

Schule als demokratischer Ort?

I Schule, Demokratie und Macht

Schulen sind zentrale Institutionen demokratischer Staaten und an diese wird (in Österreich) die Forderung gerichtet „die jungen Menschen [...] zu [...] Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich“ heranzubilden (SchOG 1962 §2). Die Schule hat weiters einen gesetzlich verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag (siehe u.a. SchOG 1962 §2, SchUG 1986 §47) der daher Pädagog_innen auch die Rolle von Erzieher_innen und Schüler_innen die Rolle als zu Erziehende zuweist. Schon dieser Erziehungsauftrag macht deutlich, dass Demokratie und Schule nicht ohne weiteres zusammenzudenken ist. Für Erziehung braucht es nämlich – anders als bei Bildung – immer eine_n Erziehende_n und einen Zögling. Schon Kant stellte die bekannte Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803/1983: 711). Erziehung soll also zu Freiheit führen, kommt aber nicht ohne Zwang aus. Zwang, so bemerkt Koller (2009: 39), „ist für Kant also in dem Maße unvermeidlich, in dem das Kind nur über die Fähigkeit zur Nachahmung verfügt und noch nicht in der Lage ist, selbstständige Urteile zu treffen“. Der_die Lehrende nimmt also bei Kant eine andere, machtvollere weil wissende, Position ein als der Zögling. Aktuellere erziehungswissenschaftliche Positionen machen deutlich, dass der Erziehungsbegriff nicht so einseitig zu denken sei. Sünkel (2011: 10) argumentiert etwa, der Ansatz „Subjekt sei der Erzieher, Objekt der Zögling“ sei nicht aufrecht zu erhalten, „in Wahrheit handelt es sich um zwei Subjekte, und Erziehung ist nur als ihre Ko-aktivität zutreffend zu bestimmen. Und was ist dann ihr ‚Objekt‘?“. Die Beziehung zwischen Erzieher_in und Kind bezeichnet er als „gamma-Beziehung“. Trotz der Verschiebung von einem einseitigen Erzieher_in-Zögling-Verhältnis (Subjekt-Objekt) zu einer pädagogischen Beziehung mit zwei Subjekten, macht Sünkel deutlich, dass „die Zeitdifferenz im Generationenverhältnis“ die Erziehenden dazu berechtigt, das „Wissen, Können und Wollen“ an die nachfolgende Generation weiterzugeben (Sünkel 2011: 173).

Angesichts dieser Einschränkungen stellt sich die Frage, mit welchem Demokratiebegriff im schulischen Kontext operiert werden kann? Schulen sind per se keine Institutionen in denen ein aristotelischer Demokratiebegriff zum Tragen kommt, der nach Brumlik (2004: 232) dadurch charakterisiert ist, „dass sich ihre Teilhaber qualitativ nicht voneinander unterscheiden und sie daher alle gleiche Rechte“ besitzen – selbst in reformpädagogisch orientierten Schulen lässt sich ein derartiger Ansatz nur schwer umsetzen und Regelschulen sind weit davon entfernt. Schulen weisen jedoch zugleich Settings oder Instrumente auf, die als demokratisch gelten und so das Einüben von demokratischen Handlungen befördern sollen.¹

Dewey (1949: 121) versteht Demokratie als Lebensform: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und geteilten Erfahrung“ und Schule kann als kleines Abbild der Gesellschaft, als „miniature community“ oder „embryonic society“ verstanden werden. Dieses Verständnis von Schule als „Labor für Lebensformen“ ist inzwischen im Schulwesen angekommen, doch Oelkers (2009:

¹ Damit ist der Erziehungsbegriff aber auch der Demokratiebegriff mit dem die Institution Schule operiert eine normativer und kommt nicht ohne wertende Setzungen aus – es gibt eine Vorstellung davon, was gute Erziehung und was Demokratie ausmacht und dies soll in der Schule ausgeübt und eingeübt werden.

2) weist darauf hin, dass „kaum je gefragt wurde, ob sich Deweys Schule dafür als Rollenmodell überhaupt eignet“. Ein, unserer Meinung nach, zentraler Aspekt, den der deweysche Demokratiebegriff ausblendet, ist Macht als Einflussgröße in der Institution Schule. In Anschluss an den Machtbegriff bei Foucault, gehen wir davon aus, dass „Macht [...] nicht so sehr etwas [ist Anm. JSI/MR] , was jemand besitzt, sondern vielmehr etwas was sich entfaltet“ und speziell in Institutionen wie etwa Schulen, aber auch in Krankenhäuser oder Gefängnissen Ausdruck findet (Foucault 1992: 38). Das spezifische an einem derartigen Machtverständnis ist die Fluidität der Macht, die sich vielweniger in Personen als in Positionen kristallisiert und auch kein Außen hat – es gibt kein Außerhalb der Macht, jede Neu- und Umverteilung bringt wieder spezifische Machtkonstellationen mit sich. Folglich wird Schule kein macht leerer Raum, wenn die machtvollen Rollen verändert werden – es werden nur die Spielkarten neu gemischt.

II Schulische Demokratie zwischen Autonomie und Zwang

Anhand zweier Beispiele soll nun exemplarisch gezeigt werden, welche Effekte Settings, die dem demokratisch-handeln-lernen dienen sollen, produzieren. Dabei greifen wir als Erstes auf eine Studie von Heike de Boer (2007) zu Klassenräten zurück und widmen uns danach dem sogenannten Schulgemeinschaftsausschuss.

Eine bundesweit durchgeführte Befragung deutscher Grundschullehrer_innen zeigte, dass 89,6 Prozent der Befragten ihre Schüler_innen zu Gesprächsrunden im Kreis versammeln. Der Klassenrat stellt laut de Boer eine Sonderform dieser Gesprächsform dar und soll ein „Ort des Lernens“, vor allem des „sozialen Lernens“ sein. Dieses „soziale Lernen“ impliziert natürlich auch ein demokratisch-handeln-lernen, welches vor allem durch die Konfliktlösung im Klassenrahmen geübt werden soll. Die Autorin verweist auf aktuelle Berichte aus der Praxis die den Klassenrat als Ort beschreiben „an dem die ganze Klasse an der Lösung von Konflikten beteiligt wird und das Mitfühlen durch die Gruppe zur Empathie führt, sowie eine Streitkultur an die Stelle von Gewalt tritt“. Hier zeigt sich jedoch deutlich, dass die pädagogische Intention nicht der pädagogischen Praxis entspricht. So stellte de Boer im Rahmen ihrer ethnografischen Untersuchung einer 2. Klasse Grundschule die Frage was sie denn im Klassenrat lernen würden. Die Kinder antworten darauf, dass sie dort (im Klassenrat) Ärger bekämen. (De Boer 2007:191-192) Die Antwort auf die Frage zeigt deutlich die in der Schule und im Unterricht getrennten Lebenswelten von Schüler_innen und Lehrenden. Sie durchleben nämlich getrennte schulische Welten während sie gemeinsam handeln und zusammen sind. Die gemeinsame geteilte soziale Wirklichkeit wird, durchaus unter Anstrengung, hergestellt und ausgehandelt. Das Interesse der Lehrenden beruht vor Allem auf dem problemlosen und ökonomischen Ablauf ihrer Handlungen und der Sicherung des Erkannten. Schüler_innen hingegen machen ihren „Job“, welcher vor allem von Handlungsrouninen und Pragmatismus gekennzeichnet ist (Breidenstein 2006: 19; Soeffner 2004: 22; Zinnecker 2001: 153). Diese Handlungsrouninen, der Pragmatismus und das „nur ihren Job machen“ birgt natürlich auch die Gefahr eines zunehmenden Desinteresses an demokratischen Prozessen in und außerhalb der Schule.

Die pädagogische Generationenbeziehung – wie sie auch in der Schule anzutreffen ist – ist zudem nicht vergleichbar mit einer persönlichen Beziehung wie in einer Familie, sondern geprägt durch „Macht -, Kompetenz- und Wissensunterschiede“ (Kramer 2004: 677). Vor allem die Machtunterschiede und die Tatsache, dass es sich bei Schulklassen nicht um

Wahlgemeinschaften sondern um administrativ gebildete Zweckgemeinschaften handelt, erschweren natürlich das demokratisch-handeln-lernen. Diese zwangsförmige Rahmung wird geprägt durch den Anspruch der Schule zu Fördern und zu Selektieren. Altershomogenität und der pädagogisch normative Gleichheitsanspruch tun ihr übriges um eine Schulklasse nicht nur als eine durch schulische Leistung definierte Gesellschaft, sondern auch als ein permanent anwesendes Peer-Publikum darzustellen. (Breidenstein / Kelle 2002) Äußerungen in der „Öffentlichkeit des schulischen Raums“, z.B. im Klassenrat, führen deshalb zu einer Exponierung vor der Gruppe. Die Situation kann neben Anregung natürlich auch von Hemmung und persönlicher Einschüchterung geprägt sein. (De Boer 2007: 191) De Boer kommt bei ihren Untersuchungen einerseits zu dem Schluss, dass der Klassenrat zu angepasstem Verhalten motiviert und die Erfüllung schulisch erwarteter Handlungsmuster provoziert, andererseits sich aber auch bedeutsame Lernprozesse abspielen. Sie sieht die Vorteile vor allem in einem kindergeleiteten Setting, denn während die Kinder im Schulalltag von Interventionen und Bewertung abhängig bleiben, bietet sich in diesem Verfahren die Möglichkeit von Aushandlungsprozessen in denen der eigene Standpunkt überzeugend dargestellt werden und man sich durch die Argumentation anderer überzeugen lassen muss. Der Klassenrat ist aber aufgrund seiner öffentlichen Situation nicht geeignet individuelle Konflikte auszutragen sondern eignet sich vor allem für schulische Themen bei denen die Klasse als Gemeinschaft angesprochen wird. (De Boer 2007: 200-203)

Wie viele andere Konfliktlösungsprozedere birgt nämlich auch der Klassenrat die Gefahr Konflikte festzuschreiben, Personen zu typisieren, Probleme zu reproduzieren bzw. neue Missachtungssituationen zu schaffen. (Kelle 2005: 155) Demzufolge besteht die Gefahr, dass ein Verfahren welches zu Autonomie und Partizipation anregen will, zu Heteronomie und überangepasstem schulischen Verhalten führt. (De Boer 2007: 202) Denn obwohl die Schule ja die Schüler_innen von der Lebenswelt der Erwachsenen trennt, um sie auf diese vorzubereiten wird eine schulische Kultur generiert, an die sich bereits eine 2. Klasse der Grundschule sehr schnell angepasst hat. Diese schulische Realität wird geprägt durch Anwesenheitspflicht und die Erfüllung normativer, sozialer und inhaltlicher Ziele. (Oelkers 1995)

Der Klassenrat zeigt also sehr deutlich ein im schulischen Kontext immer wieder auftretendes Spannungsverhältnis von Autonomie und Zwang auf. Dieses Spannungsverhältnis spiegelt sich auch in sehr vielen anderen „demokratischen“ Instrumenten der Institution Schule wieder. Eine Vielzahl an erziehungswissenschaftlichen Systematisierungsversuchen geht davon aus, dass an pädagogisch relevanten Situationen regelmäßig mindestens drei Instanzen beteiligt sind: Eine oder mehrere Pädagog_innen, eine Zielgruppe und eine oder mehrere Institutionen. Auch Koller (2009: 19) weist darauf hin, dass viele Begriffe, gerade wenn sie die Interaktion zwischen den Instanzen betreffen, keiner der drei Instanzen eindeutig zuordenbar sind. In diesen Graubereich fallen natürlich auch einige demokratische Organisationsformen der Schule. Als Beispiel wollen wir das wohl wichtigste Gremium für die gelebte Partnerschaft zwischen Eltern, Schüler_innen und Lehrer_innen an mittleren und höheren österreichischen Schulen, nämlich den Schulgemeinschaftsausschuss, welcher der „Festigung und Förderung der Schulgemeinschaft“ dient, anführen (SchUG 1986 §64). In keinem andern Instrument spiegelt sich diese dreiteilige Struktur bestehend aus drei vom Lehrerkollegium gewählten Vertreter_innen, drei vom Elternverein der Schule gewählten Vertreter_innen, drei von den Schüler_innen gewählten Vertreter_innen und der Schulleitung (welche jedoch nicht stimmberechtigt ist), so deutlich wieder. Je nach Tragweite der Entscheidung ist entweder eine Zwei-Drittel-Mehrheit oder eine Einfache Mehrheit notwendig. Gera-

de, dass bei „schweren“ Entscheidungen die Zwei-Drittel-Mehrheit in jedem der drei Gremien notwendig ist, zeigt die Vorstellung des SGAs als für alle drei Instanzen gleichberechtigtes Diskussionsforum. Dass die Realität der Entscheidungsfindung jedoch eine andere ist, ist nicht weiter überraschend, wenn die bereits erwähnte pädagogische Generationsbeziehung mitgedacht wird. Schüler_innen werden im SGA leicht übergangen oder ändern aufgrund der gegebenen „Macht-, Kompetenz-, und Wissensunterschiede“ sicherlich leichter ihre Meinung. Dass die Machtverhältnisse noch viel komplexer als gedacht sind, zeigt sich zum Beispiel wenn ein Elternteil auf der Seite der Elternvertretung und Sohn / Tochter auf Seite der Schüler_innenvertretung sitzen. Dass die demokratische Organisationsform des SGA durch viele andere Gewohnheiten aus dem gewünschten Gleichgewicht gebracht wird, zeigt sich in folgenden Überlegungen: Wer lässt sich bei der Wahl als Schulsprecher_in, und somit für den SGA, aufstellen? Was passiert wenn sich zu wenige Kandidaten finden? Sind dann nicht oft die Lehrer_innen diejenigen, die jene Schüler_innen, welche sie am geeignetsten für die Aufgabe halten, dazu motivieren, sich aufstellen zu lassen. Dieselbe Situation gibt es natürlich auch auf Seiten der Lehrer_innen. SGA Vertreter_in ist sicherlich nicht die begehrteste Schulaufgabe, nur greifen hier Schulleitung, Personalvertretung oder Ähnliches „motivierend“ ein.

III Demokratisierende Erziehung und Bildung

Wie kann nun aber Schule die Aufgabe erfüllen Schüler_innen zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft heranzuführen, wenn das Verhältnis von Schule und Demokratie kein so eindeutiges ist? Reichenbach (2001: 375) merkt an, dass „demokratische Erziehung [...] als Einführung in die demokratische Lebensform und ihrem widersprüchlichen Ethos“ gefasst werden sollte und daher eine reflektierende Haltung unumgänglich sei. Die Frage, die sich uns – als in der Lehramtsausbildung Tätige – stellt, ist wie die reflektierende Haltung von der Reichenbach spricht erreicht werden kann.

Wir vertreten die These, dass dies nur möglich ist, wenn Machtverhältnisse in den Blick genommen und in den Institutionen selbst zum Gegenstand von Aushandlungen gemacht werden. Daher plädieren wir auch in Anlehnung an Czejkowska (2009: 51) für die Verwendung des Begriffs „demokratisierende Erziehung und Bildung“ – damit geht eine explizite Bezugnahme auf (Macht)Strukturen einher, in welche die Subjekte – Schüler_innen und Lehrende gleichermaßen – eingebunden sind. Um dies zu erreichen, müssen in Bildungsinstitutionen Reflexionsräume geschaffen werden, in denen eine Thematisierung der Verstrickung in Machtverhältnisse und -strukturen sowohl für Schüler_innen als auch für Pädagog_innen möglich ist.

Im Folgenden möchten wir anhand des Sparkling Science Projekts *Facing the Differences*², das zwischen 2010 und 2012 am Institut für Pädagogische Professionalisierung der KFU Graz und an der Akademie der Bildenden Künste Wien durchgeführt wurde, das Erleben von und Reflektieren über diese Machtverhältnisse exemplarisch illustrieren, um zu zeigen, inwieweit die Verstrickung in Machtverhältnisse produktiv gewendet werden kann. Zur Projektanlage: In *Facing the Differences* (FtD), Projektleitung lag bei Prof. Agnieszka Czejkowska, forschten Schüler_innen und Lehrer_innen einer Wiener BAKIP und Studierende und Lehrende des Instituts für künstlerisches Lehramt der Akademie der Bildenden Künste gleichbe-

² www.facingthedifferences.at

rechtigt in Form einer kollektiven Selbstbeforschung – alle Beteiligten sind also zugleich Forschende und beforschte. Im Mittelpunkt standen dabei Differenzen und Widersprüche und die Beteiligten „suchten [...] nach Möglichkeiten, ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis zu entwickeln, das ohne die Reproduktion der Idee eines immer schon souveränen Subjekts auskommt und dennoch oder gerade deshalb erlaubt, in machtvolle Spannungsverhältnisse involviert zu sein, Scheitern zu erleben, Ungewissheit und Unverfügbarkeit auszuhalten und trotz allem professionell Verantwortung zu übernehmen.“ (Forschungsteam FtD 2012 o.S.) Anhand der nun folgenden Beispiele, die im noch unveröffentlichten Abschlussbericht des Projekts festgehalten wurden, soll gezeigt werden, welche Ergebnisse ein reflexives Einholen von Machtverhältnissen erzielen kann.

Abb. 1: Machtverhältnis Pädagogin-Schüler_innen

Abbildung 1 zeigt das Machtverhältnis zwischen der Pädagogin und den Schüler_innen, das auf von einer Pädagogin auf einer Karte (*Research Studio Sich verzeichnen*) festgehalten wurde. „Dass die Position der Pädagog_innen niemals eine machtneutrale sein kann“ wird auch in den Ergebnissen des Projekts betont, für Pädagog_innen gehe es demnach vielmehr darum, wie mit den Machtverhältnissen umgegangen werden kann: „Wir können uns nicht entstricken, da wir uns immer in gesellschaftlichen Kontexten bewegen, was unser persönliches Gewordensein bedingt und dadurch den Hintergrund unseres Handelns darstellt. Dennoch müssen wir als Pädagog_innen Verantwortung für die Gestaltung von Machtverhältnissen in pädagogischen Situationen übernehmen.“ (Forschungsteam FtD 2012 o.S.).

Auch aus Schüler_innenperspektive werden Machtverhältnisse in der Institution Schule sehr deutlich wahrgenommen, wenn etwa in einer Erinnerungsgeschichte (*Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit*) die Praxis der Notengebung und deren Konsequenzen geschildert wird: „Die Schüler_innen verschweigen ihren Unmut gegenüber der als ungerecht und zu wenig differenziert empfundenen Benotung auf eine schriftliche Arbeit durch eine Lehrerin, um diese nicht zu verärgern. Sie befürchten, ihre Kritik könnte ihnen langfristig Nachteile für die nächsten Leistungsbeurteilungen bringen und vermeiden aus Selbstschutz eine Diskussion über die Notengebung.“ (Forschungsteam FtD 2012 o.S.) Die machtvolle Differenzierung durch Noten stellt sich jedoch nicht nur für Schüler_innen als problematisch heraus, sondern auch für Lehrer_innen, „wenn von Lehrenden die Schule als Ort verstanden wird um soziale Differenzen auszugleichen, aber zugleich ein Ort sozialer Differenzierung ist“ (Forschungsteam FtD 2012 o.S.).

Die widersprüchlichen Ansprüche von schulischen Institutionen zeigen sich für die im Feld handelnden Subjekte als Spannungen, mit denen es umzugehen gilt. Abbildung 2 zeigt die Karte einer_eines Lehrenden, die sich zwischen individueller Betreuung und Bedürfnissen von Schüler_innengruppen positionieren muss (allgemeines Thema vs Interesse des Individuums) und auch die Anforderung „Freiraum ermöglichen vs. Benotung“ spürt.

Abb.2: Widersprüchliche Ansprüche

Dass die Möglichkeit Machtstrukturen in der Schule offen zu legen und so bearbeitbar zu machen, von den Beteiligten als Möglichkeit verstanden wird, zeigt folgendes Zitat einer Leh-

renden: „Ich nehme in meine pädagogische Praxis mit, dass es total in Ordnung ist, wenn Dinge in Frage gestellt werden und auch offen und uneindeutig bleiben, nicht auf den Punkt gebracht oder gelöst werden können.“ (Forschungsteam FtD 2012 o.S.).

Wir plädieren daher, anknüpfend an die Analogie des Kartenspiels, für ein Spiel mit offenen Karten um demokratisierende Bildungs- und Erziehungsprozesse zu ermöglichen und um vielleicht auch einige der Spielkarten neu gestalten zu können.

Literaturverzeichnis:

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.

Breidenstein, Georg / Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. In: Die deutsche Schule, 94.Jg., Heft 3, S.318-329.

Brumlik, Micha (2004): Demokratie / Demokratische Erziehung. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2004, S. 232-43.

Dewey, John (1949): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 2. Auflage. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann.

Czejkowska, Agnieszka (2009): »Es sieht gut aus für die Kunstpädagogik«. Schulpädagogisches Agendasetting und seine Spielräume. In: Egermann, Eva / Pritz, Anna (Hrsg.): school works. Beiträge zu vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis. Wien: Löcker, S. 45-57.

De Boer, Heike (2007): Konfliktgespräche im Raum der schulischen Öffentlichkeit - Lernprozesse zwischen Selbstinszenierung und Imagepflege. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zur Pädagogik des Raumes. Weinheim, München: Juventa, S. 191-205.

Forschungsteam „Facing the Differences“ (2012): Unveröffentlichter Abschlussbericht des Projekts Facing the Differences für das bmw_f.

Foucault, Michel (1992): Überwachen und Strafen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kant, Immanuel (1803/1983): Über die Pädagogik. In: ders.: Werke in 10 Bänden (Hrsg. Weischedel, Wilhelm). Band 10. 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 693-761.

Kelle, Helga (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg / Prengel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag, S. 139-160.

Koller, Hans-Christoph (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Kramer, Ralf-Torsten (2004): Schule und Generation – Konturen und Entwicklungsperspektiven eines Forschungsfeldes. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 671-688.

Oelkers, Jürgen (2009): John Deweys Schule. Vortrag im Amerikahaus Heidelberg. Online verfügbar: http://www.paed-work.uzh.ch/user_downloads/1012/JohnDeweysSchule.pdf (Stand 20.08.2012)

Oelkers, Jürgen (1995): Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann.

Schulorganisationsgesetz (BGBl. Nr. 242/1962). Online verfügbar:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Stand 17.05.2012)

Schulunterrichtsgesetz (BGBl. Nr. 472/1986). Online verfügbar:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Stand 17.05.2012)

Sünkel, Wolfgang (2011): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1. Weinheim, München: Juventa.

Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – der Alltag der Auslegung. Konstanz: UTB.

Zinnecker, Jürgen (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim, München: Juventa.