Einrichtung *Gedenkstätte* in der Ausgestaltung ihrer pädagogischen Zielsetzung und Arbeit mit unterschiedlichen institutionellen, hier vor allem erinnerungspolitischen Ansprüchen und Erwartungen herumschlägt, die im Kontrast zu konkreten Vorhaben der Einrichtung ›in Gegenwartsbezügen zu arbeiten‹ steht, verdeutlicht sich uns vor dem Hintergrund von ethnographischen Gesprächen mit dem Gedenkstättenleiter und einem leitenden Mitarbeiter (Interviews, die mitgezeichnet und in transkribierter Form vorliegen). Der Leiter der *Gedenkstätte*, zugleich in verantwortlicher Position in der Trägerstruktur, ist ›nur‹ formal Gedenkstättenleitung und aufgrund seiner zusätzlichen Verantwortung für andere Bereiche in der Trägerinstitution seltener vor Ort und mit vielen anderen Aufgaben betraut. Der leitende Mitarbeiter, seit Beginn der Entstehung der *Gedenkstätte* dabei, ist täglich vor Ort und maßgeblich für die erfolgreiche Entstehungsgeschichte und die Ausarbeitung einer pädagogischen Programmatik verantwortlich. Anlass dieser Gespräche sind u.a. Fragen, die sich aufgrund unserer ethnographischen Beobachtungen im Feld ergeben haben. Mehrfach entdecken wir an der *Gedenkstätte* Materialisierungen in Form von künstlerischen Installationen am historischen Gebäude, die aktuelle Gewalt- und Unrechtserfahrungen thematisieren und damit auf die Bedeutung von Gegenwartsbezügen in der Arbeit der *Gedenkstätte* hinweisen. Bezugnehmend auf die Installationen versichert der leitende Mitarbeiter in einem Gespräch nachdrücklich, dass er »nichts katastrophaler als diesen Begriff des Museums im Zusammenhang mit Gedenkstätten« findet. Vielmehr ginge es der *Gedenkstätte* um einen anderen Auftrag. Diesen definiert er mit Blick auf die konkrete gedenkstättenpädagogische Arbeit vor Ort als »aktives einmischen« in gesellschaftliche Entwicklungen. Exemplifiziert wird dieses »aktive Einmischen« aber vor allem an einer Aktion eines Kollegen einer anderen Gedenkstätte, der den Mut hatte, auf eine Leiter zu steigen und »ein AfD-Plakat von seinem Parkplatz abzuschneiden«. Geradezu als eine Art gedenkstättenpädagogische *best-practice* wird dieses Vorgehen sinnbildlich für einen politischen und pädago-

gischen Anspruch, der allerdings aus Sicht des Sprechers in der alltäglichen historisch-politischen Bildungsarbeit nur gegen Widerstand einzulösen sei. So wird das Ideal des »aktiven Einmischens« im Kontext eines institutionellen Bedingungsgefüges verortet:

»Also wäre es dringend notwendig, den Beutelsbacher Konsens noch mal aufzumachen und zu gucken so: Was bedeutet der denn für die Gegenwart? ... Und dann guckt mal bitte genau auf die Formulierung: da steht nichts von Neutralität. Das Wort Neutralität steht im Beutelsbacher Konsens nicht drin. Da steht Kontroversität, so. Und, aber diese, diese, diese, diese Angst, des Kaninchens vor der Schlange, die Neutralität zu verlassen, DIE finde ich ECHT extrem. Und die haben wir nicht nur bei uns. ›U::h, bloß nichts gegen die AfD sagen, sonst, 'ne zeigen die uns an.« Da denkst du: dann lasst euch doch anzeigen, verdammt.«

Sehr sachlich fährt er fort:

»Da wird es dann wirklich schwierig ähm, weil ich finde, dass wir als Gedenkstätte einen Auftrag haben und darüber kann man sich streiten, sorry. Darüber kann man sich. Darüber kann man sich streiten. Also, ist unser Auftrag der, der klassischen politischen Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens? Oder ist unser Auftrag auch mal irgendwie von Häftlingen formuliert worden und geht viel weiter, so?«

Zu einem früheren Zeitpunkt im Gespräch macht er deutlich, dass der Auftrag von Gedenkstätten seines Erachtens vor allem in der Forderung von Häftlingen liegt.

»Mal ganz abgesehen davon, dass ich finde, in dem Moment, wo eine Partei sozusagen, äh die, die demokratische Grundordnung verlässt UND gegen das Grundgesetz verstößt, indem sie beispielsweise äh Äußerungen tätigt, die mit der Menschenwürde nicht mehr zu vereinbaren sind, ist es unsere Aufgabe, das zu thematisieren, das zu kritisieren und das auch zu benennen und sich NICHT hinter diesem Konsens zu verstecken.«

Die hier artikulierte Spannung hinsichtlich des Auftrags ist Gegenstand einer alltäglichen Auseinandersetzung mit Grenzen und Möglichkeiten professioneller Gedenkstättenarbeit. Unter Hinzunahme der Äußerungen des *Gedenkstättenleiters* verdeutlicht sich die organisationale und institutionelle Struktur, in die diese Auseinandersetzung eingelassen ist. Im gesamten Gespräch wird seitens des Gedenkstättenleiters immer wieder das Verhältnis von *Trägerschaft* und *Gedenkstätte* problematisiert, weil oftmals unklar bleibt, was man als *Gedenkstätte* und was man als

Träger macht bzw. machen kann, wer wo draufsteht und welche Rahmenbedingungen, welche Aktivitäten erlauben. Er spricht von »Zielkonflikten«, die sich zwischen Mitarbeitenden und in alltäglicher Vermittlungsarbeit zeigen und etwa in der Form konkretisieren, dass Leute mitgestalten wollen mit einer »Menge an ja ähm (.) an Engagement aber auch dann an an Aktionismus dann sozusagen mit drin ist (.) und der (.) äh der passt (.) oftmals aber nicht immer zu einem überparteilichen Auftrag [des Trägers]«. Im Gespräch wird mehrfach deutlich, dass der Leiter die institutionelle Rahmung der *Gedenkstätte* im Blick hat und dies als Konflikt wahrnimmt. Als »Klassiker« eines solchen Zielkonflikts wird folgendes Beispiel herangezogen:

»ganz ein Klassiker (.) äh ich kann vo/ äh nicht im Rahmen der Gedenkstätte (anonymisiert) vor ner Bundestagswahl in ähm bei der die AfD ganz normal antritt kann ich keine (.) Anti-AfD Werbung an der Gedenkstätte an der Gedenkstätte eigentlich machen (.) [Mhm] ich kann das nachvollziehen warum man das tut und ich (.) man kann auch di/ sagen okay aber die erinnerungspolitischen Positionen der AfD sind klar kommuniziert dagegen kann ich mich wenden (.) da würd ich sagen ja (.) dann muss mans aber konkret tun (.) weil ich kann keinen *fuck AfD Aufkleber* vor ner Bundestagswahl (.) ähm am B/ am B/ an der Gedenkstätte hängen haben wenn das Teil [des Trägers] ist und *wir* gerade als überparteiliche Institution für alle Pa/ zugelassenen Parteien zur Bundestagswahl (.) [Mhm] werben ne? [...] als [Trägerinstitution] können wir bestimmte Sachen einfach (.) nicht machen (.) geht nicht (.) geht nur wenn wir den Rahmen klar setzen (.) und der uns sozusagen [...] über unseren staatlichen politischen Bildungsauftrag gegeben ist (.)«

Die empirischen Eindrücke zeichnen den Umriss einer einrichtungsspezifischen Auseinandersetzung um Ziel und Auftrag der *Gedenkstätte*, der sich als Institutionalisierungskonflikt in drei spannungsvollen Konstellationen abbilden lässt: Auf der Ebene der organisationalen Praxis stehen sich zunächst differente Handlungsimperative oder -vorstellungen gegenüber. Während der leitende Mitarbeiter in einer aktivistischen Haltung das Abreißen von AfD-Plakaten und damit eine klare politische Positionierung fordert, fordert der *Gedenkstättenleiter* ein, keine allgemeinen politischen Positionen zu beziehen: *AfD-Plakat abreißen | kein Fuck AfD-Aufkleber*

Dahinter stehen nicht nur unterschiedliche Annahmen und Bewertungen von Zielstellungen, sondern auch solche hinsichtlich einer programmatischen Struktur, in die diese Zielstellungen eingebettet sind. Während

das Plädoyer für einen aktivistischen Einsatz mit einem notwendigen Gegenwartbezug korreliert und das »aktive Einmischen« als Programm der *Gedenkstätte* (in Abgrenzung zu Museen) beschreibt, wird eine politisch zurückhaltende Praxis seitens des Gedenkstättenleiters mit der programmatischen Verpflichtung einer staatlichen Institution begründet. *Aktives einmischen | Beutelsbacher Konsens*

In der Materialzusammenstellung kommt schließlich ein spezifisches politisches Verhältnis *der Gedenkstätte* zu Staat und Zivilgesellschaft zum Ausdruck. Die Aussagen der beiden Akteure verweisen auf die hybride Gestalt *der Gedenkstätte*, die sowohl Aspekte einer zivilgesellschaftlichen Staatskritik einerseits sowie einer Affirmation rechtlicher Rahmungen andererseits zeigt. Im Lichte der in Abschnitt 1 skizzierten Institutionalisierung des gedenkstättenpädagogischen Feldes lässt sich dieser organisationspezifische Konflikt in einer ambivalenten Institutionalisierungsdynamik verorten, die das gedenkstättenpädagogische Feld grundsätzlich betrifft: *Staatskritik | staatstragender Lernort*. Auf der einen Seite stehen eine durch das zivilgesellschaftliche Engagement der arbeitenden Gedenkstätten gewachsene und konstitutive staatskritische Haltung, die im Beispiel im »aktiven Einmischen« in Form des »Abreißens von AfD-Plakaten« zum Tragen kommt. Auf der anderen Seite wirkt (hier vermittelt durch den Träger) der erinnerungspolitisch formulierte Auftrag als historischer Lernort eine staats- und demokratietragende Rolle zu übernehmen.

Was durch die Collage in den Blick gerät, ist die je besondere organisationale Praxis der durch Institutionalisierung notwendig werdenden Bearbeitung institutioneller und politischer Spannungslagen. Den weiteren Ausführungen vorgreifend, kann konstatiert werden, dass hier im prinzipiell auf Schließung angelegten Verlauf der Institutionalisierung Räume entstehen, in denen Institutionalisierung als Prozess *lebendig* bleibt. Diese Einschätzung bedarf einer theoretischen Klärung, zumindest einer Einordnung hier vorausgesetzter Begriffe und ihrer Relationierung. Auf Grundlage geschichtsphilosophischer Überlegungen zur Gesellschaftlichkeit von Organisationen soll deshalb folgend eine Verhältnisbestimmung von Organisation und Institutionalisierung vorgeschlagen werden, die Walter Benjamins Arbeit am Übersetzungsbegriff (und seine kulturtheoretische Fortführung durch Homi K. Bhabha) nutzt, um die Organisation (hier: NS-Gedenkstätte) als Akteur und Arena einer lebendigen Institutionalisierung zu thematisieren.

3 Zur Gesellschaftlichkeit der Organisation

Der Verweisungszusammenhang von Organisation und Institution impliziert eine in der Organisationsforschung breit diskutierte kausalitätsorientierte Perspektive, die Institution als Umwelt von Organisation begreift, an der Organisationen sich orientieren (müssen). Gefragt wird oftmals, inwiefern Organisationen von der Gesellschaft und hier hervorgebrachten Institutionen abhängen (vgl. Türk u.a. 2006). In systemtheoretischen und neo-institutionalistischen Zugängen wird dabei häufig von der Annahme ausgegangen, dass Organisation und Gesellschaft (System-Umwelt; Organisation-Institution) in einem Bedingungs- und Beeinflussungsverhältnis stehen. Die Entstehung und der Wandel von Organisationen erweisen sich hier als verbesserte Anpassung der Organisation an die gesellschaftliche Umwelt, die umgekehrt immer auch die Möglichkeit der Beeinflussung selbiger impliziert. Wenngleich diese Perspektiven gewinnbringend die Logiken der Fabrikation gesellschaftlicher Legitimität von Organisationen in den Blick rückt – im obigen Beispiel wäre demnach der Beutelsbacher Konsens als politische Institution zentrale Einflussgröße für die Herausbildung der NS-Gedenkstätte als Einrichtung der historisch-politischen Bildungsarbeit – bleibt sie einem linearen Denken verhaftet (vgl. auch Kessl/Richter 2021). In der strikten Sphärentrennung wird hier leicht übersehen, dass die Organisation selbst »als eine wesentliche Institution der kapitalistischen Gesellschaftstransformation« (Türk 1997: 160) verstanden werden kann. Klaus Türk sieht die Aufgabe einer institutionalistischen Analyse von Organisationen darin, die »Institutionalität« der Organisation zum Thema zu machen und damit die Frage aufzurufen, »ob und inwieweit sich in der Organisationsform wesentliche Prinzipien [der gegenwärtigen, NE] Gesellschaftsformation verkörpern und welche gesamtgesellschaftlich-strukturierende Funktion den Organisationen zukommt« (ebd.). An diese Verhältnisbestimmung von Organisation und Gesellschaft, die Gesellschaft nicht als der Organisation äußerliche Phänomene betrachtet, sondern stattdessen auf die Gesellschaftlichkeit der Organisation verweist (Türk u.a. 2006: 15), soll für eine theoretische Klärung von Organisation und Institutionalisierung angeschlossen werden. Organisationen sind dann nicht in ihrer Beziehung zur Gesellschaft (etwa in Form einer Beziehung zu gesellschaftlichen Institutionen), sondern in ihrer Verwicklung mit Gesellschaft, als in und durch Gesellschaft hervorgebracht und Gesellschaft selbst hervorbringende Sozialgebilde von Interesse. In Rückgriff auf eine

geschichtsphilosophische Reflexion des Zusammenhangs von Individuum und Organisation, die Theodor W. Adorno 1953 im Rahmen der Darmstädter Gespräche entwickelt hat, lassen sich zwei Argumente anbringen, die das Verständnis von der Gesellschaftlichkeit der Organisation schärfen.

Ein erstes zentrales Argument zur Konkretion dieses Verständnis liegt in der Annahme der *Geschichtlichkeit von Organisationen*. Organisationen sind, so Adorno, »durch und durch Geschichtliches« (Adorno 1980 [1953]: 443). Sie sind historisch gewordene Entitäten, die nicht losgelöst von der Gesellschaft existieren, sondern »ihr Leben aus der geschichtlichen Bewegung« (ebd.: 443) empfangen. Sie sind damit Ausdruck historisch gewordener Gesellschaftsformationen, die sie mit hervorbringen und prinzipiell auch verändern können. In Organisationen repräsentieren sich geschichtlich hervorgebrachte und zeitgenössische Ordnungsvorstellungen, normative Setzungen sowie formale Mechanismen des menschlichen Zusammenlebens, auch und gerade solche, die dialektisch die Ermächtigung wie Unterdrückung der Organisationsmitglieder, die Verbesserung oder Verschlechterung des gemeinschaftlichen Lebens/Arbeitens in der Organisation ermöglichen und hervorbringen. Ein zweites Argument für ein gesellschaftliches Verständnis von Organisation als Sozialgebilde gibt die These der *Unausweichlichkeit von Organisation*, die Adorno zur Folge insofern wahr ist, »soweit es der Organisation bedarf, damit sich die Menschheit reproduziert« (ebd.: 445) und insofern unwahr ist, als dass »die Drohung, die von der Organisation ausgeht, nicht primär in dieser selbst liegt, sondern in den irrationalen Zwecken, von denen sie abhängt. Das sind aber menschliche Zwecke und grundsätzlich von Menschen zu verändern« (ebd.). Deutlich wird hier, dass Organisation erstens eine Bedingung der Möglichkeit menschlicher Existenz und Entwicklung darstellt, zweitens aber nicht ein der menschlichen Praxis ausgelagertes formales Struktur- und Zweckgebilde ist, sondern aus Menschen respektive menschlicher Praxis (der Zweckbestimmung und -verfolgung) besteht, durch Menschen bzw. durch menschliche Praxis prozessiert und damit prinzipiell auch verändern und verändert werden kann. Bedeutsam ist die damit verbundene Annahme Adornos zum Wesen der Organisation, der zufolge »Organisation als solche weder böse noch gut [ist]« (ebd.: 446). Sie kann vielmehr prinzipiell beides sein »und ihr Recht und ihr Wesen hängen ab von dem, in dessen Dienst sie steh[en]« (ebd.: 446). Die für Organisationen zentrale Zweckorientierung und -rationalität, die ein menschliches Beziehungsgefüge zu einem organisationalen Geschehen, die eine Ansammlung von Menschen zu einer Organisation macht, ist

damit nicht der menschlichen Praxis äußerlich, sondern durch eben diese hervorgebracht und wirksam gemacht. Das historische Gewordensein der Organisation korrespondiert, so lässt sich Adornos Einsatz weiterdenken, mit einem *Eigenleben der Organisation*, durch das die spezifischen Interessen und Zwecke hervorgebracht werden, an denen sie orientiert ist und an denen sie ihre materielle Apparatur herausbildet: Organisationen erscheinen damit als historische Praxiszusammenhänge, die im Prozess der Vergesellschaftung menschliche Praxis und Beziehungen verdinglichen und zugleich deren Verdinglichung zu überwinden in der Lage sind (Benjamin 1972 [1930]). Eine Perspektive auf die Institutionalität der Organisation legt folglich nahe, dass Organisationen nicht Umschlagsplatz gesellschaftlicher Institutionen und Ordnungsvorstellungen sind, sondern sich im Kontext gesellschaftlicher Zwänge und Herrschaftslogiken hervorbringen. Damit ist eine gesellschaftstheoretische Grundlegung des Verhältnisses von Organisation und Institution geleistet, bei der sich die Frage, wie und unter welcher Maßgabe sich der Prozess der organisationalen Vergemeinschaftung institutionalisiert auch als Frage danach stellen muss, wie sich die Organisation im Kontext ihrer Gesellschaftlichkeit durch eigenlogische Verhandlungen und Auseinandersetzungen hervorbringt. Hier nun setze ich den Begriff der Institutionalisierung an, der im Folgenden mittels eines kulturtheoretischen Begriffs der Übersetzung ausgearbeitet wird, um den Blick auf politische und kulturelle Verhandlungen in pädagogischen Organisationen freizugeben.

4 Lebendige Institutionalisierung als Übersetzung

Maßgeblich für ein Verständnis der Institutionalisierung als Übersetzung (vgl. auch Engel 2020) ist die Abweichung von der oftmals zentralen Annahme, dass mit Institutionalisierung vordergründig Vorgänge der Verrechtlichung bezeichnet werden. Die von Maurice Hauriou formulierte rechtswissenschaftliche Position, dass Institutionen im Sinn einer »*idée directrice*« *nach den Regeln des Rechts entstehen, leben und sterben* (Hauriou 1965 [1925]: 35) kann mit Rahel Jaeggi vielmehr dahingehend ausgeweitet werden, dass sich mit Institution und Institutionalisierung auch jene Phänomene und Vorgänge thematisieren lassen, »die auf informelleren Formen der Kodifizierung beruhen und dennoch bindender und vor allem expliziter sind als die häufig implizit bleibenden Regeln anderer Zusammenhänge von

Praktiken« (Jaeggi 2009: 534). Mit anderen Worten: Institutionalisierungen müssen keine rechtliche Form annehmen, aber die damit verbundene Kodifizierung auf irgendeine Weise kollektiv akzeptiert und angeeignet werden. Der Vorgang des kollektiven Akzeptierens und Aneignens von normativen Ordnungsvorstellungen und -erwartungen hinsichtlich menschlichen Zusammenlebens wird bei Jaeggi in Anschluss an den jungen Hegel als »lebendige Identifikation mit den Institutionen« (ebd.: 538) konkretisiert, die den Umstand des Gemachtseins von Institution, »also, dass sie Resultat menschlicher Praxis, das heißt Resultat kollektiver Instituierung und Akzeptanz ist, [nicht] verdeckt« (ebd.: 542). Auf die Frage, »was eine (gute) Institution ist«, entwirft Jaeggi dementsprechend folgende Antwort:

»Eine im von mir erfragten Sinne gute, also lebendige Institution besteht nicht in der blinden Befolgung von Regeln und Routinen, sondern in ihrer aneignenden Reaktualisierung, und man könnte es geradezu zum Charakteristikum institutioneller Bestandserhaltung selbst zählen, dass sie sich nie einfachhin reproduziert, sondern immer wieder der neuen, aneignenden Interpretation und der reaktualisierenden Affirmation bedarf. Das beinhaltet angesichts ständig sich wandelnder Anwendungsbedingungen auch, dass eine (gute) Institution sich – trotz Beständigkeit – durch Lern- und Transformationsprozesse auszeichnet« (ebd.: 543)

Dieser Gedanke, der in der Lebendigkeit ein zentrales Qualitätsmerkmal von Institution sieht, korrespondiert mit der Annahme eines Eigenlebens der Organisation. Das oben beschriebene Eigenleben lässt sich als eine aneignende reaktualisierende Institutionalisierung der gesellschaftlichen Verfasstheit der Organisation konkretisieren, als eine eben mehr oder weniger lebendige Auseinandersetzung der menschlichen Praxisgemeinschaft (Organisation) mit gesellschaftlich stark oder weniger stark formalisierten Kodifizierungen (Institutionen) des Zusammenlebens. Institutionalisierung erfolgt in und durch Organisation, die a) als Medium der Verdinglichung der menschlichen Beziehungen wirken, b.) dabei nicht nur bestehende normative Ordnungen sichern, durchsetzen und affirmieren, sondern c) diese in der Aneignung zugleich reaktualisieren und damit prinzipiell auch überschreiten oder überwinden können. Ein Verständnis lebendiger Institutionalisierung erhellt die bisher dargelegten theoretischen Überlegungen also dahingehend, dass hierin die Gesellschaftlichkeit der Organisation als ein Prozess der Auseinandersetzung nachvollzogen werden kann, der nicht grundsätzlich auf Routinisierung oder Legitimation ausgelegt ist, sondern immer auch die konkrete Möglichkeit der Überschreitung gesellschaftlicher Zwänge und Herrschaftslogiken impliziert.

Die nun mehrfach angesprochene Auseinandersetzung der Organisation mit und durch Gesellschaft in Form einer Lebendigkeit ihrer Institutionalisierung lässt sich mit einer kulturwissenschaftlichen Perspektive der Übersetzung konkretisieren. Folgt man Benjamin, so lässt sich Übersetzung über den Vorgang geschlossener Tradierung und Festigung hinaus als ein »Fortleben« des Vorgängigen beschreiben (vgl. Engel 2019; 2022): Benjamin zur Folge besteht die Eigenart der Übersetzung nämlich darin, dass selbige dem Original (also dem Gegenstand, der Artikulation etc. auf die sie sich bezieht) gerecht werden will, es aber niemals kann. Es geht der Übersetzung nicht um Mitteilung oder Übermittlung von Sinn, sondern es geht ihr allein darum, die Erfahrung mit dem Fremden (zu Übersetzenden) »fortleben zu lassen« (Benjamin 1963 [1921]). Übersetzung ist damit niemals authentische Wiedergabe, sondern kreierte immer Leerstellen oder Zwischenräume, die die Option der Veränderung, des Überwindens oder Überschreitens des Status Quo implizieren. Bhabha, der auf Benjamins Überlegungen rekurriert, bringt das Potential der Übersetzung mittels des Konzepts der Blasphemie auf den Punkt. Unter Blasphemie versteht Bhabha (2011) mehr als die säkularisierte Fehldarstellung von Heiligen, er sieht hierin einen »Moment, in dem der Hauptgegenstand oder Inhalt einer kulturellen Tradition im Akt der Übersetzung überwältigt oder verfremdet wird« (ebd.:337). Als Blasphemie meint Übersetzung also einen transgressiven Akt der Differenzen nicht überwindet, sondern in der Bearbeitung erzeugt und damit auch neue Räume der Übersetzung und Verhandlung mit vorgängigen oder bestehenden kulturellen Ordnungen einfordert.

Nehmen wir diese Überlegungen in den theoretischen Gedankengang auf, so lässt sich die Lebendigkeit der Institutionalisierung als Übersetzung in dreierlei Hinsicht ausweisen: Institutionalisierung vollzieht sich *erstens* als eine fortlebende Praxis der Verhandlung normativer Ordnungsvorstellungen. Institutionalisierung als Verhandlung lässt sich dabei *zweitens* im organisationalen Eigenleben verorten, das vorgängige oder bestehende normative Ordnungsvorstellungen und -erwartungen kodifiziert und formalisiert, dabei aber niemals authentisch wiedergeben kann, zumindest immer die Option der Veränderung mitführt. Eine im Medium der Organisation verortete Institutionalisierung führt *drittens* die Möglichkeit der Lebendigkeit selbiger als offene Frage stets mit. Ob sich eine lebendige Identifikation mit Institutionalisierung also erhält oder sich im Sinne der Verdinglichung eine Entlebendigung der Institutionalisierung im Medium Organisation einstellt, ist dabei eine fortlebende Verhandlungssache, deren

Ermöglichung oder Schließung in der Verantwortung menschlicher Praxis liegt. Dieses dreifach aufgefücherte Verständnis von Institutionalisierung kann in einem abschließenden Blick auf die eingangs skizzierten Ambivalenzen der Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten angelegt werden und damit den Blick auf die Lebendigkeit der Institutionalisierung im Medium der Organisation freigeben.

5 Organisationale Institutionalisierungskonflikte

Ausgestattet mit diesen theoretischen Überlegungen wende ich mich abschließend der zu Beginn des Beitrags aufgezeigten ambivalenten Institutionalisierung des gedenkstättenpädagogischen Feldes und ihrer Konkretisierung am Beispiel der *Gedenkstätte* zu. Hinsichtlich der Frage, wie die *Gedenkstätte* im Kontext einer voranschreitenden Institutionalisierung des Feldes ihre pädagogische Zielsetzung und Aufgabe definiert und legitimiert, wurden Konstellationen eines Institutionalisierungskonflikts benannt. Die Praxis »AfD-Plakate abzureißen« versus den Anspruch »keine Fuck AfD-Aufkleber« aufzuhängen, die programmatische Aufforderung und Haltung eines »aktiven Einmischens« versus den Verweis auf den »Beutelsbacher Konsens« bzw. auf die Grenzen »staatlicher Institutionen« stehen für einen in *der Gedenkstätte* wirkenden Widerspruch zwischen einer antifaschistischen Positionierung und Praxis einerseits und einem Anspruch auf Neutralität gegenüber allen Parteien andererseits. Johannes Bretting arbeitet in seinen Forschungen diesbezüglich heraus, dass die »angedeutete De-Institutionalisierung der ›politischen Zurückhaltung‹ von NS-Gedenkstätten zugunsten einer Positionierung (z.B. als antifaschistische Akteure) damit als Konflikt der Institutionalisierung verstehbar [wird] und die Frage auf[wirft], wie eine staatskritische Positionierung in Anbetracht einer ›staatsnahen Geschäftsgrundlage‹ aussehen kann« (Bretting 2024). In Anschluss an Jenny Wüstenbergs Studie zum Verhältnis von Zivilgesellschaft und Erinnerungspolitik (2020), verdeutlicht Bretting, dass Bemühungen um Distanz zu staatlichen Institutionen seitens der zivilgesellschaftlichen erinnerungspolitischen Akteur*innen sich in die Organisationswerdung von NS-Gedenkstätten einschreiben und Organisationen damit zu Scharnierstellen der Verhandlung eben jener Institutionalisierungskonflikte werden (Bretting 2024).

Diese Perspektive aufgreifend lässt sich in Anschluss an die obigen Überlegungen die Lebendigkeit der Institutionalisierung und die Rolle und Funktion von Organisationen in ihrer gesellschaftlichen Verfasstheit in zweierlei Hinsicht konkretisieren:

1. Im Zuge der Institutionalisierung des gedenkstättenpädagogischen Feldes werden auf der Ebene der Organisation (hier: die *Gedenkstätte*) differente und »alternative Handlungs- und Wissensordnungen« (Kessl/Richter 2021, 16) wirksam, die unterschiedlichen institutionellen Ansprüchen und Erwartungen entsprechen und deren »Widersprüchlichkeit in konkreten Einrichtungen [...] und deren organisationaler Praxis ausgetragen« (Bretting 2023: 111) wird. Während das »aktive einmischen« im Sinne eines »AfD-Plakat abreißen« nicht eine persönliche Meinung darstellt, sondern im Sinne einer informellen Kodifizierung eine kollektiv zivilgesellschaftlich hervorgebrachte Idee eines »Nie Wieder« fortsetzt, steht die Setzung »kein Fuck-AfD-Aufkleber« im Kontext einer formaleren Kodifizierung im Sinne der rechtlichen und staatsnahen Rahmung historisch-politischer Bildungsarbeit durch den Beutelsbacher Konsens. Im Lichte der theoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Organisation und Institutionalisierung lässt sich die hier liegende Ambivalenz und Widersprüchlichkeit im Lichte der Annahme einer Verdinglichung menschlicher Beziehungen und Praxis sowie einer möglichen Überwindung dieser Verdinglichung im Medium der Organisation diskutieren. Denn die Koexistenz widersprüchlicher Positionierungen im organisationalen Eigenleben zeugen von der Möglichkeit lebendiger Institutionalisierung, aber auch von der Möglichkeit ihrer Stillstellung. Die Lebendigkeit der Institutionalisierung zeigt sich dabei – um mit den Worten Jaeggis zu sprechen – im Modus einer affirmierenden Verhandlung und interpretativen Aneignung von Institutionen und Institutionisierungskonflikten, die selbige reaktualisieren und sich damit einer Verdinglichung im Medium der Organisation widersetzen.
2. Die Rolle und Funktion, die der Organisation (hier: die *Gedenkstätte*) für die Lebendigkeit der Institutionalisierung zukommt, lässt sich am diskutierten Beispiel nicht nur hinsichtlich eines organisationalen Eigenlebens, das Institutionalisierung als konfliktäres Geschehen fortleben lässt, verdeutlichen, sondern auch hinsichtlich der prinzipiellen Gesellschaftlichkeit von Organisation. Rekurrierend auf Fabian Kessl, der auf die »Dialektik der Institutionalisierung« verweist und

»Institutionalisierung weder auf einen ermöglichenden [...] noch auf einen begrenzenden Prozess« (Kessl 2020: 101) reduziert, wird die Sicht dafür freigegeben, dass Kritik an und Affirmation von gesellschaftlichen Verhältnissen als zwei sich bedingende Elemente der Lebendigkeit von Institutionalisierung (und damit der Lebendigkeit von Organisationen) verstanden werden können. Im Sinne der »Institutionenbedürftigkeit« des Pädagogischen (ebd.) verkörpert die NS-Gedenkstätte gesellschaftlich hervorgebrachte normative Ordnungsvorstellungen (staatstragender Lernort, Beutelsbacher Konsens) ohne dabei die Räume für Kritik (aktives Einmischen, Staatskritik) zu schließen. Auf diese Weise wirkt die Lebendigkeit der Institutionalisierung in Organisationen als Arenen und Akteure gesellschaftlicher Transformation fort.

Beide skizzierten Perspektiven verweisen abschließend auf die Erkenntnismöglichkeiten eines kritisch-kulturwissenschaftlichen Begriffs der Institutionalisierung, der die Kontinuität, also die Möglichkeit des Fortlebens von Institutionisierungskonflikten im Medium der Organisation fokussiert. Für eine pädagogische Organisations- und Institutionisierungsforschung kann es daher von Bedeutung sein, Institutionalisierung im Sinne einer Verdinglichung menschlicher Beziehungen und einer möglichen Überschreitung dieser Verdinglichung im Medium Organisation nicht nur als einen Prozess der Verrechtlichung zu begreifen, sondern auch als eine reaktualisierende Aneignung und Verhandlung mehr oder weniger formaler Kodifizierungen zu fokussieren.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1980 [1953]): »Individuum und Organisation«. In: Ders.: Soziologische Schriften Band 1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 440–457.
- Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hg.) (2015): Erinnerungskulturen: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung. Köln: Böhlau.
- Benjamin, Walter (1963 [1921]): »Die Aufgabe des Übersetzers«. In: Tillmann Rexroth (Hg.): Gesammelte Schriften (IV/1), Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–21.
- Benjamin, Walter (1972 [1930]): »Ein Außenseiter macht sich bemerkbar. Zu S. Kracauer, »Die Angestellten«. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band III. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 219–225.
- Bhabha, Homi K. (2011): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenberg.

- Bretting, Johannes/Engel, Nicolas (2021): »Demokratie organisieren. Zur Rolle und Funktion von NS-Gedenkstätten als Agentinnen gesellschaftlicher Transformation«. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, S. 414–429.
- Bretting, Johannes (2023): »Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenpädagogik. Die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten und die Gegenwart rechter Gewalt«. In: Carsten Büniger/Charlotte Chadderton/Agnieszka Czejkowska/Martin Dust/Andreas Eis/Christian Grabau/Andrea Liesner/Ingrid Lohmann/David Salomon/Susanne Spieker/Jürgen-Matthias Springer/Anke Wischmann (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2022. 30 Jahre und kein Ende der Geschichte, Weinheim: Beltz Juventa, S. 108–120.
- Bretting, Johannes (2024 i.E.): »Erinnern als Kritik in NS-Gedenkstätten? Organisationspädagogische Betrachtungen zur Institutionalisierung der Gedenkstättenpädagogik«. In: Stefan Rundel/Christoph Damm/Olaf Dörner/Nicolas Engel/Christian Schröder/Inga Truschkat (Hg.): Organisation und Kritik. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik, Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, Nicolas (2019): »Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik«. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65. Jg., Heft 5, S. 730–747.
- Engel, Nicolas (2020): »Institution«. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.
- Engel, Nicolas (2022): »Zur Aufgabe von Kritik? Ein Plädoyer für engagiertes Denken«. In: Martin Bittner/Anke Wischmann (Hg.): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«, Bielefeld: transcript Verlag, S. 91–108.
- Friebertshäuser, Barbara/Richter, Sophia/Boller, Heike (2013): »Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die »Ethnographische Collage« als Auswertungsstrategie«. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 379–396.
- Garbe, Detlef (2005): »Von der Peripherie in das Zentrum der Geschichtskultur. Tendenzen der Gedenkstättenentwicklung«. In: Bernd Faulenbach/Franz-Josef Jelic (Hg.): »Asymmetrisch verflochtene Parallelgeschichte?« Die Geschichte der Bundesrepublik und der DDR in Ausstellungen, Museen und Gedenkstätten, Essen: Klartext, S. 59–84.
- Hauriou, Maurice (1965 [1925]): Die Theorie der Institution. Berlin: Duncker & Humblot.
- Haug, Verena (2015): Am »authentischen« Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol.
- Haug, Verena/Köfler, Gottfried (2009): »Vom Tatort zur Bildungsstätte. Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik«. In: Sabine Horn/Michael Sauer (Hg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. Göttingen, S. 80–88.
- Jaeggi, Rahel (2009): »Was ist eine (gute) Institution?« In: Rainer Forst/Martin Hartmann/Rahel Jaeggi/Martin Saar (Hg.): Sozialphilosophie und Kritik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 528–544.
- Knigge, Volkhard (2001): »Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland«. In: Volkhard Knigge/

- Norbert Frei (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. S. 443–462.
- Kessl, Fabian (2020): »Institutionalisierung – zur ›hellen und dunklen‹ Seite eines konstitutiven Moments der bürgerlichen Welt; oder: Von der Dialektik der Institutionalisierung am Beispiel der pädagogischen Felder«. In: Widersprüche, 40. Jg., Heft 157, S. 73–88.
- Kessl, Fabian/Richter, Martina (2021): »Zur Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe: Annäherung an die Perspektiven einer (De-)Institutionalisierungsforschung«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg., Heft 1, S. 10–22.
- Knoch, Habbo (2020): Geschichte in Gedenkstätten: Theorie – Praxis – Berufsfelder. Stuttgart: utb.
- Siebeck, Cornelia (2016): »Gedächtnisarbeit zur NS-Vergangenheit als gesellschaftspolitisches Projekt. Eine geschichtskulturelle Spurensuche«. In: Aktives Museum Mitgliederrundbrief 75, S. 4–11.
- Türk, Klaus (1997): »Organisation als Institution der kapitalistischen Gesellschaftsformation«. In: Günther Ortman/Jörg Sydow/Klaus Türk (Hg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 124–176.
- Türk, Klaus/Lemke, Thomas/Bruch, Michael (2006): Organisationen in der modernen Gesellschaft. Eine historische Einführung. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Wüstenberg, Jenny (2020): Zivilgesellschaft und Erinnerungspolitik in Deutschland seit 1945. Berlin: LIT.

Institutionalisierung und (De)Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung im Kontext von »aufsuchender Bildungsarbeit«

Helmut Bremer

1 Die »unabgeschlossene Institutionalisierung« der Erwachsenenbildung

Bei der zeitlichen Entwicklung der Erwachsenenbildung hat die Frage der Institutionalisierung im Sinne einer stärkeren Anerkennung in der Gesellschaft, (Bildungs-)Politik und als wissenschaftliche Subdisziplin eine erhebliche Bedeutung.

Tendenziell liest sich die fortschreitende Institutionalisierung aus der Innensicht der Disziplin als »Erfolgsgeschichte«. Demnach ist es zum einen gelungen zu verdeutlichen, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht nur in Kindheit und Jugend stattfinden, sondern auch im Erwachsenenalter grundsätzlich möglich und sinnvoll sein können. Zum anderen wird betont, dass inzwischen eine (mehr oder weniger ausgebaute) institutionelle Struktur vorhanden ist, die als Ausweis einer Etablierung gelten kann. In dieser Perspektive wird die institutionalisierte Bildung grundsätzlich eher als »positiv« eingestuft und die Möglichkeiten für emanzipative Bildungsprozesse der Subjekte unterstrichen, die »freiwillig« an Angeboten der Erwachsenenbildung teilnehmen.

Doch steht dieser eine skeptische Perspektive in der Erwachsenenbildung als Teildisziplin gegenüber, wonach Bildungsinstitutionen einen machtvollen Zugriff auf die Subjekte ermöglichen, um diese für gesellschaftliche oder ökonomische Funktionserwartungen »zuzurichten«. Insbesondere staatliche Bildungseinrichtungen stehen, etwa mit dem in der Erwachsenenbildung breit diskutierten subjektwissenschaftlichen Ansatz Klaus Holzkamps (1995) im Verdacht, »kontaminierte Lernverhältnisse« (ebd.: 387 ff.) zu schaffen, die tendenziell gegen die Subjekte gerichtet sind

und »defensives Lernen« und »Lernwiderstände« erzeugen (Faulstich/Bayer 2006). Diese an Schule orientierte Form institutioneller Bildung beschränke sich, so die weitere Argumentation, nun nicht mehr nur auf Kinder und Jugendliche, sondern macht auch vor Erwachsenen nicht mehr Halt und zwingt sie in »Disziplinaranlagen des Lernens« (Holzkamp 1995: 349 ff.). Aber dahinter steht auch die Annahme, dass Bildungseinrichtungen bestimmte Strukturen der Vermittlung herausbilden (zu denken ist hier etwa an Orientierung an curricularen Vorgaben, feste Lernorte, Zeitregime, Alltagsferne, Disziplinierung der Körper, hierarchisches Lehrkraft-Lernenden-Verhältnis). Die Lernenden würden darin kontrolliert werden, »indem sie diese in Zeit und Raum fixieren« (Faulstich 2009: 14).

Die umrissenen Perspektiven markieren Pole, zwischen denen sich Institutionalisierungen in der Erwachsenenbildung verorten lassen, und die oft latent oder explizit mit einer Dichotomie von »Freiwilligkeit« und »Zwang« verbunden sind. Im Ergebnis zeigt sich ein Bild, bei dem von einer »unabgeschlossenen Institutionalisierung« gesprochen werden kann. Kennzeichen dafür ist auch, dass Institutionalisierung oft begleitet ist von gleichzeitig immer wieder sich vollziehenden »gegenläufigen Tendenzen der Deinstitutionalisierung« (Zeuner/Faulstich 2009: 169).

Der Beitrag greift eine solche Gleichzeitigkeit von Institutionalisierung und (De)Institutionalisierung auf. So sind seit einigen Jahren innerhalb der Institutionenstruktur der Erwachsenenbildung vermehrt Aktivitäten zu beobachten, die Ansätzen von »aufsuchender Bildungsarbeit« und »Lebensweltorientierung« folgen. Sie zielen insbesondere darauf, sozial benachteiligte Gruppen und Milieus die Teilnahme an Weiterbildung zu ermöglichen (Bremer u.a. 2015). Vielfach sind sie im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (Johannsen u.a. 2022) sowie der politischen Bildung angesiedelt (Berliner Landeszentrale für politische Bildung 2021). Dabei werden etablierte institutionelle Muster wie die Kursförmigkeit, Lernortgebundenheit, Alltagsferne und curriculare Vorgaben institutioneller Weiterbildung teilweise aufgebrochen. Solche Prozesse von »(De)Institutionalisierung« sind davon begleitet, dass sich zugleich auch Muster herausbilden, die den Charakter von »(Re)Institutionalisierung« haben. Insofern diese gegenläufigen Dynamiken der (De)- und (Re)Institutionalisierung mit Ungleichheitsverhältnissen verbunden sind, wird damit die Frage aufgeworfen, inwiefern Bildungsinstitutionen für oder gegen bestimmte Milieus gerichtet sind und wie es zur Etablierung bestimmter institutioneller Formen kommt.

Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung der Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung unter der bereits angedeuteten Perspektive »Freiwilligkeit vs. Zwang« umrissen, die sich als »mittlere Systematisierung« (Faulstich u.a. 1991) auf den Begriff bringen lässt (2). Um die Dynamik, die sich innerhalb der »Freiwilligkeit-Zwang-Dichotomie« entfalten kann, aufzubrechen, wird Pierre Bourdieus Theorem der »kulturellen Passung« herangezogen (Kramer/Helsper 2010). Das ermöglicht, institutionelle Strukturen und Ausprägungen nicht als »neutral« zu sehen, sondern sie mit Ungleichheitsverhältnissen und institutionellen Ein- und Ausschlüssen zusammenzubringen (3). Konkretisiert werden diese Überlegungen sodann mit Blick auf die zu beobachtenden Entwicklungen zu Ausprägungen »aufsuchender Bildungsarbeit«, die oftmals auch Gedanken der »Lebensweltorientierung« aufnehmen und sich dabei teilweise auf Paulo Freires (1971) Konzept der »Pädagogik der Unterdrückten« beziehen (4). In der abschließenden Diskussion (5) wird dafür plädiert, Bourdieus Konzept des »sozialen Feldes« (Bourdieu/Wacquant 1996: 124 ff.) für die Debatte fruchtbar zu machen. Institutionen und Institutionalisierung sind demnach als ein von Dynamiken gekennzeichneter Ausdruck sozialer Kämpfe *um* und *in* Institutionen zu sehen, die auf gesellschaftliche Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse verweisen.

2 Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung zwischen Freiwilligkeit und Zwang

Das Spannungsfeld von »Freiwilligkeit« und »Zwang«, mit dem der Institutionalisierungsprozess der Erwachsenenbildung gut beschrieben und verstanden werden kann, korrespondiert vielfach mit der Gegenüberstellung von Nichtstaatlichkeit und Staatlichkeit, ohne darin völlig aufzugehen (vgl. Seitter 2007: 18 ff.).¹ Allgemein wird dabei Institutionalisierung als Etablierung von auf Dauer angelegten und relativ stabilen Handlungszusammenhängen und Ordnungen verstanden, die durch Regelmäßigkeiten, rechtlich-formale Regelungen, Organisationsstrukturen, Werte und Ge-

¹ Verzichtet wird hier auf eine Skizzierung der Institutions- und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung (vgl. dazu die Übersichtsdarstellungen bei Herbrechter/Schrader 2018 und Tippelt/Lindemann 2018).

wohnheiten entstehen (vgl. Faulstich/Zeuner 2008: 184; Tippelt/Lindemann 2018: 523).

Werden Anfänge von Strukturen der Erwachsenenbildung historisch als informell geprägte Formen wie Lesegesellschaften im Kontext der Aufklärung (Wittpoth 2013: 25 f.) verortet, so sind diese verbunden mit Mündigkeitsvorstellungen bildungsbürgerlicher Milieus, die sich gegen die seinerzeit bestehende ständisch strukturierte soziale und politische Ordnung wandten. Erwachsenenbildung wird damit an soziale Bewegungen und deren Ziele und Intentionen gekoppelt. Weitere Beispiele dafür sind die »Arbeiterbewegung« und verschiedene Konzepte der »Arbeiterbildung« ab dem 19. Jahrhundert (Olbrich 2001: 57 ff.) sowie die Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre. Institutionelle Strukturen gehen dabei eher selbstorganisiert aus Bewegungen hervor, oft verbunden mit Distanz oder Skepsis gegenüber bestehenden und als vereinnahmend angesehenen staatlichen Strukturen. So gab es aus den Neuen Sozialen Bewegungen heraus (zumindest anfangs) Positionen, die sich gegen »institutionelle Bevormundung und lebenslängliche Belehrung durch Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung« wandten und stattdessen »Formen individueller und kollektiver Selbstaufklärung« propagierten (Seitter 2007: 28).

Zur zeitlichen Entwicklung ist zu sagen: Der Ausbau (auch) staatlicher Einrichtungen der Erwachsenenbildung, insbesondere von Volkshochschulen und Volksbibliotheken, setzte ab den 1920er Jahren verstärkt ein. Im Rahmen der Bildungsreformen der 1970er Jahre wurde dann die »Weiterbildung« neben Schule, Hochschule und beruflicher Bildung erstmals ausdrücklich als Teil des Bildungssystems benannt (Deutscher Bildungsrat 1970: 26). Ab den 1980er Jahren entwickelte sich vor dem Hintergrund zunehmender beruflicher Qualifizierungsbedarfe zudem noch eine privatkommerziell organisierte Säule von Weiterbildungseinrichtungen, wobei die betriebliche Weiterbildung sich heute als (gemessen an Teilnehmerzahlen) größter Bereich etabliert hat.²

Dieser kurze Abriss zeigt: Als Teil des Bildungssystems ist Erwachsenenbildung letztlich »ein ›Spätkommer‹, der die Herauslösung aus anderen so-

2 Grob sind die hier angedeuteten Entwicklungen in drei unterscheidbaren Strängen im Institutionenspektrum aufgegangen: partikular (Parteien/Stiftungen, Konfessionen, Gewerkschaften, Vereine usw.), öffentlich (Volkshochschulen, Fachschulen) und privat (betriebliche Bildungsabteilungen, Weiterbildungsunternehmen) (vgl. Faulstich/Zeuner 2008: 185).

zialen Kontexten nie ganz vollzogen hat« und in gewisser Weise »eine Art Antisystem z.B. zur Schule« geblieben ist (Faulstich/Zeuner 2008: 151). Und trotz des erheblichen Bedeutungszuwachses (wie etwa die Teilnehmezahlen seit Ende der 1970er Jahre belegen)³ ist es zu einer wirklichen Etablierung von Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung als »vierter Säule« oder »quartärer Bereich« des Bildungssystems nicht gekommen.

Das Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Zwang zeigt sich auch darin, dass es neben den mit der konzeptionellen und politischen Aufwertung oftmals verbundenen emanzipatorisch akzentuierten Forderungen nach einem »Recht« auf Weiterbildung zugleich vielfach auch Warnungen vor einer instrumentell-funktionalen »Pflicht« zu Weiterbildung gab, wie das etwa in der bildungspolitischen Programmatik des »Lebenslangen Lernens« und der daran gekoppelten Lernaufforderung an die Individuen deutlich wird (kritisch dazu Rothe 2011). So wurde in Verbindung mit der Entschulungsdebatte in den 1970er Jahren kritisiert, der Ausbau der Erwachsenenbildung verlängere quasi die Disziplinierungen des heimlichen Lehrplans staatlicher Bildungssteuerung bis in das Erwachsenenleben, indem es auch die an sich »mündigen« Erwachsenen in »fremdgesteuerte« und »kontaminierte« Institutionen des Lernens zwingt (Wittpoth 1997: 19 ff.). Und auch die Perspektive des »Widerstands gegen Weiterbildung« (Bolder 2006; Holzer 2017), mit der stark gemacht wird, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildung nicht als Defizit zu sehen ist, sondern als eigensinniger Wunsch der Individuen nach Aufrechterhaltung der bisherigen und durch institutionalisierte Weiterbildung mehr oder weniger bedrohten Lebensführung, verweist darauf, dass bestimmte Formen institutionalisierter und politisch und ökonomisch »erwünschter« Weiterbildung mit Vorsicht zu genießen sind.

»Mittlere Systematisierung«

Zwar hat sich das Prinzip der Freiwilligkeit von Teilnahme an Erwachsenenbildung weitgehend erhalten. Gleichwohl nimmt der Druck auf die Individuen zu, im Zuge Lebenslangen Lernens ihre Beschäftigungs- und Teilhabefähigkeit durch Weiterbildung als »Bringschuld« zu sehen. Das zeigt sich etwa an den über staatliche Programme gemachten Anstren-

³ Die Teilnahme stieg von 1991 bis 2020 von 37 Prozent auf 61 Prozent (BMBF 2022).

gungen zur Alphabetisierung, mit denen darauf reagiert wird, dass mehr als sechs Millionen Erwachsene nur über eingeschränkte Kompetenzen in Lesen und Schreiben verfügen (Grotlüschen/Buddeberg 2020) und somit für viele Erwerbstätigkeiten mehr oder weniger nicht »einsetzbar« sind. Aber auch Überlegungen zur »wehrhaften Demokratie« und zum »Demokratiefördergesetz« lassen sich im Kontext wachsender Demokratiedistanz und zunehmenden Rechtspopulismus als Versuch staatlicher Indienstnahme von Erwachsenenbildung für politische Zwecke verstehen (vgl. Reichling 2021; Widmaier 2022).

Insgesamt ergibt sich ein Blick auf ein Feld, in dem unterschiedliche und sich teils entgegenstehende Kräfte und Logiken wirken. In dieser Gemengelage wurde für die Erwachsenenbildung der Begriff der »mittleren Systematisierung« (Faulstich u.a. 1991) vorgeschlagen, der für die Unabgeschlossenheit des Institutionalisierungsprozesses bei oftmals zugleich gegenläufiger (De)Institutionalisierung bezeichnend ist (Zeuner/Faulstich 2009: 169). Diese Einschätzung wird bis heute weitgehend geteilt und verweist auf eine »implizite Anrufung zu (Selbst-)Institutionalisierung« (Franz 2017: 171). »Mittlere Systematisierung« drückt aus, dass sich anders als in Bezug auf Schule, Hochschule und Berufliche Bildung ein insgesamt weniger zentralistisches, formal-rechtliches und curriculares Gerüst für Erwachsenenbildung entwickelt hat. Stattdessen findet sich eine ausgeprägte pluralistische, historisch gewachsene Träger- und Institutionenstruktur. Diese Pluralität ist auch Ausdruck davon, dass einer mit dem Erwachsenenstatus verbundenen relativen Selbstbestimmtheit der Lebensführung Rechnung getragen wird, und damit verbunden auch der Frage, ob und gegebenenfalls wie dabei institutionelle Erwachsenenbildung vorkommt oder nicht (vgl. Wittpoth 2018).⁴

4 Hier ließen sich Brücken schlagen zu Perspektive und Begrifflichkeit des Neo-Institutionalismus (Koch/Schemmann 2009) und der darin vorgenommenen Unterscheidung von drei Säulen von Institutionen (Koch 2009: 115 ff.): Regulative Institutionen (gekennzeichnet durch hoch formalisierte und gesetzlich verfasste Regeln) würden demnach die staatliche Förderung von Weiterbildung und Weiterbildungseinrichtungen umfassen (Bezugspunkt sind hier meist Unterrichtsstunden und Teilnehmertage und somit seminaristische, schulähnliche Settings); normative Institutionen (gekennzeichnet durch gesellschaftliche Erwartungen und Verpflichtungen) drücken sich in zunehmenden Appellen und Programmen von Politik und Ökonomie zur Weiterbildungsbeteiligung bzw. zum Lebenslangen Lernen aus; kulturell-kognitive Institutionen (Verankerung von Routinen und Regeln in den Individuen) fokussieren die Ebene der individuellen Weiterbildungsbereitschaft. Ohne hier in die Tiefe gehen zu können, lässt sich bei allen drei Säulen eine eher schwach ausgeprägte Institutionalisierung feststellen.

3 »Kulturelle Passung« und »Institutionen-Milieu-Komplexe«

Die kritischen Verweise auf Zwänge, die von institutioneller (Weiter-)Bildung ausgehen (können), verdeutlichen, dass (Weiter-)Bildung nicht an sich schon »gut« und erstrebenswert ist, wie das im pädagogischen Selbstverständnis oft angenommen wird. Allerdings ist damit zugleich die Gefahr verbunden, institutionell gerahmte Weiterbildung automatisch als »kontaminiert« (Holzkamp 1995: 387) zu sehen (kritisch dazu Gnahs 2004). Hier setzen nun die weiteren Überlegungen an, mit denen eine ungleichheitstheoretische Perspektive eingenommen wird. Die dichotome Betrachtung (Recht vs. Pflicht bzw. Freiwilligkeit vs. Zwang) kann die »Ambivalenz institutionalisierter Lernprozesse« (Wittpoth 1997: 23) übersehen und den Blick dafür verstellen, dass institutionelle (Weiter-)Bildung auch bedeutet oder mindestens bedeuten kann, unter privilegierten Bedingungen zu lernen. Es können Themen und Problemstellungen bearbeitet werden, die subjektiv bedeutsam sind – in definierten Zeiträumen, bei einer relativen Suspendierung von Alltagszwängen, an speziellen Orten und Einrichtungen und systematisch mit Unterstützung professionell Tätiger. Um in der Begrifflichkeit Holzkamps zu bleiben, können »Handlungsproblematiken« in »Lernproblematiken« übersetzt werden, so dass Lernen (verstanden als ein spezifisches Handeln) in ausgewiesenen Settings ermöglicht wird. Es kommt dann darauf an, ob institutionelle Bildung so gestaltet wird, dass sie an die im Alltag von Adressat:innen eingebundenen Handlungsproblematiken anschließt und diese als Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse aufgreift. Wichtig ist demnach »zu verstehen, warum und wie Weiterbildung aus der Vielfalt möglicher Formen Lebensaufgaben zu bewältigen (nicht) ausgewählt wird« (Wittpoth 2018: 1167, Herv. i. O.).

Ein Blick auf die Beteiligung an Weiterbildung zeigt nun allerdings: Institutionen der Erwachsenenbildung stehen zwar grundsätzlich allen offen, aber nicht alle gehen hin. Genutzt werden sie hauptsächlich von einem durch mittlere und gehobene soziale Lagen gekennzeichneten Ausschnitt der Bevölkerung (Bremer 2017). Begriffe wie »Weiterbildungsschere« (Schulenberg u.a. 1978: 525) oder »doppelte Selektivität« drücken aus, dass die soziale Selektivität, die in und durch Bildungsinstitutionen erfolgt, durch Weiterbildung nicht kompensiert, sondern verstärkt wird und Wege in Weiterbildungseinrichtungen sozialen Logiken folgen (umfassend dazu Bremer 2007).

Aus einer generell institutionenskeptischen Perspektive könnten diejenigen, die Institutionen der Weiterbildung nicht nutzen, geradezu »beglückwünscht« werden, dass sie dem Zugriff der »Krake« institutioneller Bildung entkommen beziehungsweise sich dieser widersetzen. Das lässt sich aber auch kritisch wenden: Besonders Erwachsene aus sozial benachteiligten Milieus sind demnach darauf verwiesen, Strategien zum Umgang mit alltäglichen Handlungsproblematiken (sei es das Erlernen von Schriftsprache, politische Handlungsfähigkeit oder beruflich relevante Fertigkeiten) außerhalb von institutioneller Weiterbildung zu entwickeln. Sie sind dabei also tendenziell auf das zurückgeworfen, was die Lebenswelt und das soziale Milieu als Ressource bieten – und damit zugleich auf deren Grenzen.

Hier lässt sich an Bourdieus Paradigma der »kulturellen Passung« anschließen (Kramer/Helsper 2010), mit dem die Praxis *in* Bildungsinstitutionen mit in den Fokus gerät. Vereinfacht gesagt wird demnach im Herkunftsmilieu ein bestimmter Habitus (Bourdieu 1987) erworben, der nach der Devise »Heimspiel« beziehungsweise »Auswärtsspiel« Affinität zu institutioneller Bildung aufweist – oder eben nicht (Wittpoth 2013: 43). Der Erwerb milieuspezifischer Orientierungen – Bourdieu spricht hier auch vom »primären Habitus« – erfolgt vor allem in der Familie (Büchner/Brake 2006) und geht dem Eintritt in Institutionen des Bildungswesens voraus. Indem in Institutionen des Bildungswesens schon in der frühkindlichen Bildung (vgl. Bischoff 2017; Künzli Kläger 2018) sowie in der Schule (Helsper u. a. 2014) und Hochschule (Lange-Vester/Bremer 2020) das Beherrschen einer bestimmten Kultur beziehungsweise eine Affinität dazu (»sekundärer Habitus«) implizit verlangt wird, werden Lernende zu Akkulturationsprozessen gedrängt; sie müssen eine Art »Überbrückungsarbeit« erbringen. Die Herstellung »kultureller Passung« verlangt den Lernenden aber höchst Ungleiches ab.

Dabei spielt die Beziehung zwischen Lehrenden, in deren Praxis sich das institutionelle Bildungssetting besonders stark ausdrückt, und Lernenden eine wichtige Rolle. Bourdieu (2001a) verwendet dafür den Begriff der »pädagogischen Kommunikation« (ebd.: 50), die er als »Sonderfall der Kommunikationstheorie« versteht. Kennzeichnend ist, dass die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sozial vorstrukturiert ist; die pädagogische Kommunikation »hängt unmittelbar von der Kultur ab, die der Empfänger in diesem Fall seinem familialen Milieu verdankt« (ebd.). Die Vermittlung, ebenso wie das Anbieten der Lerngegenstände, ist eingebunden in eine kommunikative Ebene, auf der Angehörige verschiedener oder ähnlicher Milieus miteinander sprechen, Signale aussenden und empfangen, Codes chiffrieren

und dechiffrieren und so weiter. Im institutionellen Rahmen entwickelt sich ein »soziales Verhältnis des Verstehens«, durch das »Lehrende wie Lernende gewissermaßen stillschweigend zu einem Übereinkommen gebracht werden« (Bourdieu 1992: 136). Nur tendieren Bildungsinstitutionen eben dazu, dieses Übereinkommen nur zu bestimmten Lernenden herzustellen. Helsper (2006) spricht hier von »Institutionen-Milieu-Komplexen«.

Das hier knapp umrissene Muster setzt sich im Grundsatz auch in Institutionen der Weiterbildung fort, die zumeist auch der Idee eines seminaristischen, schulähnlichen Settings folgen. Wenn die Schule tendenziell als »Auswärtsspiel« (Wittpoth 2013: 43) erlebt wurde, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass sich das auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung fortsetzt. So zeigen Befunde der Weiterbildungsforschung, dass die »wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten [...] der Bildungshintergrund einer Person [ist]« (Rosenblatt u.a. 2008: 152). Daraus lässt sich auf eine offensichtlich früh – schon mit der Schule – ausgeprägte »Disposition« zu Bildung und Lernen schließen, »die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt« (ebd.: 154). Gerade unter den Bedingungen der Freiwilligkeit der Teilnahme an Bildungsangeboten kommen den milieuspezifischen »Passungsverhältnissen« als Diskrepanzen zwischen »primärem« und »sekundärem« Habitus besondere Bedeutung zu (Bremer 2021a). Wem wird Zugang nahegelegt, wem implizit erschwert? Wenn privilegierte Milieus sich die (Weiter-)Bildungsinstitutionen gewissermaßen zu eigen gemacht und ihnen ihren Stempel aufgedrückt haben, erscheint »bildungsungewohnten« Milieus institutionelle Bildung und Weiterbildung eher als »fremde Welt«, der sie sich nicht zugehörig fühlen und in die sie sich mit ihren Alltags- und Problemlagen auch schlecht einbringen können. Schon in den 1960er Jahren sprach Hans Tietgens (1978 [1964]) in Bezug auf Schwierigkeiten der Volkshochschulen bei der Gewinnung von Industriearbeiter:innen von »Gesprächen für Eingeweihte« (ebd.: 165), die »ein Vertrauensverhältnis vorauszusetzen« scheinen, in das sich Arbeiter:innen »nicht einbezogen« fühlen. Der »Selbstausschluss« aus Angeboten institutioneller Weiterbildung (nach dem Motto: »Das ist nichts für mich«) lässt sich auch als Reaktion auf subtile Prozesse lesen, die – ohne dass das intendiert sein muss – ausgrenzend wirken, indem jede:r selbst erkennen soll, ob er:sie dazugehört oder nicht (Bremer 2008).

4 »Aufsuchende Bildungsarbeit« im Kontext von Alphabetisierung und politischer Bildung

Für Weiterbildungseinrichtungen implizieren diese Überlegungen die ebenso banale wie wichtige Einsicht, dass nicht nur die Adressat:innen Distanz zu institutionellen Angeboten haben, sondern auch Institutionen Distanz zu bestimmten Adressat:innen aufweisen. Auf der Grundlage dieser »doppelten Distanz« (Bremer u.a. 2015: 17 ff.) werden in Teilbereichen der Erwachsenenbildung Aktivitäten verstärkt, solche verfestigten institutionellen Strukturen aufzubrechen. Vor allem lässt sich das gegenwärtig in der Alphabetisierungsarbeit und der politischen Bildung beobachten. Hintergründe sind jeweils, dass es nicht oder nur wenig gelingt, Teilnehmende für bestehende Angebote im jeweiligen Bereich zu gewinnen. Diese Entwicklungen sind eingebunden in die zum Teil massive Aufstellung von staatlichen Förderprogrammen für Forschung und Praxis (in Bezug auf die Alphabetisierungsarbeit die AlphaDekade (2016–2026); für die politische beziehungsweise Demokratie-Bildung das Programm »Demokratie leben« beziehungsweise die Überlegungen zum »Demokratiefördergesetz«).

So verfügen nach einer aktuellen Studie etwa 6,2 Millionen Erwachsene (12,1%) über eingeschränkte Schriftsprachkenntnisse. Sie gelten als »gering literalisiert« (Grotlüschen/Buddeberg 2020), was bildungsökonomisch als nicht ausgeschöpfte Ressource und aus einer eher emanzipatorischen Perspektive als eingeschränkte Teilhabechancen problematisiert wird. Doch nur sehr wenige (vermutlich nicht mehr als ein Prozent jährlich; Rosenblatt/Bilger 2011) von ihnen nehmen an Alphabetisierungskursen teil. Offensichtlich führt also ein »objektives« Defizit an Schriftsprachkenntnissen keineswegs automatisch dazu, dass »subjektiv« die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs in einer Institution der Weiterbildung sinnvoll erscheint. Anders ausgedrückt finden die allermeisten der »gering Literalisierten« offenbar Wege, um ihren Alltag mit geringen Schriftsprachkenntnissen ohne Teilnahme an einem institutionellen Setting wie dem Alphabetisierungskurs zu bewältigen, beziehungsweise sind sie auf solche Strategien zurückgeworfen.

Hintergrund der Aktivitäten in der politischen Bildung ist der Befund, dass die Beteiligung am politischen Prozess einer sozialen Logik folgt und sich soziale Ungleichheit in politische Ungleichheit übersetzt (Bremer 2024). Aus einer Perspektive des bestehenden politischen Systems wird dies in Verbindung mit Studien zu Demokratiedistanz und zunehmen-

den rechtspopulistischen Tendenzen (Zick/Küpper 2021) tendenziell als demokratiegefährdend gesehen, während eine emanzipatorische Perspektive wiederum eingeschränkte Teilhabechancen in den Mittelpunkt stellt. Belegen lassen sich diese Tendenzen etwa durch die Shell-Jugendstudie (Schneekloth/Albert 2019: 51), Forschungen zur sozialen Durchdrungenheit der Wahlbeteiligung (Roßteutscher/Schäfer 2016), zur Frage, wer sich überhaupt im politischen Prozess repräsentiert sieht (Elsässer u.a. 2017: 177) und zur zunehmenden sozialen Homogenisierung der politischen Entscheidungs- und Funktionsträger:innen und den damit verbundenen Abschottungseffekten (Hartmann 2018). Gleichzeitig weisen etliche Studien die Vermutung von politischem Desinteresse bei diesen Gruppen zurück und belegen die Existenz eines »unsichtbaren Politikprogramms« (Calmbach/Borgstedt 2012) mit vielfältigen lebensweltlich verankerten Interessen (Munsch 2010; Bremer/Pape 2017; Miesen 2022), die im engeren politischen Prozess ausgeschlossen werden. Die Befunde zur Beteiligung am »Politischen« allgemein korrespondieren auch mit der geringen Beteiligung unterer Klassen und Milieus an Angeboten der politischen Bildung (Bremer 2010).

4.1 »Aufsuchende Bildung« und »Lebensweltorientierung«

In diesem Zusammenhang wird in der Erwachsenenbildung verstärkt an Konzepte (wieder) angeknüpft, die an lebensweltlichen Ausgangslagen ansetzen und dabei bisweilen Strategien »aufsuchender Bildungsarbeit« forcieren (Bremer u.a. 2015).

Solche Ansätze sind in der Erwachsenenbildung im Grundsatz keineswegs neu. »Lebensweltorientierung« wurde schon in den 1980er Jahren breit diskutiert (zusammenfassend Barz/Tippelt 2018). Enno Schmitz (1984) hat in seiner gründlichen Auseinandersetzung mit der Lebensweltperspektive Erwachsenenbildung als »lebensweltbezogenen« Erkenntnisprozess konzipiert. Erwachsenenbildung stößt demnach ins Leere, wenn Lern- und Bildungsangebote nicht auf lebensweltliche Problemlagen bezogen sind oder von den Lernenden darauf bezogen werden können. Gleichwohl ist es Anspruch, wenn nicht schon Merkmal der Erwachsenenbildung, das auf Bewältigung gerichtete lebensweltliche Alltagswissen der Individuen zu erweitern und insofern über die subjektive Wirklichkeit der Lebenswelt hinauszudeuten. Aktuell wird vor allem in der Alphabetisierung und Grundbildung

diese Perspektive wieder aufgegriffen, wobei oft Verbindungen mit der Sozialen Arbeit diskutiert werden (Bendel u. a. 2022; Riekmann/Schemmann 2023). Im Rahmen einer Förderlinie des BMBF werden dabei zahlreiche Forschungs- und Praxisprojekte realisiert (Johannsen u. a. 2022).

Bei »aufsuchender Bildungsarbeit« werden die traditionellen Formen der Angebots- und Programmplanung, der Ansprachewege bis hin zur Kursgestaltung, also die Elemente, die die seminaristische Form des »Kurses« als Kern der institutionalisierten Angebotsform von Erwachsenenbildung ausmachen, hinterfragt. Stattdessen orientiert sich die konzeptionelle Entwicklung stärker an lokalen Gegebenheiten und Lebenswelten der Adressat:innen. Zentral wird bei »aufsuchender Bildungsarbeit«, dass die traditionelle »Komm-Struktur« ersetzt oder zumindest ergänzt wird um eine »Geh-Struktur« (Siebert 2004: 17). Heiner Barz und Rudolf Tippelt (2004: 169) forderten auf Grundlage empirischer Studien zur Milieubezogenheit von Weiterbildung, »aufsuchende Bildungsarbeit« für sozial untenstehende Milieus mit Barrieren zu Kursangeboten umzusetzen.

Theoretisch kann »aufsuchende Bildungsarbeit« in emanzipatorischer Absicht an Freires (1971) Konzept der »Pädagogik der Unterdrückten« anschließen. In seiner politischen Alphabetisierungsarbeit stellte er die Vorstellung einer von curricularen Vorgaben daherkommenden Pädagogik gewissermaßen vom Kopf auf die Füße: »Wir können nicht einfach zum Arbeiter – in der Stadt oder auf dem Land – gehen, um ihm im Bankiers-Stil Kenntnisse zu vermitteln oder ihm das Modell des guten Menschen aufzunötigen, das in einem Programm enthalten ist, dessen Inhalt wir selbst organisiert haben« (ebd.: 77). Das institutionelle Bildungswesen steht dabei im Verdacht, dass die zu vermittelnden Inhalte sowie die damit verbundene Klassensprache der Verfestigung bestehender Herrschaftsstrukturen dienen; sie haben den Charakter von »Programmierung« und »Fütterung« und führen dazu, Wissen wie auf einem Bankkonto anzuhäufen (»Bankiers-Stil«), das subjektiv als nutzlos eingestuft wird.

Demgegenüber ist Lernen für Freire »nicht das ›Fressen‹ fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion« (Lange 1971: 14). In der von ihm entwickelten »problemformulierenden Methode« geht es darum, Bildungsarbeit ausgehend von der jeweiligen Lebenssituation zu konzipieren. Das ähnelt einem ethnographischen Vorgehen, bei dem die Mitwirkenden sich in einem längeren mehrstufigen Prozess an den Orten der Adressat:innen aufhalten, deren Lebenswelt kennen lernen, »Freiwillige« als

Unterstützende gewinnen, die »generativen« Wörter und Themen entdecken (die die Lebensrealität quasi konstituieren) und »dekodieren« lernen (Freire 1971: 91 ff.). Insgesamt geht es darum, in einem Prozess des »dialogischen Lernens an der Lebenswirklichkeit« (Lange 1971: 15) eine Form von Reflexions- und Bewusstwerdung zu befördern (»consientização«) (ebd.: 87).

4.2 Gegenwärtige Praxen »aufsuchender Bildungsarbeit«

Allerdings ist »aufsuchende Bildungsarbeit« (vgl. Ludwig 2019) nur selten umgesetzt worden, zum einen deshalb, weil die bildungspolitisch getragenen gesetzlichen Regelungen und Förderstrukturen diese Formen von Erwachsenenbildung in der Regel nicht vorsehen. Zum anderen auch, weil das Konzept im Sinne Freires äußerst voraussetzungsreich ist. Im Rahmen projektartiger Initiativen werden jedoch in den letzten Jahren zahlreiche Aktivitäten entfaltet, die dieser Linie folgen. Sie sind häufig im Bereich der politischen Bildung anzusiedeln (Berliner Landeszentrale für politische Bildung 2021; Blender 2021) und lassen sich häufig als Formen »politischer Grundbildung« verstehen (Bremer 2021b).

»Aufsuchende Bildungsarbeit« erweist sich dabei als kein geschlossenes Konzept, sondern eher als Sammelbegriff für verschiedene Strategien, die das Aufnehmen lebensweltlicher Aspekte beinhalten und sich dabei mehr oder weniger auf das Konzept Freires beziehen. Kennzeichnend sind etwa

- Sozialraumorientierung und Quartiersbezug durch Vernetzung mit Institutionen, Vereinen, Initiativen und informellen Zusammenhängen (Kessl/Reutlinger 2010; Mania 2018; Bremer/Trumann 2019);
- Orte als pädagogische Lernorte jenseits von Bildungseinrichtungen aufschließen;
- Formate jenseits kursförmiger Angebote ausgehend von informellen Strukturen entwickeln;
- »Schlüsselpersonen« mit Nähe zu Quartier bzw. Adressat:innen einbinden (Bremer u.a. 2015);
- Interdisziplinarität als Hineindenken in andere professionelle Logiken im Kontext von Kooperationen etwa mit Stadtteil-, Sozial-, Kulturarbeit;
- Pädagogische Reflexivität, etwa durch habitussensiblen pädagogischen Umgang (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014) und Reflexion eigener le-

bensweltlicher und habitustypischer Schemata auf Adressat:innen, Themen und sozialräumliche Ausgangslagen.

In diesen Skizzierungen zur Praxis »aufsuchender Bildungsarbeit« wird deutlich das Bemühen erkennbar, zu dem grundsätzlichen Perspektivwechsel zu kommen, der den Ansatz kennzeichnet. Das schulisch-kursförmige institutionelle Setting (»Komm-Struktur«) wird durch informell geprägte, offene und über bisherige professionell-disziplinäre Praxis hinausgehende Strategien ersetzt, mindestens aber ergänzt (»Geh-Struktur«).

In der Begrifflichkeit Bourdieus wird versucht, »kulturelle Passungsverhältnisse« zu verändern, indem bestehende institutionelle Muster hinterfragt werden, die als entscheidend für Ein- und Ausschlüsse aus institutioneller Bildung angesehen werden. Insofern handelt es sich um einen Prozess der (*De*)*Institutionalisierung*, zumal die weiterbildungsgesetzlichen Regelungen zur Förderung von Erwachsenenbildungsangeboten, neo-institutionalistisch gesprochen also die »regulativen Institutionen«, anders ausgestaltet sind. Die zentralen Orientierungen sind hier »Teilnehmertage« und »Unterrichtsstunden«, also Kriterien, die auf kursförmige Angebote zielen. Zugleich werden in den sich entwickelnden Strategien institutionelle Konturen sichtbar, die als (*Re*)*Institutionalisierung* verstanden werden können, indem sich etwa Muster neuer Vernetzungen in Sozialräume und lokale Bildungslandschaften, Formen interdisziplinärer Zusammenarbeit, Lernformate und auch Lernorte abzeichnen.

5 Diskussion: Kämpfe *um* und *in* Institutionen

Bezogen auf den pädagogischen Institutionalisierungsdiskurs (vgl. auch Bremer/Kessler 2021) verdeutlichen die Ausführungen zunächst: Institutionalisierung und (*De*)*Institutionalisierung* können nicht aus gesellschaftlichen Entwicklungen oder Vorgaben machtvoller Akteur:innen in Politik und Ökonomie abgeleitet werden. So lassen sich die beschriebenen Entwicklungen zur »aufsuchenden« und »lebensweltorientierten Bildungsarbeit« nicht allein aus den genannten staatlichen Förderprogrammen mit den teils bildungsökonomischen und teils politischen Intentionen erklären. Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen (etwa Bildungseinrichtungen und Träger von solchen, pädagogisch Tätige, Bildungsadministration und Bildungspolitik) nutzen die Vorgaben und Anlässe, um (teilweise geradezu »subversiv«

und »graswurzelhaft«) eigene Intentionen und Agenden innerhalb der vorhandenen institutionellen Strukturen umzusetzen. Der in dem Beitrag betrachtete Bereich zeigt, dass es wichtig ist, Institutionalisierung nicht isoliert zu betrachten, sondern in ihrer Eingebundenheit in andere Prozesse und Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Machtverhältnisse.

Hier bieten sich Anschlüsse an die feldtheoretische Perspektive Bourdieus an (Bourdieu/Wacquant 1996: 124 ff.). Institutionen (ob in regulativer, formalisierter oder routinisierter Form) sind demnach als Ergebnis sozialer Kämpfe zu sehen, wobei unterschiedliche Akteur:innen um die Etablierung und Ausgestaltung von Institutionen ringen. Wenn eine Institution wie ein Feld als »ein Ort von Kräfte- und nicht nur von Sinnverhältnissen und von Kämpfen um die Veränderung dieser Verhältnisse« (ebd.: 134 f.) gesehen wird, dann können Prozesse der Institutionalisierung, (Re)Institutionalisierung und (De)Institutionalisierung (die im Neo-Institutionalismus als Genese, Veränderung und Verschwinden von Institutionen unterschieden werden; Koch 2009: 118; vgl. auch Bremer/Pfaff 2021: 43), schärfer an solche Auseinandersetzungen von Akteur:innen mit unterschiedlichen Machtressourcen rückgebunden werden. Institutionen als Felder und nicht etwa als statische »Apparate« im Sinne Althusser zu verstehen, rückt die Dynamik des Ringens um (De), (Re) oder auch einfach Institutionalisierung als »Produkt von Konflikt und Konkurrenz« (Bourdieu/Wacquant 1996: 135) in den Blick. Ohne an dieser Stelle näher auf eine feldtheoretische Perspektive auf Institutionen eingehen zu können (vgl. etwa Dederichs/Florian 2002; für das Beispiel Gewerkschaften Meise 2014), werden dadurch auf einer gesellschaftlichen Ebene einerseits Kämpfe *um* Institutionen sichtbar.

Die Bezugnahme auf das Theorem der »kulturellen Passung« schärft dagegen den Blick für Kämpfe *in* Institutionen, hier eingebunden in Bildungseinrichtungen, also um Veränderungen institutioneller Routinen und Muster. In den beschriebenen Aktivitäten um »aufsuchende Bildungsarbeit« und »Lebensweltorientierung« kann beobachtet werden, dass sich gerade Akteur:innen und Kräfte, die aus emanzipatorischen Intentionen heraus institutionenbedingte Ausschlüsse reduzieren wollen, mit ebenfalls teils subversiven Strategien an Kämpfen um Veränderungen innerhalb von Institutionen beteiligen. Dabei ist es wichtig, Gefahren der Instrumentalisierung »aufsuchender Bildungsarbeit« durch Indienstnahme für ökonomische oder politische Zwecke im Blick zu behalten. In Bezug auf die in aufsuchenden Strategien meist enthaltene »Lebensweltorientierung« betrifft das etwa die »Kolonialisierung der Lebenswelt«, also die Nutzbarmachung durch

das »System«, auf die Jürgen Habermas (1981) hingewiesen hat. Allerdings ist es auch wichtig, mit der Argumentation nicht an diesem Punkt stehen zu bleiben, denn im »Gründungsakt« von Bildungsinstitutionen ist beispielsweise die Ausklammerung lebensweltlicher Bezüge als konstitutives Element enthalten: »Kennzeichen für Lernen in Institutionen ist Abspaltung vom unmittelbaren Handlungsdruck der Arbeits- oder Alltagsroutinen. Die Differenz von Lernen und anderen Tätigkeiten wird institutionalisiert« (Faulstich/Zeuner 2008: 151). Genau das privilegiert aber diejenigen, die über mehr (ökonomische, soziale, kulturelle) Ressourcen verfügen. Sie haben eher die sozialen Voraussetzungen des Erwerbs der »scholastischen Einstellung« und von Dispositionen, »die von praktischen Prioritäten, zu lösenden Problemen und zu nutzenden Gelegenheiten weniger in Beschlag genommen sind« (Bourdieu 2001b: 26 f.), um dem in Bildungsinstitutionen geforderten sekundären Habitus zu entsprechen. Sich dessen zu erinnern und etwa die »Abspaltungen« von Alltagsbezogenheit in institutioneller Bildung kritisch zu hinterfragen, ist eine durchaus plausible Strategie für emanzipatorisch akzentuierte Kämpfe *in* Institutionen.

Insgesamt erweist sich die »Spätkommerin« Erwachsenenbildung mit der ihr eigenen »mittleren Systematisierung« und den damit zusammenhängenden Spezifika als Bereich, in dem das Ringen um Institutionalisierung und dessen Einbindung in gesellschaftliche Kräfteverhältnisse gut aufgezeigt werden kann.

Literatur

- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld: wbv.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2018): »Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung«. In: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS, S. 161–184.
- Bendel, Juliane/Schneider, Johanna/Schwarz, Sabine (2022): »Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch«. In: Ulrike Johannsen/Birgit Peuker/Svenja Langemack/Andrea Bieberstein (Hg.): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelinungsbedingungen und Perspektiven, Bielefeld: wbv, S. 21–36.
- Berliner Landeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2021): Aufsuchende politische Bildung. Eine Bestandserhebung in Deutschland 2021. Berlin.

- Bischoff, Stefanie (2017): *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Blender, Johanna (unter Mitarbeit von Wassili Siegert/Jakob Quentin/Maëlle Dubois/Imge Tak) (2021): *Aufsuchende politische Bildung im Quartier. Der Sozialraum Quartier als Lernort für die Förderung politischer Partizipation*. Berlin.
- Bolder, Axel (2006): »Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen«. In: Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*, Hamburg: VSA, S. 26–38.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): »Sozialer Raum und symbolische Macht«. In: Ders.: *Rede und Antwort*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 135–154.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001a): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2001b): *Meditationen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Juventa.
- Bremer, Helmut (2008): »Das ‚politische Spiel‘ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung«. In: *Außerschulische Bildung*, 39. Jg., Heft 3, S. 266–272.
- Bremer, Helmut (2010): »Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung. Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität«. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 4/2010, S. 325–335.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Wagner, Farina (2015): *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: wbv.
- Bremer, Helmut (2017): »Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit«. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 2/2017, S. 115–125.
- Bremer, Helmut/Pape, Natalie (2017): »Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis«. In: Barbara Menke/Wibke Riekmann (Hg.): *Politische Grundbildung*, Schwalbach: Wochenschau, S. 56–73.
- Bremer, Helmut/Trumann, Jana (2019): »Erwachsenenpädagogik«. In: Fabian Kessel/Christian Reutlinger (Hg.): *Handbuch Sozialraum*, Wiesbaden: VS, S. 581–598.
- Bremer, Helmut (2021a): »Milieusensible Weiterbildung«. In: *Education Permanente*. Heft 1, S. 21–31.
- Bremer, Helmut (2021b): »Politische Grundbildung: Begründungen und konzeptionelle Überlegungen«. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Alphabetisierung und Grundbildung*, 67. Beiheft, S. 166–181.
- Bremer, Helmut/Kessel, Fabian (2021): »Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive. Einführung in den Themenschwer-

- punkt«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg., Heft 1, S. 3–9.
- Bremer, Helmut/Pfaff, Nicolle (2021): »Ungebrochene Institutionalisierung? Prozesse der (De-)Institutionalisierung am Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg., Heft 1, S. 40–56.
- Bremer, Helmut (2024): »Soziale und politische Ungleichheit«. In: Yasmine Chehata/Andreas Eis/Bettina Lösch/Stefan Schäfer/Sophie Schmitt/Andreas Thimmel/Jana Trumann/Alexander Wohnig (Hg.): Handbuch Kritische politische Bildung, Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 159–167.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2022): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Berlin.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2012): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen«. In: Wiebke Kohl/Anne Seibring (Hg.): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen, Bonn: BpB, S. 43–81.
- Dederichs, Andrea Maria/Florian, Michael (2002): »Felder, Organisationen und Akteure – eine organisationssoziologische Skizze«. In: Jörg Ebrecht/Frank Hillebrandt (Hg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft – Anwendung – Perspektiven, Wiesbaden: VS, S. 69–97.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Elsässer, Lea/Hense, Svenja/Schäfer, Armin (2017): »Dem Deutschen Volke? Die ungleiche Responsivität des Bundestags«. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 27. Jg., Heft 2, S. 161–180.
- Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studienverlag. Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.) (2006): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim: Beltz.
- Faulstich, Peter (2009): »Lernorte – Flucht aus der Anstalt«. In: Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg: VSA, S. 7–27.
- Franz, Julia (2017): »Zur »mittleren Systematisierung« in der Erwachsenenbildung – Eine analytische Reflexion«. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67. Jg., Heft 2, S. 164–174.
- Freire, Paolo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Klett.
- Gnahn, Dieter (2004): »Institutionen als kontaminierte Lernverhältnisse«. In: Peter Faulstich/Joachim Ludwig (Hg.): Expansives Lernen, Hohengehren: Schneider, S. 92–99.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hg.) (2020): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Münster: Waxmann.

- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hartmann, Michael (2018): *Die Abgehobenen. Wie die Eliten die Demokratie gefährden*. Frankfurt a. M./New York: Campus-Verlag.
- Helsper, Werner (2006): »Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft«. In: Jutta Ecarius/Lothar Wigger (Hg.): *Elitenbildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*, Opladen: Budrich, S. 162–188.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hg.) (2014): *Schülerhabitus*. Wiesbaden: VS.
- Herbrechter, Dörthe/Schrader, Josef (2018): »Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung«. In: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 295–318.
- Holzer, Daniela (2017): *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Johannsen, Ulrike/Peucker, Birgit/Langemack, Svenja/Bieberstein, Andrea (Hg.) (2022): *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Koch, Sascha (2009): *Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit*. In: Sascha Koch/Michael Schemmann (Hg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 110–131.
- Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hg.) (2009): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): »Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit«. In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer/Jürgen Budde (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden: VS, S. 103–125.
- Künzli Kläger, Sibylle (2018): »Kommunikative Formen des Kindergartens: Wie institutionenspezifische Handlungsmuster gelernt und gelehrt werden können«. In: *Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 168. Jg., Heft 1–2, S. 44–55.
- Lange, Ernst (1971): »Einführung«. In: Paulo Freire: *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart: Klett, S. 9–23.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014): »Habituussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen«. In: Tobias Sander (Hg.): *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, S. 177–207.

- Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2020): »Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums«. In: Andrea Lange-Vester/Martin Schmidt (Hg.): Herausforderungen in Studium und Lehre, Weinheim: Beltz Juventa, S. 86–103.
- Ludwig, Felix (2019): Expertise »Aufsuchende politische Bildung«. Im Auftrag von ARBEIT UND LEBEN Sachsen e.V. Essen.
- Mania, Ewelina (2018): Weiterbildungsbeteiligung sogenannter »bildungsferner Gruppen« in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv.
- Meise, Stefan (2014): Organisation und Vielfalt. Modernisierungen der Gewerkschaftspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Miesen, Vera (2022): Engagement und Habitus im Alter. Milieuspezifische Engagementtätigkeit im sozialen Nahraum, Bielefeld: transcript.
- Munsch, Chantal (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim: Juventa.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn: bpb.
- Reichling, Norbert (2021): »Mehr Demokratie wagen oder mehr »QUANGOs« riskieren? Zwischenfragen zu Demokratieförderung, Zivilgesellschaft und politischer Bildung«. In: vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik Nr. 235, 60. Jg., Heft 3, S. 105–115.
- Riekmann, Wibke/Schemmann, Ronit G. (2023): »Ein gelingenderes Leben gestalten. Eine kritische Betrachtung der Verwobenheit von Sozialer Arbeit und Grundbildung anhand der Konzepte Lebensweltorientierung und Gender«. In: Antje Pabst/Natalie Pape (Hg.): Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsfor- schung, Bielefeld: wbv, S. 41–58.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: wbv.
- Rosenblatt, Bernd von/Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn: DVV.
- Roßteutscher, Sigrid/Schäfer, Armin (2016): »Asymmetrische Mobilisierung: Wahlkampf und ungleiche Wahlbeteiligung«. In: Politische Vierteljahresschrift, 57. Jg., Heft 3, S. 455–483.
- Rothe, Daniela (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schmitz, Enno (1984): »Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß«. In: Enno Schmitz/Hans Tietgens (Hg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 95–123.
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias (2019): »Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus«. In: Klaus Hurrelmann/Gudrun Quenzel/Ulrich Schneekloth/Ingo Leven/Mathias Albert/Hilde Utzmanne/Sabine Wolfert (Hg.): Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie, Weinheim: Beltz, S. 47–101.

- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett.
- Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: wbv.
- Siebert, Horst (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld: wbv.
- Tietgens, Hans (1978 [1964]): »Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?« In: Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Erwachsenenbildung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98–174.
- Tippelt, Rudolf/Lindemann, Barbara (2018): »Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung«. In: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Springer: VS, S. 521–542.
- Widmaier, Benedikt (2022): Extremismuspräventive Demokratieförderung. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Wittpoth, Jürgen (1997): Recht, Politik und Struktur in der Weiterbildung. Hohengehren: Schneider.
- Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Wittpoth, Jürgen (2018): »Beteiligungsregulation in der Weiterbildung«. In: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS, S. 1149–1172.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung. Resultate der Forschung. Weinheim: Beltz.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz.

Traditions(um)brüche. Institutionelle Grenzziehungen in universitären Krisendiskursen

Anke Engemann, Christiane Thompson

Und dann kam Bologna und erzeugte eine Spannung zwischen Tradition und politisch induziertem Wandel, die bis heute nicht aufgelöst ist, schon gar nicht im Konsens der Akteure und Betroffenen, weder lokal noch in der Universität insgesamt.

(Schlaeger/Tenorth 2020: 6)

1 Institutionelle Selbstvergewisserung als Grenzarbeit: »Was ist und wozu Universität?«

Bildung durch Wissenschaft lautet der traditionsunwobene Titel der eingangs zitierten Schrift, die zwei Professoren der Humboldt-Universität im Jahr 2020 publiziert haben. Ergebnis der Schrift ist, wie dem Buchumschlag zu entnehmen ist, dass »Bildung durch Wissenschaft« die Spezifik der Universität im Gesamtsystem der tertiären Bildung bezeichnet. Wenn die Universität«, so heißt es weiter, »ihre besondere Funktion nicht mutwillig unterbieten oder – zur Hochschule nivelliert – verlieren will, ist diese Lehrform unverzichtbar« (ebd.: Buchumschlag). Die beiden Autoren, der Anglist Jürgen Schlaeger und der Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth, kommen bei der Bilanzierung ihrer eigenen berufsbiographischen Erfahrung als Universitätsprofessoren also zu eben jener Chiffre zurück, die mit Wilhelm von Humboldt zum Programm der klassischen Universität geworden ist und die mit Verweis auf wenige Zeilen aus Humboldts *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (Humboldt 1964 [1810]) seit nunmehr über 200 Jahren den Referenzpunkt der Frage bildet: »Was ist und wozu Universität?«

Referenzen wie »Bildung durch Wissenschaft« verlieren offenkundig nicht an Aktualität, obwohl und weil die Frage nach der Universität sich

immer wieder neu stellt. Indem sie Traditionen und Zukunftsentwürfe gleichermaßen adressiert, gewinnt diese Frage ihre Bedeutung für eine Institution, die sich in den Augen von Schlaeger und Tenorth in einer kritischen Situation befindet. In der oben angegebenen Äußerung ist von einer Spannung zwischen Tradition und politisch induziertem Wandel die Rede, welche durch die Bologna-Reform gesetzt worden und bis heute nicht zu einer Auflösung gekommen sei. Die beiden Autoren interpretieren in historischer Perspektive die Studienreformen nach »Bologna« als ein Ereignis, das die institutionelle Signatur der Universität insgesamt herausfordert und sich (bis heute) auf ihre Gestalt auswirkt. Dass die Autoren die Reformen jedoch nicht als politischen Durchgriff in universitäre Angelegenheiten verstehen, wird bereits im Vorwort deutlich markiert:

»In dieser Arbeit, wir gestehen es lieber gleich, haben wir auch eine historische Hypothek abgearbeitet. Wir sind nämlich, insbesondere was die Studienreformen der vergangenen zwei Jahrzehnte betrifft, beides zugleich gewesen, Täter und Opfer: Der Bildungshistoriker nicht nur als Gesprächspartner in Sachen Bildung in der interessierten Öffentlichkeit und in bundesweiten Gremien, sondern auch als Vizepräsident für Lehre und Studium der Humboldt-Universität zu Berlin in den entscheidenden Jahren der Umsetzung von ›Bologna‹; der Anglist u. a. als Vorsitzender des damit befassten Senatsausschusses der Universität und zugleich, ebenfalls bundesweit, als aktiver Akkrediteur und über viele Jahre hinweg als das für die Geisteswissenschaften verantwortliche Mitglied einer Ständigen Akkreditierungskommission.« (ebd.: 5)

Diese Passage spricht die Sprache der »institutionellen Selbstvergewisserung«. Dies ist keineswegs selbstverständlich, handelt es sich bei dem Text doch nicht um das Ergebnis eines inneruniversitären Aushandlungsprozesses, sondern um die Ansichten zweier Professoren im Ruhestand. Gleichwohl lassen sich anhand der Passage zwei für die Selbstvergewisserung über die Institution Universität spezifische Merkmale herausstellen. Das eine Merkmal betrifft das Verhältnis von institutioneller Innen- und Außensicht. Fernab davon, sich abgehoben von den Realitäten auf eine »Idee der Bildung« zu kaprizieren, beanspruchen die Autoren, sich mit dem Wozu der Universität im Lichte ihrer Beteiligung an jenen Reformen zu befassen, von denen sie meinen, dass diese eine unvergleichliche institutionelle Herausforderung der Universität bedeutet haben. Mit den Begriffen von »Täter und Opfer« nutzen sie eine Semantik, mit der sich unterschiedliche Handlungsaufforderungen assoziieren lassen: Rechenschaftslegung, Folgenabschätzung, aber auch Wiedergutmachung, Schadensbehebung, Bewältigung. Gleichzeitig treten diese beiden Rollen im Reformprozess in

ein chiasmatisches Verhältnis zu jenen beiden Perspektiven, aus denen der Text »Bologna« als historisches Ereignis beleuchtet: Die disziplinierten Perspektiven »des Anglisten« und »des Bildungshistorikers« verleihen dem Phänomen »Bologna« begriffliche Kontur, während die Mitgestaltung der Studienreformen selbst als Teil universitärer Sozialisation in den Blick kommt.

Das zweite Merkmal institutioneller Selbstvergewisserung (in) der Universität betrifft die Bezugnahme auf »Bologna« als ein krisenhaftes Ereignis. Die Einschätzung Schlaegers und Tenorths unterscheidet sich von jener, die exemplarisch Uwe Schimank und Erhard Stölting (2001) vor über 20 Jahren vorgenommen haben. Die Soziologen hielten fest, dass »die Universitäten heute ein Bild von vielen einander überlagernden Krisenfacetten abgeben« (ebd.: 18). Ihre Diagnose stellten sie in den Zusammenhang der Dissonanz zwischen den zahlreichen an die Universitäten herangetragenen Erwartungen einerseits (von Profilbildung bis Steigerung der Absolvent:innenzahlen) und dem Ausbleiben der strukturellen und finanziellen Unterstützung der Universitäten andererseits. Diese Matrix diene ihnen nicht zuletzt dazu, zwischen echter Krise und unbedachtem Krisengerede zu unterscheiden. In den Äußerungen Tenorths und Schlaegers erhält die Rede von der Krise hingegen eine andere Bedeutung: Zugleich Täter und Opfer zu sein, heißt, dass die institutionellen Veränderungen nicht externalisiert werden können, also nicht einfach die Politik für die Misere verantwortlich gemacht werden kann. Universitäre Krisendiskurse sind in dieser Hinsicht keine »Rückzugsgefechte«. Wie »Bologna« als Krisenereignis thematisiert wird, ist vielmehr für die Institution der Universität selbst von Bedeutung.

Der Verweis auf eine krisenhafte Situation und die Befassung mit dieser sind nicht bloß ein Störfaktor (vgl. Ricken 2013), sondern, so unsere These, ein wichtiges Moment von Institutionalisierungsprozessen. Dies lässt sich universitätsgeschichtlich an der Entstehung des »Mythos Humboldt« plausibilisieren. So argumentieren Jürgen John (2010) und Sylvia Paletschek (2011), die Erzählung von der »Weltgeltung« der deutschen Universität im 19. Jahrhundert sei in der Weimarer Republik als Strategie der Universitäten entstanden, sich in der politischen Umbruchssituation und der sich verändernden Wissenschafts- und Bildungslandschaft Raum und Geltung zu sichern. Die humboldtsche Tradition fungiert als Gegenstück zu Narrativen universitären Niedergangs, die John zufolge sowohl zu Abwehr- als auch zu Gestaltungszwecken dienen. Es gibt aber selbstverständlich auch andere Figurationen, wie Rita Casale und Catrin Dingler (2020) in ihrem Beitrag *Der ge-*

sunde Kern der Universitätsidee gezeigt haben. Die Autorinnen legen dar, wie nach dem Zweiten Weltkrieg eine vereinheitlichende institutionelle Rückbesinnung erfolgt, indem in Reaktion auf die moderne Krise der Universität mit dem Verweis auf ihren »gesunden Kern« an geistesaristokratische und christlich-humanistische Motive angeschlossen wird.

Universitäre Traditionen gewinnen Kontur, indem sie zur Abgrenzung der Institution Universität gegen Eingriffe in ihre Integrität herangezogen werden. Wenn nun allerdings zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Rahmen der »Bologna«-Kritik die Frage verhandelt wird, wie innerhalb der Institution auf die Gefahr zu reagieren ist, ihre »institutionelle Funktion zu unterbieten« (Schlaeger/Tenorth 2020: Klappentext), steht zugleich die Gewissheit über ihr Gewordensein als Signum institutioneller Zugehörigkeit zur Disposition. Gerade weil sie institutionelle Grenzziehungen herausfordern, so unsere Annahme, wirken solche »Traditions(um)brüche« als *Movens* von Institutionalisierung der Universität. In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie über die Verhandlung von Traditions(um)brüchen unterschiedliche Stränge von (De) und (Re)Institutionalisierungen als Ordnungs- und Orientierungsrahmen für das Handeln in der Universität geltend gemacht werden. Wir greifen dafür aktuelle Beiträge auf, die sich jüngst mit den Veränderlichkeiten (pädagogisch-)institutioneller Kontexte befasst haben. Mit ihrem Konzept der (De)Institutionalisierungen¹ heben diese Beiträge hervor, dass entgegen der modernen Erzählung einer zunehmend verbindlichen Ausgestaltung von Institutionen gegenstrebige Logiken von (De)Institutionalisierungen vorhanden sind. Allerdings gilt es auch, gewichtige Unterschiede gegenüber Institutionalisierungsprozessen in den pädagogischen Handlungsfeldern der Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit (Kessl/Richter 2021) und der Berufs- bzw. Erwachsenenbildung (Bremer/Pfaff 2021) zu berücksichtigen, die mit der Valenz des Pädagogischen zu tun haben: Wir wollen zeigen, dass und wie die Fraglichkeit der pädagogischen Gestalt der Universität dadurch zu einem Instrument kritischer

¹ Wir folgen dem Vorschlag der Herausgeber:innen des Bandes, von (De)Institutionalisierungen zu sprechen, um damit die Gleichzeitigkeit und Überlagerung unterschiedlicher Stränge zu verdeutlichen. Wo in unserem Text die Relationalität und Gleichzeitigkeit dieser unterschiedlichen Bewegungen thematisiert wird, weichen wir zur Verdeutlichung unserer Argumentation von der Schreibweise ab, da es uns jeweils darum geht, unterschiedliche Momente der (De)Institutionalisierung zu fokussieren.

Mobilisierung wird, dass von ihr die Weitergabe der wissenschaftlichen Mission abhängig gemacht wird.

Im ersten Teil unseres Beitrags werden wir unter Rückbezug auf die jüngsten Beiträge zu (De)Institutionalisierung die dort zur Anwendung kommenden Konzepte der Professionalisierung, der Kodifizierung und der Routinisierung für die Universität und im Umkreis der sogenannten Bologna-Reformen spezifizieren (Punkt 2). Wir werden anschließend an drei ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Publikationen exemplarisch zeigen, dass und wie sich in den Verständigungen nach »Bologna« (De)Institutionalisierungsprozesse vollziehen, in denen widerstreitende Erwartungen an Studierende im Sinne eines Konflikts der Weitergabe verhandelt werden (Punkt 3). Der Beitrag schließt mit Reflexionen zur Bedeutung des Befremdens im Kontext der Weitergabe von Wissen und Wissenschaft an der Universität.

2 (De)institutionalisierender Grenzverkehr: Professionalisierung, Kodifizierung und Routinisierung (in) der Universität

Neuere Beiträge zu pädagogischen Institutionen zeigen, dass die moderne Erzählung von Institutionalisierung im Sinne einer fortschreitenden Ausdifferenzierung und Ausweitung des Bildungs- und Erziehungssystems unter Einschluss immer weiterer Phasen des Lebenslaufs² problematisch ist. Die Vorstellung einer voranschreitenden und einheitlichen Entwicklung pädagogischer Institutionen vermag nicht die Widersprüche zu erfassen, welche institutionelle Differenzierungsprozesse in Gang setzen, zum Beispiel die Öffnung des Bildungswesens und zugleich eine Elitenbildung. Dass diese Sicht zu wenig Aufmerksamkeit auf die Ungleichzeitigkeiten in pädagogischen Institutionen richtet, hat auch die bildungshistorische Forschung gezeigt (Depaeppe 2006; Moser 2012). In den jüngsten Beiträgen rund um (De)Institutionalisierungen werden just die Gegenläufigkeiten, Brüche und also die Mehrdimensionalität der institutionsbezogenen Veränderungen herausgestellt (Kessl/Richter 2021: 12 ff.). Das Interesse richtet sich vor allem auf solche historischen und diskursiven bzw. semantischen

² Siehe zur Institutionalisierung des Lebenslaufs (Kohli 2017).

Ansatzpunkte, an denen die Unterscheidung von De-Institutionalisierung und Institutionalisierung ihre Differenzierungskraft verliert und eine Reorganisation erfährt. Für die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, auf die sich Fabian Kessl und Martina Richter beziehen, sind dies unter anderem jene Momente, in denen politische und konzeptionelle Neu- und Umdefinitionen und damit Reprogrammierungen erfolgen (ebd.: 12).³

Die von Kessl und Richter eingebrachten Konzepte, welche die Mehrdimensionalität von (De)Institutionalisierungen greifbar machen, lassen sich für das Feld der Universitäten bzw. der universitären Bildung fruchtbar machen. Dabei ist zunächst eine Differenz zu den in den Beiträgen behandelten pädagogischen Feldern in Rechnung zu stellen: Die pädagogische Dimensionierung der Universität ist selbst Gegenstand der Auseinandersetzung – und das gilt insbesondere im Lichte der sogenannten Bologna-Reformen, die von der *Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister* am 19. Juni 1999 ihren Ausgang genommen haben. Ziel der gemeinsamen Stellungnahme der Bildungsminister:innen war die Harmonisierung des europäischen Bildungsraums, von der sich die Politik eine erhöhte Internationalität, Mobilität und Qualität versprach. Mit den einsetzenden Reformen wurde eine Strukturveränderung der Studiengänge hin zum Bachelor-Master-System vorgenommen, wobei für den ersten, den Bachelor-Abschluss, die Berufsqualifizierung geltend gemacht wurde und der nachfolgende Abschluss des Masters nur noch für einen kleineren Teil der Studierenden vorgesehen wurde.

Vieles wäre auszuführen zu der Art und Weise, wie die neuen Studienprogramme im deutschen Hochschulsystem zustande gekommen sind und sie im Rahmen eines sich herausbildenden Akkreditierungswesens zum Gegenstand institutioneller Reflexion gemacht worden sind. Wir setzen dort an, wo mit den Reformen in verschiedenen Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Stimmen laut werden, die sich angesichts der veränderten Situation unter der Frage *Was ist eine Universität?* (Haß/Müller-Schöll 2009) den Normen und Werten der Institution Universität zuwenden. Insbesondere Beiträge aus der Erziehungswissenschaft sehen die Norm der »Bildung durch Wissenschaft« und mit ihr das Funktionsbündel der Institution Universität

3 In ihrem Beitrag beleuchten die Autor:innen die Überlagerungen der Wissens- und Handlungsordnungen von Schule und Sozialpädagogik, die im Motiv von »Schule als einem »umfassenden Lebensort von Kindern und Jugendlichen« nicht zuletzt eine reinstitutionalisierende und totalisierende Dynamik entfalten könnte (ebd.: 16).

in der Krise (Liesner/Sanders 2005; Lohmann u.a. 2011; Ricken u.a. 2013). Wir interpretieren diese Verständigungen rund um die Reform als wichtige Umschlagstelle für »Re-Institutionalisierungsprozesse« der Universität. Dem Vorschlag von Kessl und Richter (2021) folgend, greifen wir die Konzepte der Professionalisierung, der Verrechtlichung bzw. der Kodifizierung sowie der Routinisierung auf, um Brüchen in den Institutionalisierungsprozessen der Universität nachzugehen. Dabei lässt sich für die einzelnen Prozesse das Bemühen feststellen, die innere Funktion und Aufgabe der Universität gegen ein wissenschaftsfremdes ›Außen‹ zu stabilisieren, während im Zusammenspiel von Professionalisierung, Verrechtlichung und Routinisierung jedoch Institutionalisierungskonflikte entstehen. Die damit verbundenen De- und Re-Institutionalisierungsprozesse entspinnen sich um die Verortung des Pädagogischen, bei der jener traditionsgeladene Dreiklang von Forschung, Lehre und Dienst an der Gesellschaft, gegen den sich die Reformen und ihre Folgen als krisenhaftes Ungleichgewicht abheben, allererst als Bezugspunkt hervorgebracht wird.

2.1 Professionalisierung

In der Soziologie werden »Professionen« als Berufe verstanden, die gleichermaßen von einer akademischen Ausbildung, von einem wissenschaftlich fundierten Sonderwissen, von Autonomie und Exklusivität der Berufsausübung gemäß berufsständischen Normen und entsprechender kollegialkooperativer Selbstkontrolle gekennzeichnet sind (Geissler 2013: 20). Fragt man, wie im universitären Zusammenhang der Professionsbezug zu beschreiben wäre, so könnte man mit Ulrich Oevermann (2005) argumentieren, dass Wissenschaft »die Krisen der zukünftigen Menschheit überhaupt« (ebd.: 28) simulierend vorwegnehme, indem sie »in den Modus der Krise rückt, wovon die Praxis problemlos überzeugt ist und was sie wie selbstverständlich für geltendes Erfahrungswissen hält« (ebd.). Während Oevermann dies als »Generationenvertrag« ausweist, um in seiner Lektüre von Max Webers *Wissenschaft als Beruf* »die Struktureigenschaften und -gesetze [sic] wissenschaftlichen Handelns als einer allgemeinen Praxis zu bestimmen« (ebd.: 16), stehen unseres Erachtens gerade die Verallgemeinerung und die Verinnerlichung eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses im Zentrum generationaler Konflikte. Oevermanns Argument jedoch, dass Wissenschaft von einer Problematisierung des lebensweltlich akzeptierten Wissens lebt,

die wiederum zur Bewältigung von (zukünftigen) Handlungsproblemen der Menschheit beiträgt, ist im Lichte der neuzeitlichen Wissenschaft mit ihrem systematischen Methodenbegriff durchaus plausibel.

Auf dieser Grundlage lasse sich Oevermann zufolge der bei Humboldt artikulierten Einheit von Forschung und Lehre eine professionalisierungstheoretische Wendung geben, denn diese Einheit impliziert einen zweiwertigen Professionalisierungsprozess (ebd.: 38 ff.): Zum einen folgt das Studium dem Anspruch der Aneignung wissenschaftlichen Arbeitens und des eigenständigen Umgangs mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, womit zum anderen eine Eigenlogik von Wissenschaft als Beruf begründet wird, der gerade durch ihre Differenz zur geläufigen lebensweltlichen Praxis ihre gesellschaftliche Legitimation zukommt. Der Clou dieser doppelten Professionalisierung besteht darin, dass Wissenschaft durch den vorausgreifend problematisierenden Bezug auf Praxis ihre Abgrenzung gegenüber den Ansprüchen der Praxis legitimiert und trotzdem Relevanz auch für die künftigen Professionellen anderer Professionen beanspruchen kann. Wie nun verändert sich die Lage, wenn Universitäten zunehmend darauf verpflichtet werden, sich in ihren Forschungs- und Studienstrukturen stärker an gesellschaftlichen Anforderungen zu orientieren? Interessanterweise ist im Zuge der »Bologna«-Kritik eine starke Rückwendung auf jenes tradierte, auf ›die moderne Universität‹ sich berufende Selbstverständnis geltend gemacht worden, das den ›bloß‹ problematisierenden Beitrag der Wissenschaft zu den professionellen gesellschaftlichen Praxen legitimieren soll.

2.2 Kodifizierung

Kodifizierung und Verrechtlichung werden im Zuge der Bologna-Reform unmittelbar greifbar. Sie betreffen allerdings nicht allein die Strategie-papiere und Verordnungen (Bologna-Prozess 1999; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003; 2005; Wissenschaftsrat 2006). An den Veränderungen, die diese Verordnungen in den Universitäten nach sich ziehen, zeigt sich, dass die konkreten Ausprägungen der »Verschulung« und »Ökonomisierung« der Wissenschaften nicht einfach von außen und ›wissenschaftsfremd‹ in die Universität eindringen. Vielmehr, so argumentiert Norbert Ricken (2013) im Rahmen einer ausführlichen Befassung mit den Reformen, basierten sie einerseits auf gleichsam schweigend getrof-

fenen Einigungen an den Universitäten und in den Fachdisziplinen und verdanken sich andererseits einer unreflektierten Anschlussfähigkeit an »eingewöhnte Überzeugungsmuster, wissenschaftliche Selbstverständnisse und disziplinäre Praktiken« (ebd.: 18) von Wissenschaftler:innen. Es fehle, so diagnostiziert Ricken, ein selbstverständiges Ringen um die Idee(n) der Universität – und damit auch um Bruch, Fortbestehen oder Reformulierung ihrer Tradition(en). Den Eingriffen von außen korrespondieren demnach Kodifizierungsprozesse im Inneren der Universitäten.

Letzteres wird neuerdings an Prozessen besonders greifbar, bei der universitäre Verständigungen in Leitlinien und damit kodifizierende Texte überführt werden. Wie die Hochschulsoziologin Anna Kosmützky (2010) ausführt, stellen Leitlinien »einerseits Produkte, Ausdruck oder Manifestation eine[s] sich wandelnden Anforderungsprofils und Selbstverständnisses der Universität als Organisation [...], und gleichzeitig Mittel und Produzenten dieses Wandels« dar (ebd.: 8). Die Leistung von Leitbildern erfolgt nach Kosmützky in einem zweifachen Sinn als »Grenzarbeit«: zum einen als Vermittlung zwischen Anforderungen aus der Umwelt und universitären Eigenlogiken und zum anderen als Konturierung der organisationalen Identität einer Universität nach innen und außen (ebd.: 158 ff.; 250). Über diese organisationssoziologische Verortung hinaus gilt es dennoch festzuhalten, dass die Leitlinien auch einen Resonanzraum institutioneller Selbstverständigung bilden, wie wir an einem der von uns beforschten Dokumente aus unserem Forschungsprojekt zur akademischen Redefreiheit illustrieren wollen. Der sogenannte *Kodex Wissenschaftsfreiheit* der Universität Hamburg (2022), der im Konflikt um (drohende oder empfundene) Einschränkungen die Freiheiten der Wissenschaft auslotet, lässt sich explizit als »Grenzarbeit« ausweisen: Mit dem Erlass des Kodexes bringt sich eine universitäre Organisation in Stellung, die gegenüber »gesellschaftliche[n] Konflikten« und »Druck von Erwartungen« handlungsfähig bleibt und sich sogar als Vorreiterin der Pflege der Wissenschaftsfreiheit in Krisenzeiten profilieren kann, die aber diese politisch gewollte Form der »Identitätsarbeit« (Kosmützky 2010: 250), der Vermittlung zwischen Umwelтанforderungen und Selbstdarstellung, selbst noch als »wissenschaftsfremd« zurückweisen muss. Stattdessen beruft sich die Universität auf ein Empfinden wissenschaftlicher Unangemessenheit, deren Bezugsnorm als immer schon geltend – eben als Institution – vorausgesetzt werden muss.

2.3 Routinisierung

Wie in den letzten Abschnitten deutlich geworden ist, gehen mit den Bologna-Reformen (De)Institutionalisierungen der autonomen Universität einher; das Ausformulieren ihrer Eigenlogik angesichts politischer, gesellschaftlicher und kultureller Herausforderungen ›innerhalb‹ und ›außerhalb‹ der Universität stellt aber zugleich eine Re-Institutionalisierung der Institution Universität dar. Im Zusammenhang der Debatten um die Bologna-Reform vollzieht sich dies als Konflikt um Medium und Gegenstand der generationalen Weitergabe. Wenn wir dies im Weiteren als Routinisierung fassen, so ist dies nicht als linearer oder reibungsloser Vorgang zu begreifen. Mit Nicolas Engel (2020) begreifen wir Institutionalisierungsprozesse als »kontingente und riskante Prozesse, die nicht nur einschränkend wirken und keineswegs irreversibel sind, sondern bereits im Moment ihrer Setzung und fortan im Rahmen ihrer Tradierung das Potential des Widerstands, der Überwindung und der Problematisierung von Sinn und Identität mitführen« (ebd.: 557). Es ist also das »identitätsstiftende [...] Problem« (ebd.), das als gebrochene und verheißungsvolle Anrufung den Einsatzpunkt eines gemeinsamen Handelns zu bieten scheint.

An die Stelle einer wissenssoziologischen Deutung von Routinisierung, in der sich »Deutungszusammenhänge« als »body of knowledge« (Berger/Luckmann 1966, zit. in Kessl/Richter 2021: 14) verfestigen und habitualisieren, indem sie objektiviert an die nächste Generation weitergegeben werden (Tervooren 2021: 32), tritt somit eine umstrittene Ordnung institutioneller Zeitlichkeit. Neben gegenwärtiger Wirklichkeit und künftiger Möglichkeit (ebd.: 30) umfasst diese auch die Rückbesinnung auf das Gewordensein der Bedingungen institutioneller Zugehörigkeit. Die identitätsstiftenden Probleme der Institution Universität sind aus dieser Warte pädagogische Probleme, da sie in einem engen Zusammenhang zur Neu- oder Umordnung generationaler Weitergabe universitären Wissens und damit auch zur generationalen Differenz stehen. Im Folgenden werden wir den Re-Institutionalisierungen im Zuge von »Bologna«, die mittels der drei Konzepte Kontur gewonnen haben, dadurch eine Tiefenschärfe verleihen, dass wir drei ausgewählte erziehungswissenschaftliche Beiträge auf ihre Positionierung bezüglich der Professionsverständnisse beleuchten, die im Lichte von bzw. in Reaktion auf Kodifizierungen formuliert werden und mit unterschiedlichen Routinisierungsoptionen verknüpft sind.

3 Re-Institutionalisierungen nach »Bologna«: Krisen professioneller Selbstvergewisserung in der universitären Lehre

Im vorausgegangenen Abschnitt haben wir die Krisendiskurse rund um die Bologna-Reform als Movens für Institutionalisierungsprozesse beschrieben, welche die Institution Universität gegen Eingriffe »von außen« konturieren. Im Folgenden zeigen wir, wie sich dabei die Abgrenzungsbemühungen mit veränderten und als unangemessen empfundenen Ansprüchen an die Gestaltung von Studium und Lehre verbinden. Fassen wir diese Verknüpfung als »Traditions(um)brüche«, können wir damit eine in sich gebrochene Doppelfunktion der Routinisierung herausarbeiten: Einerseits gewinnt das zu Tradierende erst als Gegengewicht zu Konflikten der Professionalisierung und Verrechtlichung Gestalt, andererseits tritt der Re-Institutionalisierungsprozess aus der Warte der Routinisierung selbst als Konflikt um Weitergabe hervor. Nach »Bologna«, so lautet unsere These, sind De- und Re-Institutionalisierungsprozesse in Verständigungen über die Profession universitärer Lehre vermittelt, in denen widerstreitende Erwartungen an Studierende als Erb:innen, Hoffnungsträger:innen oder auch als Totengräber:innen universitärer Tradition und deren gesellschaftlicher Legitimation verhandelt werden. Wir werden dies beispielhaft anhand von drei Beiträgen aus der Erziehungswissenschaft zeigen. Während Carola Groppe (2016) die wechselseitige Unabhängigkeit des Lehrens und Studierens in nicht-modularisierten Studiengängen als Bedingung für »Bildung durch Wissenschaft« erachtet, sehen Jan Masschelein und Maarten Simons (2010) in der gemeinsamen Präsenz von Lehrenden und Studierenden in der öffentlichen Vorlesung als pädagogischer Form die Alternative zu ökonomischen und politischen Verfügungsansprüchen an die Universität. Tenorth (2020) wiederum kommt nach einer kritischen Bilanzierung hinsichtlich der universitären Reformpraxis zum Diktum einer »Bildung durch Wissenschaft« zurück, die als institutioneller Gestaltungsraum auf der Ebene der Interaktion und in deutlicher Abgrenzung zu gesamtuniversitären Reformrhetoriken angesiedelt wird.

3.1 Der Umbau der Universität zur pädagogischen Institution (Groppe 2016)

Groppe (2016) reflektiert die Habitusformation angehender Wissenschaftler:innen in der Universität ausgehend von einer Verlustdiagnose:

»Wenn den Professorinnen und Professoren Entwicklungs- und Erfolgsverantwortung für die Studierenden auferlegt wird und Reglementierungen und Sanktionierungen der Studierenden durch die Lehrenden [...] bis zur Vollverantwortung für den Ausschluss von Studierenden vom Studium reichen [...], dann geht es nicht mehr um selbsttätige Bildung durch Wissenschaft, sondern um kleinschrittig planbare und kontrollierbare Wissensbestände und Kompetenzen, die durch Erziehung und Unterricht, also durch dezidiert pädagogische Tätigkeiten und Settings, vermittelt werden sollen« (ebd.: 68 f.).

Groppe's Lageeinschätzung zum Verhältnis universitärer Forschung und Lehre markiert einen Wendepunkt in der Tradition, an dem eine Veränderung der äußeren Regularien für Forschung und Lehre die Normen und Werte verschiebt, welche die Profession von innen heraus – nämlich im Zuge der Einsozialisierung des Nachwuchses – normieren. Die Zumutung, »planbare und kontrollierbare Wissensbestände und Kompetenzen« durch »Reglementierungen und Sanktionierungen« zu vermitteln, konfligiert mit dem professionellen Selbstverständnis der Bildung durch Wissenschaft und wirkt in dieser Hinsicht de-institutionalisierend. Die vormals durch den »Forschungsimperativ« (ebd.: 60) regulierte Institution Universität, so Groppe's Einschätzung, erlebe gerade einen Umbau zur »pädagogischen Institution«. Erst in Abgrenzung gegen die von Groppe angeführten Evaluations- und Pädagogisierungsdiskurse (Rieger-Ladich 2019; Engemann/Thompson 2024), können die – nun der Vergangenheit angehörigen – Regularien wie »die Einphasigkeit des Studiums, die fehlende Kontrolle des Studienverlaufs, die Zertifizierung von Leistungen allein durch Abschlussprüfungen, und die Verzahnung von Bildungsabschlüssen mit Berufslaufbahnen allein durch das Berechtigungssystem« (ebd.: 59) eine re-institutionalisierende Kraft im Sinne eines Gegenhalts entfalten. Aus dem Traditionsbruch wird ein produktiver Traditionsumbruch: Jene »Bildung durch Wissenschaft«, die der historischen Rekonstruktion noch als »institutionelle Fiktion« (ebd.: 62) galt, wird in der traditionsbewussten Rückschau zur Wirklichkeit, die normative Kraft entfalten soll.

Dass Krisennarrative es ermöglichen, institutionelle Normen und Werte mit neuer Legitimität auszustatten, ist, wie schon erwähnt, ein universitätshistorisch bekanntes Phänomen. Neu an der gegenwärtigen Rede vom

Traditionsabbruch ist allerdings, dass es nur mittelbar um die Verteidigung gegen Eingriffe in die professionelle Autonomie durch Staat und Politik geht. Mit der Chiffre der »pädagogischen« Institution« hebt Groppe auf einen innerinstitutionellen Generationenwandel ab, gegen den Einspruch erhoben wird. In der Deutung Groppe (2016) erfüllte das Staatsexamen in der »traditionellen« Universität die Funktion, das gemeinwohlorientierte Versprechen der Bildung durch Wissenschaft mit der Legitimation autonomer wissenschaftlicher Praxis durch Bildung (vgl. ebd.: 64 f., 67) zu verbinden. Studierende als die künftigen Professionellen verschiedener Professionen stellten demnach das stets ungewisse und unverfügbare Bindeglied zwischen universitärer Selbstverständigung »nach innen« und Legitimation »nach außen« dar. Wenn nun diese Tradition abreißt, wird der Rückbezug auf diese zu einem Appell an die vor »Bologna« sozialisierten Lehrenden, sich retrospektiv ihrer Bildung durch Wissenschaft als ein Professionsethos zu vergewissern, das in der eigenen institutionellen Biographie gerinnt. In der identitätsstiftenden Grenzarbeit gegenüber der Pädagogisierung der Universität stellt die Umstellung der Prüfungsformen den Kipppunkt dar zwischen einer wechselseitig gewährten Freiheit des Lehrens und des Studierens auf der einen Seite (ebd.: 66 f.) und pädagogischen Durchgriffsfantasien auf die Erfolge der Studierenden auf der anderen Seite. Beide kontrastierte Perspektiven auf Universität verlieren allerdings die Verantwortung für die Gegenstände des Lehrens und Studierens aus dem Blick, die Casale (2022) zufolge durch die Erfahrung generationaler Differenz vermittelt sei. Mit der Pädagogisierungskritik wird eine institutionelle Grenzziehung insinuiert, welche die professionelle Selbstverständigung über universitäres Forschen und Lehren von der Aneignung wissenschaftlichen Wissens und Könnens seitens der Studierenden abkoppelt und zugleich die Klage und Frustration über das Ungenügen des Nachwuchses auf Dauer stellt.

3.2 Zur pädagogischen Form der Universität (Masschelein/Simons 2010)

»Wir sind kein Humankapital!« Der Slogan, der dem studentischen Protest gegen die Bologna-Reformen Ausdruck verleiht,⁴ bildet für Masschelein und Simons (2010) den Ausgangspunkt ihrer Reflexion über den ethischen Kern

⁴ Im Jahr 2009 breiteten sich vor allem ausgehend von der Universität Wien Proteste von Studierenden und (einigen) Lehrenden gegen die Bologna-Reformen und eine Ökonomisierung des

des Zusammenlebens in der Universität. Infolge der Bologna- und Lissabon-Strategien seien Studierende nunmehr zu »Ressourcen« und »Investitionsobjekten« (ebd.: 9) geworden. Die dies bewirkenden Regularien des Messens, Vergleichens und Steuerns von Forschungs- und Studienoutput brechen den Autoren zufolge allerdings nicht mit der institutionellen Tradition der Universität, sondern sie spitzten deren Funktion als Institution »bloß« zu: Das Versprechen, durch fortwährende Professionalisierung wissenschaftlicher Bildung sowohl dem Individuum als auch dem Staat einen Gewinn an Handlungsoptionen und Souveränität zu verschaffen, um damit umgekehrt der Universität und ihren Professionellen eine möglichst privilegierte Position in der Gesellschaft zu verschaffen. Die Gewährung institutioneller Autonomie spekuliert auf Zukunft. Mit dem Gebot der umfänglichen Steuerung springt die unternehmerische Universität in diesen zeitlichen Spielraum und verspricht, knappe Ressourcen als produktive Potenziale schon im Hier und Jetzt auszuschöpfen (vgl. ebd.: 25 ff.). In diesem Sinne verspricht *employability* (ebd.: 36), die generationenvertragliche Komponente institutioneller Legitimation durch Professionalisierung zu einem verfügbaren und kalkulierbaren Faktor zu machen.

In Abgrenzung dazu setzen Masscheleins und Simons Überlegungen zu einem ethischen Kern der Universität – und damit zu ihrer Profession – an einem radikalen Plädoyer für De-Institutionalisierung an. Ein »Traditions(um)bruch« ist dies insofern, da die Autoren die problematisch gewordene Tradition der institutionalisierten Universität und deren machtvollen generationenvertraglichen Normierungen zum Anlass nehmen, um unter der Frage nach der öffentlichen pädagogischen Form der Universität deren Tradition zu reformulieren. Die historischen Versuche, diese öffentliche Form zu »erfinden« und zu »artikulieren«, erzählen sie als eine Reihe von »Profanierungen«, das heißt »Ent-eignungen« von kulturellen, ökonomischen oder politischen Verfügungsansprüchen. Die Eckpunkte des Umbruchs stellen Abgrenzungen gegen institutionelle Erwartungen dar: Zur »Morphologie« der öffentlichen pädagogischen Form der Universität tragen wesentlich die Profanierung des öffentlichen Vernunftgebrauchs durch die Ablösung des Denkens und Sprechens von institutionellen Rollen und Zwecksetzungen in der Aufklärung und die Emanzipation der 68er-Studierenden von einem Anspruch der Bildung als linearer kultureller Über-

Studiums zunächst in Österreich, dann auch in anderen europäischen Ländern aus (vgl. Heisenberger u.a. 2010).

lieferung bei. Historisch stellen diese Profanierungen keine Wirklichkeiten, sondern uneingelöste Möglichkeiten dar. In professionsethischer Hinsicht hingegen können sie als solche eine normierende Wirkung entfalten, die auf die Routinisierung einer bestimmten Selbstführung von Universitätsmitgliedern zielt.

Die Macht solcher produktiver Erwartungen kommt in der Beziehung zwischen Professor:innen und Studierenden zum Ausdruck, die für die öffentliche pädagogische Form der Universität und ihre paradigmatische Ausformung in der Vorlesung eine zentrale Rolle spielt; denn mit ihr konstituiert sich eine anteilnehmende und gemeinsam verbürgte Öffentlichkeit (ebd.: 59). Darin nun ist eine spezifische Verhältnisbestimmung von Profession und Professionalisierung enthalten, da das Bekenntnis der Professorin zum öffentlich verhandelten Gegenstand (*professio*) (ebd.: 69 f.) von einem studentischen Gegenüber abhängt, das in de-institutionalisierender Manier von jeglichen kulturellen oder ökonomischen Verfügungsansprüchen freigestellt ist. Die De-Institutionalisierung von Studium und Lehre bedingt somit die Re-Institutionalisierung der gemeinsamen denkenden Hingabe an öffentlich bedeutsame Anliegen – und damit letztlich die öffentliche Legitimation der Universität. Indem die Praxis des Studierens zum konstitutiven Element des professionellen Ethos statt nur zum Vehikel seiner Weitergabe erklärt wird, verschwinden allerdings jene als Studierende aus dem Blick, denen es (noch) nicht gelingt, »sich in Anwesenheit eines Themas oder gemeinsamen Anliegens dem Denken zu widmen« (ebd.: 59), oder die mit ihrem Anteil an den »gemeinsamen Anliegen« hadern.

3.3 ›Bildung durch Wissenschaft‹ wider die Organisation (Tenorth 2020)

In Tenorths (2020) Beitrag *Lehre in der Forschungsuniversität*, mit dem die zu Beginn dieses Beitrags angeführte kleine Schrift *Bildung durch Wissenschaft* abschließt, erfolgt zunächst eine Situationsdiagnose zur Lage der Universität im Lichte von »Bologna«. Die identitätsstiftende Funktion der Abgrenzung gegen reformerische Eingriffe rückt dabei in ein kritisches Licht: Tenorths Einschätzung lautet, dass die Vielfalt der Kritik an den Reformen genauso zu würdigen sei wie die Vielfalt der notwendigen Reformen selbst, von denen ausgehend sich allererst eine Bereitschaft gebildet habe, sich auf Veränderung einzulassen (ebd.: 127). Als größtes Dilemma beschreibt er, dass die Klage über »Bologna« die Probleme der Universität

auch in ihrer Vielschichtigkeit verstellen würde, so dass sich eine Zukunftsperspektive für die Universität entziehe (ebd.: 128). In einem ersten Schritt wird anhand eines kurzen Abrisses zur Geschichte der Universität gezeigt, dass »Bildung durch Wissenschaft« als Programm »die Eindeutigkeit in den organisatorischen Referenzen verloren hat, [...], nämlich als Imperativ der Sozialisations- und Studienformen einer Forschungsuniversität, deutlich unterscheidbar von anderen Einrichtungen der tertiären Bildung« (ebd.: 135). Vor diesem Hintergrund erweisen sich gegenwärtige Rückbezüge als »deutscher Traditionalismus« (ebd.: 136), die letztlich aber als »haltlose Institutionalisierungsbestrebungen« einer in Dauerreform befindlichen Organisation gelten müssen.

Im Folgeabschnitt wird die Absage an eine Reorganisation der Universität mit einer Re-Institutionalisierung auf der Interaktionsebene verbunden und somit der institutionelle Traditionalismus als Aufbruch in die künftige Ausgestaltung von Traditionen umgebrochen:

»[D]er wirkliche Ermöglichungsraum für Lehre und Studium ist die Ebene der Interaktion, die Lehrform selbst – und sie bietet mehr Spielraum als nach vielen Jahren der Erschöpfung durch immer neue Reformen und nach wiederholten Enttäuschungen angesichts von Reformversprechen gelegentlich gesagt oder gesehen wird. Die konkrete Lehre gilt es deshalb zu nutzen, kreativ, in der Kooperation mit den Studierenden, vielleicht sogar auch mit etwas listiger, aber durchaus legaler Partisanenstrategie gegenüber der Organisation der Gesamtuniversität und ihren Vorgaben« (ebd.: 144).

Tenorth schwebt hier nichts Anderes vor, als die eigensinnige Umsetzung einer forschungsorientierten Lehre, die der Form nach den Forschungsimperativ und damit eine »Bildung durch Wissenschaft« bewahren würde. Zugleich richtet sich das Verhältnis von Tradition und Zukunftsoffenheit an den Studierenden neu aus: »Für die Praxis universitärer Studien gilt nämlich: Erst die Konfrontation mit der Aufgabe und die Arbeit an der Lösung, Teilhabe am Forschungsprozess, macht den Studierenden zu dem, der er werden soll und werden will« (ebd.: 152). Die Universität nach »Bologna« könne auf der Ebene der Interaktion durch eine Orientierung ihrer Lehrenden an forschender Lehre ihre institutionelle Mission einer auf fachliche Initiation angelegten Bildung durch Wissenschaft – auch subversiv und gegen »übersteigter [Reform]Propaganda« (ebd.: 163) – behaupten. Allerdings gründet Tenorth die Gelassenheit dieses Professionsverständnisses nicht zuletzt auf die eigenen langjährigen Erfahrungen im Universitätsbetrieb – und damit auf den Kontext jener Selbstverständigungsmuster,

die eine Re-Institutionalisierung der Universität wider die Universität zu suspendieren sucht.

4 Das Befremden institutionalisieren?

Die Prozesse der Re-Institutionalisierung, die wir bis hierher in den Konfliktfeldern von Verrechtlichung und Professionalisierung im Kontext der Bologna-Reformen freigelegt haben, rücken die routinisierende Weitergabe institutioneller Selbstverständnisse und Erwartungen als Herausforderung in den Blick. Da Groppe die institutionelle »Leitidee« der Bildung durch Wissenschaft formal, nämlich entlang der Rahmenbedingungen von Studium und Lehre, bestimmt, reduziert sie das universitäre Selbstverständnis auf eine in spezifischer Weise institutionalisierte Berufsbiographie. Masschellens und Simons Ethos denkender Hingabe an ein gemeinsames Thema egalisiert zwar auf den ersten Blick die Differenz zwischen professoralen Professionellen und studentischen Noviz:innen, muss dafür aber den Modus der Profanierung als eine immer schon geteilte überzeitliche und überfachliche Erinnerung voraussetzen. Demgegenüber hofft Tenorth mit dem forschenden Lernen einen Kontrapunkt zu setzen, mit dem die Lehre unter dem Forschungsimperativ einer Vereinnahmung durch gesamtinstitutionelle Reformagenden entgegentreten könnte. Weit »partisanischer« mutet aber das Versprechen an, die Studierenden könnten auf diesem Wege selbst Distanz zu Wissenschaft aufbauen (ebd.: 158) – und damit letztlich eine institutionelle Überformung der Fachdisziplinen unterlaufen.

Der Einschätzung Groppes (2016) zufolge könnte das institutionelle Selbstvergewisserungsproblem um den Traditions(um)bruch der Studienreformen allerdings bald schon zum Fall für die Geschichtsbücher werden: »Voraussichtlich wird die spätere Einsicht, dass sich hier ein fundamentaler institutioneller Wandel vollzogen hat, auch gar keine krisenhaften Erschütterungen mehr hervorrufen, weil diejenigen Lehrenden, die bereits im neuen System ihre Habitualisierung erfahren haben, diesen Wandel nicht mehr als Problem wahrnehmen« (ebd.: 68). Auch wir – die eine erlebte die Studienreformen als Lehrende, die andere nahm ihr Studium in einem bereits seit Jahren modularisierten Studiengang auf – haben während der Arbeit an diesem Text diskutiert, inwiefern »Bologna« als Krise für die institutionelle Grenzarbeit der Universität überhaupt noch Aktualität beanspruchen kann. Als maßgeblich für die institutionalisierende Relevanz

des »Bologna«-Diskurses bis heute erachten wir nun just das Scharnier zwischen Tradition und Geschichte, das, so meinen wir, zugleich eines zwischen Innen- und Außensicht und damit einen wichtigen Impuls der Befremdung darstellt.

Traditions(um)brüche re-institutionalisieren wissenschaftliche Prozesse, die durch die Hingabe an die Gegenstände, aber auch das Bekenntnis zur eigenen Involvierung in deren Fabrikation gekennzeichnet sind. Ein bildendes Potenzial kommt Traditions(um)brüchen darin zu, dass in der Auseinandersetzung mit Werden und Gewordensein der Universität zugleich in Frage steht, wie man sich als Universitätsmitglieder über diesen Gegenstand verständigen kann. In der Zusammenschau der Perspektiven Tenorths, Masscheleins und Simons sowie Groppes tritt ein Problem deutlich hervor: die Rückbindung der Professionalisierung an eine Selbstvergewisserung der Professionellen mit der Folge, dass das Befremden, welches die Studierenden in den wissenschaftlichen Prozess einbringen, tendenziell ausgegrenzt oder neutralisiert wird. Das gilt noch für die Eigenständigkeit eines forschenden Lernens, das als didaktisches Format in ein umfänglicheres Lehrsetting eingebettet ist und initiatorisch Wirkung entfalten soll (Tenorth 2020: 145 f.). Studierende in die wissenschaftliche Selbstverständigung einzubeziehen impliziert hingegen, in der Tradierung den Grund professioneller Selbstgewissheit aufs Spiel zu setzen.

Anders als die Tradition erfordert eine historisierende Hinwendung zum Forschen, Lehren und Studieren, wie bei den Bildungshistoriker:innen Groppe und Tenorth zur Konturierung von »Bologna« als historischem Ereignis herangezogen, eine begrifflich und methodisch induzierte Distanzierung vom eigenen Erfahrungszusammenhang. Zwar vermag der Rückzug der »Bildung durch Wissenschaft« in die Auseinandersetzung im Fach und über dessen Disziplin- und Wissen(schaft)sgeschichte nicht zuletzt auch eine reflexive Distanz zu institutionellen Selbstverständigungsprozessen zu induzieren. Allerdings bleibt er hinter dem produktiven Kernkonflikt universitärer Re-Institutionalisierung – dass nämlich das Weiterzugebende die Weitergabe selbst konterkariert – zurück.

Die Re-Institutionalisierung einer im Sinne des Wortes »universitären« Bildung durch Wissenschaft ist unseres Erachtens auf Fachlichkeit angewiesen, aber sie geht im Modus der Involvierung und Auslieferung an universitäre Selbstverständigungsprozesse zugleich über die Initiation in ein Fach hinaus. Dies zeigt sich in den Bereichen übergreifender Verständigung: Wenn bei der Verhandlung eines Leitbilds Lehre und Stu-

dium einerseits universitätsgeschichtliche, bildungsphilosophische und hochschulsoziologische Begrifflichkeiten in die Diskussion miteinander gebracht werden, diese aber andererseits auch den Verständigungen der Studierendenvertreter:innen aus naturwissenschaftlichen Fachbereichen ausgesetzt sind, eröffnet sich ein Raum der Auseinandersetzung, in dem keine Begriffe mehr als selbstverständlich genommen werden oder den Anspruch erheben können, den Kern der Universität in Gänze zu erfassen und zu erklären. Die in die Verständigung einbezogenen Noviz:innen können Rollen und Funktionen übernehmen, die über die Denkfigur ihrer »anstehenden Sozialisation« hinausweisen. Denn »Bildung durch Wissenschaft« ist Gegenstand, aber auch Anlass von Traditionsumbrüchen, weil sie nicht mit dem Stand der Einsozialisierung in eine Fachdisziplin in eins fällt, sondern immer wieder De- und Re-Konstruktionen der darin gezogenen intergenerationalen und interdisziplinären Grenzen erfordert. Statt um professionelle Grenzarbeit geht es somit um einen nicht abschließbaren Prozess des Zugehörig-Werdens, der sich in der Bereitschaft vollzieht, zwischen verschiedenen Bekenntnissen (Professionen) und disziplinär unterschiedlich gerahmten Sichtweisen auf die Universität zu vermitteln.

Literatur

- Bologna-Prozess (1999): »Bologna Deklaration der europäischen Bildungsminister«. In: Themenportal Europäische Geschichte, letzter Zugriff: 01.02.2024, <https://www.europa.clio-online.de/quelle/id/q63-28289>
- Bremer, Helmut/Pfaff, Nicolle (2021): »Ungebrochene Institutionalisierung? Prozesse der (De-)Institutionalisierung am Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg, Heft 1, S. 40–56.
- Casale, Rita/Dingler, Catrin (2020): »Der gesunde Kern« der Universitätsidee«. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Bd. 26, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 84–99.
- Casale, Rita (2022): Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Brill/Schöningh.
- Depaepe, Marc (2006): »Jenseits der Grenzen einer ›neuen‹ Kulturgeschichte der Erziehung? Über die Paradoxien der Pädagogisierung«. In: Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung, Göttingen: Wallstein, S. 241–261.

- Engel, Nicolas (2020): »Institution«. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.
- Engemann, Anke/Christiane Thompson (2024): »Selbst der dümmste, durch die Bildungsinflation an die Universität geschwemmte Student könnte das«. Zur Pädagogisierung und Politisierung der Universität in rechtspopulistischen Online-Medien«. In: Sabrina Schenk (Hg.): Populismus und Protest. Demokratische Öffentlichkeiten und Medienbildung in Zeiten von Rechtsextremismus und Digitalisierung, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 55–77.
- Geissler, Birgit (2013): »Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft«. In: die hochschule, 22. Jg., Heft 1, S. 19–32.
- Groppe, Carola (2016): »Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Ausrichtung«. In: Sigrid Blömeke/Marcelo Caruso/Sabine Reh/Ulrich Salaschek/Jurik Stiller (Hg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 57–76.
- Haß, Ulrike/Müller-Schöll, Nikolaus (Hg.) (2009): Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution. Bielefeld: transcript.
- Heissenberger, Stefan/Mark, Viola/Schramm, Susanne/Sniesko, Peter/Süss, Rahel Sophia (Hg.) (2010): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien: Turia + Kant.
- Humboldt, Wilhelm von (1964 [1810]): Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hg.): Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Darmstadt: WBG, S. 255–266.
- John, Jürgen (2010): »Not deutscher Wissenschaft?: Hochschulwandel, Universitätsidee und akademischer Krisendiskurs in der Weimarer Republik«. In: Michael Grüttner (Hg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 107–140.
- Kessl, Fabian/Richter, Martina (2021): »Zur Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an die Perspektiven einer (De-)Institutionalisierungsforschung«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg, Heft 1, S. 10–22.
- Kohli, Martin (2017): »Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente«. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69. Jg., Beiheft 1, S. 495–524.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): »Mitteilung der Kommission: Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. KOM(2003) 58 endg.«. In: EUR-Lex. Access to European Union Law, letzter Zugriff 08.03.2024: <https://eur-lex.europa.eu/DE/legal-content/summary/the-role-of-universities-in-the-europe-of-knowledge.html>
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): »Mitteilung der Kommission: ›Das intellektuelle Potenzial Europas wecken‹ – So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten. KOM(2005) 152 endg.«. In: EUR-Lex. Access to European Union Law, letzter Zugriff 08.03.2024: <https://eur-lex.europa.eu/DE/legal-content/summary/the-role-of-universities-in-the-europe-of-knowledge.html>

eur-lex.europa.eu/DE/legal-content/summary/reform-of-the-universities-in-the-framework-of-the-lisbon-strategy.html

- Kosmützky, Anna (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten. Bielefeld: Bielefeld University.
- Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hg.) (2005): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript.
- Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hg.) (2011): Schöne neue Bildung. Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität, aus dem Englischen von Florian Oppermann. Zürich: diaphanes.
- Moser, Vera (2012): »Gründungsmythen der Heilpädagogik«. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., Heft 2, S. 262–274.
- Oevermann, Ulrich (2005): »Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung«. In: die hochschule, 14. Jg., Heft 1, S. 15–51.
- Paletschek, Sylvia (2011): »Stand und Perspektiven der neueren Universitätsgeschichte«. In: Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin, 19. Jg., S. 169–189.
- Ricken, Norbert (2013): »Die wissentliche Universität – eine Einführung in die Lage und Idee(n) der Universität«. In: Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller/Edwin Keiner (Hg.): Die Idee der Universität – revisited, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 11–30.
- Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hg.) (2013): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): »Sensible Kunden, verletzbare Subjekte. Was sich derzeit auf dem Campus tut«. In: Pädagogische Korrespondenzen, 60. Jg. S. 69–86.
- Schlaeger, Jürgen/Thenorth, Heinz-Elmar (2020): Bildung durch Wissenschaft: Vom Nutzen forschenden Lernens. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Schimank, Uwe/Stöltzing, Erhard (2001): »Einleitung«. In: Dies. (Hg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 7–23.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): »Lehre in der Forschungsuniversität«. In: Jürgen Schlaeger/Heinz-Elmar Tenorth: Bildung durch Wissenschaft. Vom Nutzen forschenden Lernens, Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, S. 121–165.
- Tervooren, Anja (2021): »De/Institutionalisierung (in) der frühen Kindheit. Theoretische und methodologische Überlegungen«. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg, Heft 1, S. 23–39.
- Universität Hamburg (2022): »Kodex Wissenschaftsfreiheit«, letzter Zugriff: 08.03.2024, <https://www.uni-hamburg.de/uhh/profil/leitbild/kodex-wissenschaftsfreiheit.html>

Wissenschaftsrat (2006): »Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Drs. 7067-06«, letzter Zugriff: 08.03.24, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Autor:innenverzeichnis

Bittner, Martin; Dr. phil.; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Institutionentheorie, Post-Kritische Pädagogik, Theorien sozialer Praxis.

Kontakt: martin.bittner@fau.de

Bremer, Helmut; Prof. Dr.; Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: (Politische) Erwachsenenbildung, Bildung und soziale Ungleichheit, Milieu- und Habitusanalyse und ihre Methoden.

Kontakt: helmut.bremer@uni-due.de

Casale, Rita; Prof.'in Dr.; Bergische Universität Wuppertal, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Wissensgeschichte und Universitätsforschung.

Kontakt: casale@uni-wuppertal.de

Dahmen, Stephan; Dr.; Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Soziale Arbeit und personenbezogene soziale Dienstleistungsorganisationen, Dynamiken und Prozesse sozialer Ungleichheit.

Kontakt: stephan.dahmen@upb.de

Engel, Nicolas; Prof. Dr.; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Organisations- und Institutionalisierungsforschung, Pädagogik als kritische

Kulturwissenschaft, Pädagogische Prozesse im Spannungsfeld von Gesellschaft, Organisation und Politik.

Kontakt: nicolas.engel@fau.de

Engemann, Anke; M.A.; Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Universitätsforschung, Bildung und Öffentlichkeit(en), Vergemeinschaftung im Bildungskontext.

Kontakt: a.engemann@em.uni-frankfurt.de

Gomolla, Mechtild; Prof.'in Dr.; Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt in außerschulischen Feldern. Arbeitsschwerpunkte: (Institutionelle) Diskriminierung und Bildungsgerechtigkeit in der Post-Migrationsgesellschaft, Bildungspolitik, Bildungsreform und Bildungssteuerung, diskriminierungskritische Institutionenentwicklung und Professionalisierung.

Kontakt: mechtild.gomolla@ph-karlsruhe.de

Jording, Judith; Dr.; Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft/FH Münster, Institut für Berufliche Lehrerbildung. Arbeitsschwerpunkte: (erziehungswissenschaftliche) Migrationsforschung, (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, Differenzierungspraxen.

Kontakt: judith.jording@fh-muenster.de

Kessl, Fabian; Prof. Dr.; Bergische Universität Wuppertal, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Wohlfahrtsstaatliche Transformation sozialer Dienstleistungen; Sozialraumforschung; (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung.

Kontakt: fabian.kessler@uni-wuppertal.de

Machold, Claudia; Prof.'in Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Pädagogik der Elementar- & Primarstufe. Arbeitsschwerpunkte: Kindheitsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Differenz, Migration und Ungleichheit sowie qualitative Sozialforschung mit den Schwerpunkten Ethnografie und Grounded Theory Methodologie.

Kontakt: machold@em.uni-frankfurt.de

Maurer, Susanne; Prof.'in i.R. Dr.; Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Gesellschafts- und Geschlechtergeschichte Sozialer Bewegungen und Sozialer Arbeit, Feministische Erkenntniskritik und Theoriebildung, Kritische Soziale Arbeit in Theorie und Praxis.

Kontakt: maurer@uni-marburg.de

Müller, Falko; Prof. Dr.; Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsgeschichte und Professionalität Sozialer Arbeit, (Soziale Arbeit im Kontext von) Palliative Care, kritisch-reflexive Soziale Arbeit.

Kontakt: f.mueller@hs-mannheim.de

Nilsen, Randi Dyblie; Prof.'in em. Dr.; Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Education and Lifelong Learning. Arbeitsschwerpunkte: How children and childhoods are constructed in empirical and theoretical contexts, Childrens everyday life in a societal and cultural perspective, Processes of cultural (re)production, power, agency, and resistance.

Kontakt: Randi.Dyblie.Nilsen@ntnu.no

Ott, Marion; Prof.'in Dr.; Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen. Arbeitsschwerpunkte: praxis-, macht- und institutionenanalytische Ethnographie, sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, Alltag in Feldern Sozialer Arbeit.

Kontakt: marion.ott@hwg-lu.de

Pfaff, Nicolle; Prof.'in Dr.; Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Forschung und Lehre zu Fragen der bildungsbezogenen Ungleichheit, Bildung in der Migrationsgesellschaft, Diskriminierungskritik und politischer Bildung.

Kontakt: nicolle.pfaff@uni-due.de

Powell, Justin J.W.; Prof. Dr.; Universität Luxemburg, Department of Social Sciences. Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Institutionenanalyse, Komparative Bildungsforschung, Inklusive Bildung, Berufsbildung, Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Kontakt: justin.powell@uni.lu

Ralser, Michaela; Prof.'in Dr.; Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte des medikopädagogischen Feldes, Diskurs- und Institutionengeschichte der Heim- und Heilerziehung, Transnationale Wohlfahrtslandschaften im Wandel.

Kontakt: michaela.ralser@uibk.ac.at

Richter, Martina; Prof.'in Dr.; Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Schule und Jugendhilfe, Familie, Elternschaft und Wohlfahrtsstaatlichkeit, (De)Institutionalisierung von Erziehung und Bildung.

Kontakt: martina.richter@uni-due.de

Rohrmann, Albrecht; Prof. Dr.; Universität Siegen, Institut für Sozialpädagogik, Zentrum für Planung und Entwicklung sozialer Dienste (ZPE). Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Dienste für Menschen mit Behinderungen, Inklusive Kinder- und Jugendhilfe, Kommunale Planung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Kontakt: rohrmann@zpe.uni-siegen.de

Tervooren, Anja; Prof.'in Dr.; Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Differenz, Erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung, Ethnographie und qualitative Methoden.

Kontakt: anja.tervooren@uni-due.de

Thompson, Christiane; Prof.'in Dr.; Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, erziehungswissenschaftliche Universitätsforschung.

Kontakt: c.thompson@em.uni-frankfurt.de

Wolf, Maria A.; Prof.'in Mag.^a Dr.; Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Elternschaft, Kindheit und Care aus geschlechter- und ungleichheitsanalytischer Perspektive.

Kontakt: Maria.A.Wolf@uibk.a.c.at