

## **Emotionalität als Mythos und Zeremonie?**

### **Zur Bedeutung emotionaler Ausdrucksfähigkeit und Selbstthematization im Kontext schulischer Beurteilungen**

*(zur Veröffentlichung in: Maier, M. (Hg.), 2015, Organisation und Bildung. Wiesbaden: Springer VS)*

#### **1. Einleitung**

Neben der Erhebung und Auswertung aggregierter Massendaten in der Tradition des Coleman-Reports (z.B. Coleman et al. 1982; Shavit/ Blossfeld 1993) bilden institutionelle Analysen einen Schwerpunkt der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung (z.B. H-D. Meyer und Rowan 2006; Koch und Schemmann 2009). Dieser Forschungsrichtung, stark von dem US-amerikanischen Bildungssoziologen John W. Meyer beeinflusst, ist vor allem zweierlei zu verdanken: Zum einen hat sie sich grundlegend mit Funktionen des Bildungswesens beschäftigt und dabei nicht nur unmittelbare Aspekte der Entwicklung von Humankapital fokussiert, sondern stattdessen die kulturelle Bedeutung des Bildungswesens als Legitimationsinstanz fortwährender gesellschaftlicher Ungleichheiten hervorgehoben (Meyer 1977, 2001; Jepperson 2002). Zum anderen hat sie sich mit Reformeffekten beschäftigt und nachgezeichnet, inwiefern und warum von Bildungsinstitutionen stärkere Beharrungseffekte ausgehen als von Bildungsreformern erwartet wird (Hasse 2015; Hasse und Krücken 2014).

Ein Klassiker der neo-institutionalistischen Erklärung derartiger Beharrungseffekte stammt aus den 1970er Jahren. Zusammen mit seinem Ko-Autor Brian Rowan zeigt Meyer, wie sich Schulen auf neue und sich rasch wandelnde Umwelterwartungen einstellen, wenn sie sich diesen nicht entziehen können und gleichzeitig zu befürchten ist, dass diese Erwartungen nur schwer mit eingespielten Routinen und lokal begründeten Praktiken in Einklang zu bringen sind (Meyer und Rowan 1978). Den vorgelegten Ergebnissen zufolge passen Schulen ihre formalen Strukturen und Verfahrensfestlegungen dynamisch an neue Umwelterwartungen an und symbolisieren so Erwartungskonformität. Zugleich entkoppeln sie die Routinen und

Praktiken des Schulalltags von diesen Formalstrukturen und Verfahrensfestlegungen. Letztere dienen demnach nicht unbedingt der Organisation schulischen Alltags, sondern der Sicherstellung gesellschaftlicher Legitimität und Unterstützung. Formalstrukturen dienen insofern als Mythos (man glaubt, es handele sich um rationale Organisationsprinzipien des schulischen Alltags), und sie werden als Zeremonien rituell inszeniert und demonstrativ zur Schau gestellt (Meyer und Rowan 1977).

Die Beschreibung formaler Strukturen als Mythen und Zeremonien war eine Provokation vorherrschender Organisationstheorien, weil es bei diesen vornehmlich um Funktionen für die Organisation von Arbeitsabläufen ging. Es ist deshalb nicht überraschend, dass die Ergebnisse von Meyer und Rowan, nachdem sie zunächst heftig kritisiert worden waren (Perrow 1985), in der Organisationsforschung breite und ansatzbildende Beachtung fanden (Powell und DiMaggio 1991; Greenwood et al. 2008). Die von den Autoren beschriebenen Formen loser Kopplung wurden bald auch in anderen Organisationen als Schulen beobachtet – insbesondere auch in Wirtschaftsunternehmen. Diese Erfolgsgeschichte hat zu Rückwirkungen auf die Bildungsforschung geführt, die darin bestehen, dass die überwiegende Mehrheit institutionalistischer Analysen auf Schulen und andere Bildungsorganisationen bezogen ist. Allerdings handelt es sich hier um eine Schwerpunktsetzung, die nicht zwingend in der Anlage des Ansatzes begründet ist, denn neo-institutionalistisch betrachtet sind Organisationen zwar wichtige Instanzen der modernen Gesellschaft, weil sie aufgrund gesellschaftlicher Zuschreibungsprozesse als entscheidungs- und handlungsfähig gelten; sie sind in dieser Hinsicht aber nicht einmalig (Meyer und Jepperson 2000).

Zusätzlich zu Organisationen rückt der Neo-Institutionalismus zwei weitere Akteurstypen in das Zentrum der Aufmerksamkeit: Staaten und Individuen. Im Falle von Staaten gibt es eine Fülle an Untersuchungen, in denen aufgezeigt worden ist, wie und unter welchen Bedingungen sich nationale Politik an übergeordnete Vorgaben der Staatengemeinschaft – in der neo-institutionalistischen Begrifflichkeit: der „world polity“ – anpasst (Boli und Thomas 2000; Katzenstein 1996; Meyer 1987). Im Kern sind die Gründe hierfür ähnlich wie bei Organisationen: Staaten erhalten Anerkennung und Legitimität, wenn sie Strukturen herausbilden, die den Erwartungen an moderne Politik entsprechen. In dieser Lesart erklären weder funktionale Notwendigkeiten noch strategische Interessen absichtsvoller Akteure, warum und inwiefern sich Staaten den Vorgaben moderner Politik unterwerfen. Entscheidend sind vielmehr Arten der Einbindung in die internationale Gemeinschaft sowie der Glaube an die Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit vorherrschender Erwartungen.

Im Falle von Individuen werden im Prinzip ähnliche Einflussfaktoren hervorgehoben. Ebenso wie von Organisationen und Staaten, wird auch von Individuen erwartet, dass sie sich den Normen und Idealen der Rationalität unterwerfen (Meyer et al. 1987). Sie sollen sich ihrer Interessen bewusst sein, ihre Ziele verfolgen und sich insgesamt mit einem Fortschrittsideal identifizieren, bei dem Planung und Rationalität im Vordergrund stehen (Meyer 1990). Das rationale Individuum ist demnach ein Resultat gesellschaftlicher Idealisierung und Prägung. Die neo-institutionalistische Perspektive hebt hervor, dass eine ganze Armee an professionellen Experten sowie an signifikanten Anderen in Form von Freunden und Familienangehörigen darauf bedacht ist, den Einzelnen zu befähigen, sich seiner Ziele und Interessen bewusst zu sein und vernünftige Maßnahmen zu deren Erreichung zu ergreifen. Die Ausbreitung der Psychologie und insbesondere verhaltenspsychologischer Maßnahmen ist ebenso ein Indiz für diese Entwicklung wie das Angebot an Lebensberatern, die z.B. auf Fragen der Ernährung, der körperlichen Ertüchtigung und der Gesundheit spezialisiert sind (Friedland und Alford 1991). Auch im Erziehungswesen herrscht ein Ideal vor, mit dem die Orientierung an eigenen Belangen und dem eigenen Wohlergehen in den Vordergrund gerückt ist – und nicht etwa der uneigennütige Dienst an einer übergeordneten Sache wie der Landesverteidigung oder der Familie. Man hat es demnach mit der Universalisierung eines Rollenmodells oder gar Identitätskonstrukts zu tun.

In neo-institutionalistischer Lesart geht es hier um Fragen der Rationalisierung des modernen Individuums, die als ein kulturelles Projekt beschrieben wird und an der signifikante Andere sowie professionelle Experten kontinuierlich beteiligt sind (Meyer und Jepperson 2000). Längst ist diese Form der Rationalisierung ein fester Bestandteil der Erziehung. Bereits Kinder sollen sich der Folgen ihres Handelns und Entscheidens bewusst sein, und sie sollen in Übereinstimmung mit ihren Interessen und Bedürfnissen agieren. Werden hier Defizite identifiziert, sieht man Beratungs- oder Therapiebedarf.

Die neo-institutionalistische Lesart der sozialen Konstruktion des individuellen Akteurs weist Verbindungspunkte zu soziologischen Individualisierungsthesen auf (Beck 1983), und teilweise ähnelt sie den historischen Beschreibungen Michel Foucaults (Foucault 1977). Sie unterscheidet sich grundlegend von ökonomischen Sichtweisen, indem nicht einfach – extern begründete und somit beliebige – Präferenzen angenommen werden, die Akteuren generell unterstellt oder zugeschrieben werden und aus denen dann alles Weitere abgeleitet wird. In Akteurstheorien dieser Prägung wird im Regelfall nicht bestimmt, worin sich ein bestimmter Akteurstyp von anderen Typen unterscheidet (DiMaggio und Powell 1991). So können

Präferenzen oder auch andere akteurstheoretische Grundbegriffe wie Interessen und allgemeine Ideale der Handlungsfähigkeit (*Agentschaft*) auf sämtliche Akteurstypen bezogen werden, während Staatstheorien, Organisationstheorien beziehungsweise Theorien des Individuums (oder der Person oder des Menschen) nicht in dem Maße generalisiert werden können.

Dennoch bleiben Besonderheiten speziell individueller Akteure. Hierzu zählt insbesondere die Legitimität oder gar manifeste Erwartung an Individuen, sich in ihrem Handeln und Entscheiden mehr oder weniger rücksichtslos am eigenen Wohlergehen zu orientieren. Denn wenn im Zusammenhang mit Staaten und Organisationen von Wohlergehen die Rede ist, dann geht es stets um das ihrer Bürger bzw. Mitglieder und anderer Individuen (Klienten, Kunden, Insassen etc.). Sieht man von der Sicherung der Überlebensfähigkeit ab, dann ist das Wohlergehen des Staates (und nicht das seiner Bürger) bzw. das Wohlergehen einer Organisation (und nicht das seiner Anspruchsgruppen) keine legitime Orientierungsgröße, die sich in vergleichbarer Weise mit Sinn ausstatten ließe (Hasse 2003).

Hiermit eng verbunden sind Emotionalitätserwartungen und Normen eines spezifischen Umgangs mit Emotionen, die an Individuen adressiert werden und anhand derer Individuen bewertet und mit Status ausgestattet werden. Dabei geht es jedoch nicht lediglich um Rationalisierungsideale der Affektkontrolle, wie sie lange Zeit seitens der Soziologie hervorgehoben wurden. Vielmehr geht es auch um Fragen der Ausdrucksfähigkeit und darum, dass zum Ausdruck gebrachte Emotionen als authentisch anerkannt werden.

## **2. Fühlen und Reden: Emotionen als Ausdruck individueller Agentschaft**

Emotionen wurden in der Soziologie in den letzten Jahren aus einer Vielzahl an Perspektiven betrachtet: Es wurde nach ihrer Beschaffenheit gefragt, ihrem Einfluss auf soziale Strukturen oder dem Umgang von Individuen mit Emotionen im sozialen Kontext<sup>1</sup>. Trotz der Diversität der Ansätze mit ihren teilweise diametral entgegenstehenden Thesen können zwei verbindende Tendenzen festgestellt werden. Erstens wird dem emotionalen Innenleben generell eine höhere Bedeutung zugeschrieben, was sich auch in der Fülle von Theorieangeboten widerspiegelt; zweitens findet sich in der Literatur die Annahme einer Subjektivierung von Emotionen (Neckel 2005, S. 421ff): Der Umgang mit den Gefühlen wird

---

<sup>1</sup> Als Überblick zum Diskurs in der Emotionssoziologie vgl. Flam (2002), Senge (2013) oder für den amerikanischen Raum vgl. Greco und Stenner (2008) sowie Turner und Stets (2005).

als Aufgabe der Individuen begriffen, sie müssen lernen, ihre Emotionen zu verstehen und zu beeinflussen. Betrachtet man Individualität als soziale Konstruktion, die sich entlang globaler Muster konstruiert, sind diese Gemeinsamkeiten von besonderer Bedeutung. Es wird argumentiert, dass die Bedeutungssteigerung des Emotionalen und der subjektivierter Umgang mit Gefühlen die Folge der „world polity“ der modernen Gesellschaft sind. Heute manifestiert sich individuelle Agentschaft auch im angebrachten Umgang mit dem eigenen Innenleben und einer objektivierten Kommunikation von Emotionen, in Form von Selbstthematisierung und entsprechender Ausdrucksfähigkeit. Denn die Identität des individuellen Akteurs wird entlang der Vorstellung eines emotionalen Individuums konstruiert.

Durch die Einbettung des Individuums in den globalen Kontext der „world polity“ sind auch individuelle Wahlmöglichkeiten nicht unabhängig, sondern an die kollektiven Vorstellungen der Weltkultur gebunden (Frank und Meyer 2002, Meyer und Jepperson 2000). Getroffene Entscheidungen und Lebensentwürfe müssen begründet werden und es wird erwartet, dass das Individuum als kohärente Person auftritt. Die eigene Identität muss über den zeitlichen Verlauf mehr oder weniger konsistent und stabil erscheinen (vgl. Meyer 2009, S. 292; Meyer 1986, S. 211). Um diesen Anforderungen zu entsprechen und auch um sich selbst Sinn zu verleihen, gibt es für das Individuum ein breites Angebot an Beratern, die über Expertenwissen der „do's & dont's“ der modernen Gesellschaft verfügen: Berater für Stil, Ernährung und Karriere, Astrologen, Pfarrer – und nicht zuletzt: Psychologen. Insbesondere die Psychologie hat einen hohen Einfluss auf die Deutungsmuster, die dem modernen Individuum zur Verfügung stehen.

Im Gegensatz zu den Deutungen der meisten anderen Berater entsprechen psychologische Erklärungen sowohl den Rationalitätsansprüchen als auch den Leitvorstellungen von Gleichheit und Gerechtigkeit der modernen Gesellschaft. Durch ihre wissenschaftliche Basis bekommt die Psychologie einen hohen Grad an Legitimität. Sie verankert das Selbst des Individuums so in seiner Natur und gibt ihm somit seinen Selbstzweck (vgl. Meyer 1986, S. 208; Meyer und Jepperson 2000, S. 104). Die Psychologie stellt insofern eine Erklärung bereit, warum das Individuum in sich selbst, in seiner Natürlichkeit und in seinen Emotionen zu suchen ist (und scheinbar nicht in gesellschaftlich vorgefertigten Mustern). Der Einfluss der Psychologie geht allerdings weit über die direkte Beratung auf individueller Ebene hinaus: Sie gilt als *die* Expertin für das Individuum und trägt zu dessen Identitätskonstruktion bei. Psychologen beraten nicht nur im therapeutischen Sitzungszimmer, sondern sind zudem

Ratgeber für Organisationen und Nationalstaaten.<sup>2</sup> In sämtlichen dieser Kontexte tragen psychologische Konzepte zu den kulturellen Zuschreibungen an das Individuum bei und definieren auf diese Weise auch, welche globalen Vorlagen für individuelle Agentschaft zur Verfügung stehen.

Der Soziologin Eva Illouz (2007, 2008) zu Folge haben psychologische Theorien das Konzept des Selbst, das emotionale Leben und auch jenes von sozialen Beziehungen grundlegend neu gestaltet. Anhand der Analyse von Managementliteratur und Intimbeziehungen zeigt sie, dass in beiden Sphären der Ökonomie wie der Intimität eine Emotionalisierung stattgefunden hat. Die Thematisierung des eigenen Innenlebens und die Kompetenz eigene Gefühle zum Ausdruck zu bringen, tragen deshalb sowohl zum beruflichen Erfolg als auch zum Gelingen einer Intimbeziehung bei. Emotionalisierung heisst dabei eine Bedeutungssteigerung des objektivierten Umgangs mit dem Selbst als emotionalem Akteur.

Übersetzt man diese Gedanken in eine neo-institutionalistische Perspektive, bedeutet dies, dass die offen kommunizierte und somit demonstrativ zur Schau gestellte Emotionalität eine legitimierende Wirkung hat: individuelle Agentschaft impliziert demzufolge, über seine Gefühle und die Gefühle anderer reden zu können und sich selbst anhand von Verweisen auf psychologische Theorien Sinn zu geben. Damit bezieht sich Emotionalisierung auf eine therapeutische Vorstellung des Individuums, in welcher Gefühle auf die Natürlichkeit des Individuums verweisen und welche dann spezifische Verhaltenserwartungen nach sich ziehen. Es geht also um ein emotionalisiertes Verständnis von Individualität, das sich nicht zuletzt am Wohlergehen des Einzelnen orientiert und gesellschaftliche Erwartungen an den Umgang mit sich selbst und mit anderen zur Folge hat.

Für Illouz sind fünf Annahmen zur Konstruktion des Individuums zentral, die ihre Wurzeln in der Psychologie haben. Diese Vorstellungen werden der Autorin zufolge als selbstverständlich betrachtet und definieren, wie wir uns selbst hinterfragen und wie wir das Verhalten anderer erklären. Erstens wird das Individuum neu in seiner Vergangenheit positioniert (vgl. 2008, S. 24ff). Die Familie gilt als Ursprung des Selbst, von der es sich gleichzeitig lösen soll. Zweitens wird der Sexualität eine enorme Bedeutung zugeschrieben (Illouz 2007, S. 8f). Nicht nur ist mit Freud, und der Entdeckung der vor dem Bewusstsein

---

<sup>2</sup> Siehe bspw.: Nussbaum (1995) zum Bezug auf die Beziehung zwischen Psychologie und Politik; Moskowitz (2001) zum therapeutischen Ideal der Selbsterfüllung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen; Cushman (1995) zum Einfluss der Psychologie auf die Konstruktion des Selbst; Rieff (2006 [1966]) zum religiösen Charakter therapeutischer Vorstellungen; Rose (2006) zu Psychiatern als moralische Entrepreneure; Illouz (2007, 2008) zum Einfluss der Psychologie auf die Popkultur.

verborgenen Kräfte der Sexualität, eine neue Dimension der Selbstbeurteilung entstanden, sondern eine „gesunde“ Sexualität wird heute als zentraler Bestandteil des Lebens betrachtet. Drittens wird das wahre Selbst im Alltag verortet. Der Mensch konstruiert seine Persönlichkeit nicht mehr durch seine Auftritte im Salon oder bei Anlässen des königlichen Hofes, sondern anhand des Gewöhnlichen und Unspektakulären. Viertens entwickelten sich die psychische Gesundheit und das emotionale Wohlergehen vom Ideal zur Normalitätserwartung – jede Abweichung von diesem Zustand wird zum Problem. Das Individuum ist aufgefordert, sich selbst in seiner Alltäglichkeit zu beobachten und Hinweise dafür zu finden, wie es sich fühlt. Und fünftens gilt das Individuum als selbst verantwortlich für sein Wohlbefinden und ist deshalb angehalten, die Probleme, welche es an sich entdeckt, zu beheben und sich selbst zu verbessern. Die Selbsthilfe-Kultur hat sich auf das Emotionale übertragen, und vielmehr noch wird der Ursprung von Fehlverhalten oder Versagen im problematischen Umgang mit dem eigenen Innenleben verortet. Jeder kann es schaffen – wenn er mit sich im Reinen ist.

Weil das eigene Wohlergehen und damit der gesellschaftliche Erfolg im Individuum verortet sind und jeder selbst dafür verantwortlich ist, werden Kompetenzen verlangt, mit welchen diese neuen Erwartungen erfüllt werden können. Diese Kompetenzen beziehen sich auf den Umgang mit Emotionen und auf Möglichkeiten ihrer Beeinflussung. Insbesondere negative Emotionen sollen gesteuert und verbalisiert werden. Indem das Individuum seine eignen Gefühle kennt und weiß, wie es mit ihnen umgehen kann, soll es sich selbst für neue Aufgaben im Leben anspornen.

Doch weil Emotionalität auch im Umgang mit anderen von hoher Bedeutung ist, gibt es legitime Strategien, wie man sich in der Kommunikation mit anderen angemessen verhalten soll. Dazu gehört, dem anderen empathisch gegenüber zutreten (denn auch dem Innenleben des anderen ist Wert zuzuschreiben), ihn aufmerksam zu beobachten (um Anzeichen über seine Stimmung deuten zu können) sowie ihm zuzuhören (um ihm als Person mit Respekt und Anerkennung gegenüberzutreten). Und schließlich sollen die eigenen Gefühle vor den anderen kontrolliert werden, wobei Gefühlskontrolle für Illouz nicht bedeutet, dass negative Emotionen nicht zugelassen wären, sondern, dass man Gefühle reflektiert und verbalisiert. Angst, Wut, Scham sollen also nicht durch Faustschläge und Gebrüll zum Ausdruck gebracht werden, sondern in der objektivierten Form von Worten.

Diese emotionalen Kompetenzen des modernen Akteurs weisen alle auf ein bedeutendes Moment im Umgang mit sich selbst und anderen hin. Emotionen und das Gefühlsleben

werden aus ihrer Impulsivität gelöst, in Worte gefasst und reflektiert. Illouz nennt diesen Prozess „locking emotions into literacy“ (Illouz 2008, S. 142). Das Ungreifbare und Flüchtige der Emotionen kann über Reflexion und Benennung fixiert werden, wodurch eine Beschreibung des innersten Selbst angefertigt werden kann.

Diese Form der Objektivierung von Emotionen bietet auch Möglichkeiten der Quantifizierung. So werden emotionale Kompetenzen anhand standardisierter Tests gemessen und bewertet. Ein prominentes Beispiel ist die „Emotionale Intelligenz“ wie sie von Daniel Golman propagiert wird, aber auch Assessment Center praktizieren Persönlichkeitstests, die genau diese Fähigkeiten analysieren.

### **3. Fallillustration: Emotionen als Kriterium und Begründung schulischen Entscheidens**

Die folgende Betrachtung zeigt anhand einer Fallstudie auf, wie emotionale Kommunikation bei der Zuweisung von Schülerinnen und Schüler im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe zum Tragen kommt<sup>3</sup>. Dazu werden die formalen Vorgaben, welche den Zuweisungsentscheid im vorliegenden Fall regeln, aufgezeigt und mit der Zuweisungspraxis von Lehrpersonen verglichen. Gezeigt wird zweierlei: Erstens nimmt die Emotionalisierung des Individuums und die daran geknüpften Verhaltenserwartungen sowohl auf der Ebene organisatorischer Formalstrukturen als auch in der Praxis des Zuweisungsprozesses eine zentrale Stellung ein. Zweitens ist die Bezugnahme auf Fragen der Emotionalisierung nicht deckungsgleich, da sich die formalen Bezugnahmen grundlegend von denen auf entscheidungspraktischer Ebene unterscheiden.

Während Zuweisungen früher mit einer Aufnahmeprüfung entschieden wurden, versuchen heutige Regelungen verstärkt, den individuellen Fähigkeiten und Situationen der Schüler und Schülerinnen gerecht zu werden. Neben der Leistungsbeurteilung sollen deshalb auch überfachliche Kompetenzen (bzw. Selbst- und Sozialkompetenzen) in die Beurteilung durch die Lehrperson einfließen. Außerdem werden sowohl die Schülerinnen und Schüler mit ihren schulischen Entwicklungen und Aspirationen für die Zukunft als auch die Eltern in die Entscheidungsfindung einbezogen. Um den Einbezug zu garantieren, ist ein Zuweisungsgespräch vorgeschrieben. Die genaue Umsetzung der Vorgaben bleibt den

---

<sup>3</sup> Die verwendeten Daten stammen aus dem Projekt „Organisation und Ungleichheit. Eine empirische Untersuchung zu institutionellen Settings und Begründungsmustern schulischen Entscheidens“. Für die finanzielle Unterstützung dieses Projekts bedanken wir uns beim Schweizerischen Nationalfonds (SNF).



Schulen bzw. den einzelnen Lehrpersonen überlassen. Die Behörden stellen lediglich ein Zuweisungsformular zur Verfügung, welches die getroffene Entscheidung dokumentiert und von den beteiligten Parteien unterschrieben wird.

Diese Neuerung des Zuweisungsverfahrens verweist auf einen Bedeutungsanstieg von Emotionen im Zusammenhang mit Überweisungsentscheidungen. Nicht nur werden die Beurteilungen in einem kommunikativen Rahmen ausgehandelt, in welchem auch die Schüler und Schülerinnen selbst ihre individuellen Vorstellungen äußern können, es findet zudem eine Objektivierung und Quantifizierung des emotionalen Innenlebens der Schülerinnen und Schüler statt. Da den überfachlichen Kompetenzen im Zuweisungsverfahren eine größere Bedeutung zugemessen wird, musste definiert werden, was diese Fähigkeiten sind, woran man sie messen kann und welchen Beurteilungsmaßstab man verwendet. Allgemeine formale Vorgaben, nach welchen Kriterien bewertet wird oder welche Kompetenzen erreicht werden sollen, existieren allerdings nicht. Die Lehrpersonen erstellen entsprechende Beurteilungsblätter selbst, tauschen diese untereinander aus oder bedienen sich, dort wo es die Möglichkeit gibt, bei dem, was die Behörden fakultativ zur Verfügung stellen.

Ungeachtet dieser eher informellen und weitgehend selbst organisierten Abstimmung fallen die Beurteilungskategorien auffällig ähnlich aus. Unter Selbstkompetenz wird das Verhalten in Bezug auf die Arbeitsweise und das Lernen gefasst wie Sorgfalt, Selbständigkeit, der Umgang mit Stress sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Leistung; unter Sozialkompetenz zielorientiertes Arbeiten in der Gruppe sowie die Fähigkeit, Konflikte fair auszutragen, Rücksicht auf andere zu nehmen und Ideen in den Unterricht einzubringen. Schon hier wird deutlich, wie stark sich diese Beurteilungskategorien auf die emotionalen Kompetenzen beziehen, welche Illouz beobachtet hat. Noch deutlicher wird dies anhand der Unterkategorien, die die Lehrkräfte diesen Dimensionen zuordnen. Unter „zielorientierter Zusammenarbeit“ wird beispielsweise verstanden: sich konstruktiv an der Arbeit zu beteiligen, auf Beiträge der anderen einzugehen, Bereitschaft für die Zusammenarbeit zu zeigen, Meinungen und Bedürfnisse mitzuteilen und Verantwortung zu übernehmen. Die Erwartungen im Umgang mit sich selbst und anderen beziehen sich also auch im Unterricht auf Empathie, Zuhören und Selbstreflexion, werden jedoch für den Kontext der Schule interpretiert.

Die Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen kann somit überaus differenziert erfolgen. Sie orientiert sich an den genannten Kriterien, die ihrerseits wieder in eine Vielzahl an Unterkategorien aufgegliedert werden. Jede dieser Unterkategorien wird von den

Lehrpersonen separat bewertet, mit Hilfe von Worten (z.B. vorbildlich, angemessen, lückenhaft, ungenügend), Buchstaben (ABCD) oder Emoticons (!). Auf diese Weise wird der Umgang der Schülerinnen und Schüler mit sich selbst und anderen kalkulier- und messbar gemacht und somit in eine Form gebracht, wie sie für Organisationen im allgemeinen und speziell für Schulen typisch ist. Im Gegensatz zu den Leistungsbeurteilungen liegt die Materialhoheit für die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen allerdings nicht alleine bei den Lehrpersonen. Zwar legen auch hier die Lehrpersonen die Kriterien fest, doch sowohl die Eltern und als auch die Schüler werden dazu aufgefordert, selbst Beurteilungsbögen auszufüllen und somit an der Beurteilung teilzunehmen. Die Schüler werden hier nochmals zur Reflexion ihres Umgangs mit den schulischen Herausforderungen angehalten und auch von den Eltern wird erwartet, dass sie in der Lage sind, das emotionale Verhalten ihrer Kinder zu objektivieren.

Diese Entwicklung – weg von der Leistungsbeurteilung durch Fachnoten hin zur Kompetenzeinschätzung und individuellen Beurteilung – wird von den Lehrpersonen mehrheitlich begrüßt. Immer wieder verweisen sie auf den hohen Stellenwert überfachlicher Kompetenzen sowie auf die Notwendigkeit ganzheitlicher Beurteilung. Gleichwohl werden die anhand der Beurteilungsbögen ermittelten Fähigkeiten nur selten für die Zuweisung in die Leistungsniveaus relevant. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler wird aufgrund der Leistungsbeurteilung einem Niveau zugewiesen; je Klasse werden nur 4-5 „unklare Fälle“ ausgemacht, die von den Lehrpersonen einer „Grauzone“ oder einem „Graubereich“ zugeordnet werden. Dabei geht es um Schülerinnen und Schüler, welche keinen „eindeutigen“ Notendurchschnitt aufweisen, sodass für die Zuweisung weitere Kriterien heranzuziehen sind. Obwohl alle am Zuweisungsprozess Beteiligten die Beurteilungsblätter zu den Selbst- und Sozialkompetenzen ausfüllen und ungeachtet ihrer generellen Wertschätzung werden diese also nur in Ausnahmefällen entscheidungsrelevant.

Die Diskrepanz zwischen allgemeiner Wertschätzung einer über das rein fachliche hinausgehenden Beurteilung und der faktischen Irrelevanz überfachlicher Beurteilungen auf entscheidungspraktischer Ebene verweist auf eingangs genannte Formen loser Kopplung, die Meyer und Rowan (1977) zufolge bei widersprüchlichen Anforderungen an das Bildungssystem zu erwarten sind. Im vorliegenden Fall ist die Widersprüchlichkeit darin begründet, dass Schülerinnen und Schüler einerseits als Individuen behandelt und andererseits nach Leistungsklassen selektiert werden sollen. Rowan und Miskel (1999: S. 374) argumentieren in diesem Zusammenhang, dass die Zuweisung in Leistungsniveaus auf eine

„Ideologie der Intelligenz“ (Oake et. al. 1997) verweist, welche diese Unterteilung legitimiert. Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler soll nach Leistungsniveaus vollzogen werden, weil im Bildungssystem, im Arbeitsmarkt und andernorts institutionalisierte Faktoren es nahelegen, die „Intelligenteren“ unterscheiden und fördern zu können. So werden bereits in der Sekundarstufe I die Menge, die Inhalte und die Form des Schulstoffes nach Leistungsvermögen differenziert. Die Niveauunterteilung der Sekundarstufe I ist demnach eine Unterteilung nach Leistungskriterien, die der intellektuellen Fähigkeit, nicht aber dem emotionalen Individuum gerecht werden sollen. Das Problem der unterschiedlichen Ansprüche wird dadurch gelöst, dass sich die Lehrpersonen nicht an die formalen Vorgaben halten. So erläutert eine Lehrperson hierzu:

„Ich mache einem Kind, das halt die Leistung nicht erbringen kann, keinen Gefallen, wenn ich es ins Gymi schicke, weil es - salopp formuliert - ein netter Typ ist und sozial extrem gute Kompetenzen hat.“

Erstaunlich ist, dass auch bei den „unklaren Fällen“ die das Individuen und dessen emotionale Kompetenzen berücksichtigenden Beurteilungsraster nur selten herangezogen werden, um sich für das eine oder andere Niveau zu entscheiden. Das bedeutet nicht, dass die überfachlichen Kompetenzen die Entscheidung nicht beeinflussen – denn das tun sie – jedoch nicht anhand der formalisierten Beurteilungen.<sup>4</sup> Für die individuelle Beurteilung dieser Schülerinnen und Schüler verlassen sich die Lehrpersonen jedoch auf ihr Einfühlungsvermögen und auf ihre Erfahrungen bei der ganzheitlichen und auch emotionale Belange berücksichtigenden Beurteilung. Die Lehrpersonen sind dabei bemüht, eine Entscheidung „zum Wohl des Kindes“ zu treffen. Die hierfür relevanten Einschätzungen erhalten sie durch Beobachtungen, die sie während des Unterrichts machen – also im Alltag der Schüler und Schülerinnen, denn dort meinen sie zu sehen wie „sie wirklich sind“. Weil die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht kennen und beobachten und aufgrund ihrer Erfahrung als Lehrperson in der entsprechenden Jahrgangsstufe schreiben sie sich ein Gespür dafür zu, einschätzen zu können, welches Leistungsniveau im Einzelfall der „richtige Ort ist“. Dieses Gespür liefert ihnen Anhaltspunkte dafür, mit welchem Leistungsniveau ein Schüler oder eine Schülerin über- oder unterfordert ist, mit welchen Anforderungen er oder sie umgehen kann und mit welchen nicht. So äußert sich eine Lehrperson wie folgt:

---

4 Die formalisierten emotionalen Kompetenzen sind jedoch in den Fällen relevant, in welchen eine schulpsychologische Untersuchung ein Defizit festgestellt hat (wie beispielsweise ein ADHS), insbesondere wenn aufgrund der Diagnose eine Anpassung der Lernziele stattgefunden hat.

„Und dann sage ich den Kindern jeweils ich brauch die Noten eigentlich nicht um euch einteilen zu können, also ich kenne euch einfach vom Alltag her, ähm und weiß wo ihr, wo der richtige Ort ist.“

Verweise auf das eigene Einfühlungsvermögen und auf die hohe Bedeutung einer emotionalisierten Vorstellung des Individuums zeigen sich in besonderer Weise in den Begründungsmustern, welche die Lehrpersonen bei „unklaren“ Fällen gegenüber den Eltern im Zuweisungsgespräch anbringen. So legitimieren Lehrpersonen ihre Entscheidung häufig mit dem Argument, der Schüler oder die Schülerin solle sich im zugewiesenen Niveau „wohlfühlen“. Die Lehrpersonen haben demnach ein Interesse daran, dass die Schülerinnen und Schüler einem Niveau zugewiesen werden, in dem es ihnen auch emotional gutgeht. Deshalb müssen die Schüler und Schülerinnen in der Perspektive der Lehrpersonen vor Überforderung und Enttäuschung geschützt werden. Die Lehrpersonen sind überzeugt, dass sich zu hohe Anforderungen in einem höheren Leistungsniveau oder eine spätere Abstufung überaus negativ auf die Schülerinnen und Schüler auswirken können und ihrem Selbstwertgefühl sowie der Motivation für die Schule schaden. Deshalb sehen es Lehrpersonen als ihre Aufgabe an, das Kind zu schützen, indem sie es von vorneherein in einen weniger qualifizierenden Schultyp überweisen. Eine wichtige Orientierung bieten dabei Einschätzungen darüber, inwiefern Schülerinnen und Schüler mit Stress umgehen können. Lehrpersonen beziehen sich bei entsprechenden Beurteilungen auf ihre eigenen Beobachtungen im Umgang mit schlechten Noten – und passende Reaktionen erachten sie als wichtige Qualifikation.

Ein anderes Begründungsmuster ist die Sichtbarkeit von „Wille und Engagement“. Dieses Begründungsmuster bezieht sich auf Einschätzungen zur Fähigkeit, sich selbst zu motivieren und an sich zu arbeiten, um ein Ziel zu erreichen. Auch diese Einschätzungen leiten sie aus den eigenen Unterrichtserfahrungen ab, wobei ihnen wiederum der Umgang mit Noten wichtige Hinweise liefert. Denn Schüler und Schülerinnen bekommen die Chance, bis zur Zuweisung ihre schulische Leistung zu verbessern. Gelingt ihnen dies, ist das für die Lehrpersonen ein Hinweis, dass der Schüler oder die Schülerin das Engagement aufbringen kann, um ein Ziel zu erreichen. Die Lehrpersonen schreiben hier also der beobachteten Entwicklung der schulischen Leistung Aussagekraft über den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit sich selbst zu.

In ähnlicher Weise hilft auch das Begründungsmuster, dass „jeder seinen Weg gehe“, den Lehrpersonen mit ihrer Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in Leistungsniveaus

einzuteilen, umzugehen. Immer wieder erzählen die Lehrpersonen Erfolgsgeschichten ehemaliger Schüler und Schülerinnen, die heute glücklich, reich oder erfolgreich seien, obwohl sie nicht auf einem höheren Leistungsniveau waren. Es wird davon ausgegangen, dass es jedem möglich sei, sich zu entwickeln und zu verwirklichen und dass jeder einen anderen Weg gehen müsse. Die Lehrpersonen geben an, dass gewisse Schülerinnen und Schüler erst später merkten, was ihnen wichtig sei und sich dann auch dafür einsetzten. Sie führen das noch nicht vorhandene Engagement auf die innere Einstellung zurück, die sich später noch normalisieren bzw. ausprägen könne. Indem die Lehrpersonen den Eltern diese alternativen Lebenswege aufzeigen, können sie gleichzeitig erfolgreiche und weniger erfolgreiche Bildungsverläufe erklären.

Die Begründungsmuster, die von den Lehrpersonen zur Legitimierung der Zuweisungsentscheidung angebracht werden, weisen schon darauf hin, wessen emotionale Kompetenzen von besonderer Bedeutung sind: die der Eltern. Entscheidungen in Fällen, die nicht direkt anhand des Notendurchschnitts getroffen werden können, sind zu einem hohen Teil vom Elterngespräch abhängig. Oftmals sind in Folge eines solchen Gesprächs die Lehrpersonen dazu bereit, eine Schülerin oder ein Schüler in ein höheres Leistungsniveau einzuweisen, auch wenn sie dieses nicht empfohlen hätten. Das Einverständnis ist jedoch in hohem Maß davon abhängig, wie das Gespräch mit den Eltern verläuft. Von den Eltern wird verlangt, dass sie den Ausführungen der Lehrpersonen zuhören und auf die berichteten Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern im Alltag eingehen. Es wird erwartet, dass sie ihre eigenen negativen Emotionen verbalisieren und nicht ausleben, indem sie etwa laut werden. Und es wird davon ausgegangen, dass sie sich in ihre Kinder hineinversetzen und deren emotionales Innenleben objektiveren können. Nicht zuletzt müssen Eltern auf die emotionalen Argumente der Lehrpersonen eingehen können; sie müssen verstehen, dass für die Lehrpersonen Argumente, die das psychische Wohl der Schülerinnen und Schüler schützen, mehr Gewicht haben, als der Wunsch auf möglichst guten Chancen auf dem späteren Arbeitsmarkt.

#### **4. Diskussion**

In diesem Beitrag ging es um den Stellenwert von Emotionalität und emotionalen Kompetenzen im Kontext schulischer Beurteilungen. Ausgangspunkt war die Vermutung, dass das moderne Individuum in dieser Hinsicht mit historisch neuartigen Erwartungen

konfrontiert ist. Diese Erwartungen beziehen sich vor allem auf die Kompetenzen, eigene Emotionen zu thematisieren und auf kontrollierte Weise zu artikulieren. Diese Kompetenzen sind eine spezifische Zuschreibungsform von Akteurseigenschaften auf Individuen. Durch diese Zuschreibungsform unterscheiden sich Individuen von Organisationen und Staaten als den beiden anderen Akteurstypen der modernen Gesellschaft. Das dabei zum Ausdruck kommende Verständnis des individuellen Akteurs stellt aber auch diese Akteurstypen vor neue Herausforderungen, die sich im Falle von Staaten z.B. bei wohlfahrtspolitischen Maßnahmen und bei Organisationen bei Fragen der Personalpolitik und Mitarbeiterführung ausdrücken. In sog. „people processing organizations“, bei denen die Mitarbeit der Leistungsempfänger zentral ist, und speziell in Bildungsorganisationen, in denen für Individuen darüber hinaus überaus folgenreiche Beurteilungen und Selektionsentscheidungen vorgenommen werden, stellt sich die Frage in besonderem Maße, wie auf Emotionen und emotionale Kompetenzen eingegangen wird.

Diese Frage wurde in Anlehnung an einen organisationswissenschaftlichen Aufsatz von Meyer und Rowan (1977) erörtert. In diesem mittlerweile klassischen Aufsatz wurde argumentiert, dass Organisationen des öffentlichen Sektors dazu tendieren, ihre Formalstrukturen dynamisch an sich ändernde Umwelterwartungen anzupassen. Die Folgen dieser Anpassung für die jeweiligen Kernaktivitäten können den Ergebnissen dieser Studie zufolge jedoch gering bleiben, weil Organisationen dazu tendieren, Kernaktivitäten und Formalstrukturen voneinander zu entkoppeln. Die formalen Strukturen signalisieren demnach Übereinstimmung mit relevanten Erwartungen, ohne den Arbeitsalltag im Kernbereich einer Organisation zu determinieren. In Anlehnung hieran wurde im vorliegenden Beitrag deshalb gefragt, ob das Individuum vornehmlich in den formalen Strukturen als emotionaler Akteur adressiert wird oder ob dies auch in der Schulpraxis seinen Niederschlag findet. Als Formalstruktur wurden dabei Zuweisungsrichtlinien und Beurteilungsraster berücksichtigt; als Praxis die routinisierte Überweisung von Schülerinnen und Schülern im Übertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe.

Bevor dieser Fragestellung anhand einer fallbezogenen empirischen Untersuchung nachgegangen wurde, wurde zunächst die Rezeption der klassischen Studie von Meyer und Rowan erörtert. Gezeigt wurde, dass die Ergebnisse dieser Studie einen so starken Einfluss auf die Organisationsforschung hatten, dass die zu Grunde gelegenen neo-institutionalistischen Annahmen zu zentralen Bestandteilen der Organisationsforschung wurden. Dieser Erfolg führte auch dazu, dass der Neo-Institutionalismus vorwiegend als

Organisationsforschung wahrgenommen und bis heute weiter betrieben wird. Vor diesem Hintergrund und um entsprechende Einseitigkeiten auszugleichen, wurde die Aufmerksamkeit auf neo-institutionalistische Konzepte der gesellschaftlichen Konstruktion individueller Akteure gelenkt. Dabei wurden Gemeinsamkeiten mit anderen Akteurstypen (Organisationen, aber auch Staaten) und es wurden Besonderheiten individueller Akteure aufgezeigt. Zu diesen Besonderheiten wurde insbesondere die Erwartung gezählt, sich am eigenen Wohlbefinden zu orientieren und Fragen der Emotionalität einen breiten Raum einzuräumen. Damit waren nicht nur klassische Formen der Affektkontrolle angesprochen, sondern auch Kompetenzen der emotionalen Ausdrucksfähigkeit. Die gesteigerte Bedeutung des Emotionalen hat demnach in praktisch sämtlichen Lebensbereichen Folgen für die Konstruktion individueller Agentschaft sowie für den Umgang mit und die Beurteilung von Individuen in Organisationen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich allgemein bilanzieren, dass individuelles Wohlergehen und die Bezugnahme auf das emotionale Innenleben legitimierende Wirkung entfalten. Jedoch vollzieht sich auch der Umgang mit Gefühlen entlang kultureller Deutungsmuster. So wurde gezeigt, dass dieser Umgang sowie die Konstruktion von Individualität stark durch psychologische Konzepte geprägt sind. Die gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen verlangen von Individuen, sich mit den eigenen Gefühlen sowie den Gefühlen anderer auseinanderzusetzen – und zwar in objektivierter Weise. Insofern haben wir es mit einer Erwartungsstruktur zu tun, derzufolge Gefühle nicht unmittelbar zu zeigen, sondern vielmehr zu analysieren und zu diskutieren sind. Emotionen werden somit rationalisiert, und zwar sowohl durch die Kontrolle aufkommender Gefühle als auch durch die Fähigkeit zur Verbalisierung und zur Thematisierung des eigenen Selbst.

Vor diesem Hintergrund ist aus Sicht der Bildungsforschung die Frage naheliegend, welche Bedeutung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit und Selbstthematisierung von Emotionen in schulischen Kontexten zukommt. Dieser Frage wurde anhand der empirischen Untersuchung eines derzeit aktuellen Themas der Bildungsforschung nachgegangen. Dabei ging es um schulische Entscheidungen im Zusammenhang mit dem Übertritt von der Primar- zur Sekundarstufe. Rekonstruiert wurde, inwiefern und auf welche Weise Emotionen als Kriterium und als Begründung für entsprechende Entscheidungen seitens der Lehrerschaft herangezogen werden. Das Einfallstor hierfür bilden sog. ganzheitliche Beurteilungen, aufgrund derer zusätzlich zu erzielten Noten auch überfachliche Kompetenzen zu berücksichtigen sind. Hierzu zählen auch Sozialkompetenzen, die den in der Fachliteratur

(v.a. Illouz 2007; 2008) beschriebenen Dimensionen emotionaler Kompetenz weitgehend entsprechen.

Zwei Ergebnisse sind hervorzuheben: Erstens hat die Bezugnahme auf Emotionen zweifelsfrei Eingang in die Formalstruktur von Schulen gefunden und dabei Formen angenommen, die für Schulen typisch sind. Emotionale Kompetenzen werden kategorisiert und qualitativ nach Buchstaben-Rankings (A, B, C) oder gar mit Emoticons dokumentiert. Sie können so zur Entscheidungsfindung oder -begründung herangezogen werden, dienen der Legitimierung von Entscheidungen und demonstrieren Erwartungskonformität, indem sie signalisieren: Auch Schulen adressieren und wertschätzen das moderne emotionale Individuum – jedenfalls auf symbolischer Ebene.

Das zweite Ergebnis besteht darin, dass Einschätzungen zu Emotionen bzw. emotionalen Kompetenzen tatsächlich einflussreich werden können. So werden im Übertrittsverfahren Selbstbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler sowie ausführliche Gespräche zwischen Eltern und Lehrerschaft berücksichtigt, in denen emotionale Kompetenzen wie Affektkontrolle, Ausdrucksfähigkeit der eigenen Gefühlslage und die Objektivierung von Emotionen zentral sind. Entsprechend ist davon auszugehen, dass diese emotionalen Kompetenzen den Zuweisungsprozess zumindest in sog. Grenzfällen (d.h. bei nicht-eindeutiger Notenlage) entscheidend beeinflussen. Dabei kommt es dann nicht nur auf das seitens der Lehrerschaft beobachtete und bewertete Verhalten der Kinder an, sondern auch auf emotionale und sprachliche Kompetenzen der Eltern, mit denen die Überweisungsentscheidung zu erörtern ist. Darüber hinaus werden Emotionen generell als übergeordnete Richtschnur der Zuweisungsentscheidung ausgewiesen. So wird das – zukünftige – Wohlergehen des Schülers beziehungsweise der Schülerin als entscheidend hervorgehoben. Zudem soll es auch um die Zufriedenheit der Eltern und sogar darum gehen, dass die Lehrperson bei ihrer Entscheidung ein „gutes Gefühl“ hat. Allerdings vertrauen die Lehrpersonen für diese Beurteilung ihrem professionellen Urteilsvermögen. Beurteilungen der emotionalen Qualitäten basieren demnach auf einem ganzheitlichen „pädagogischen Blick“, bei dem nicht auf formale Kategorisierungen und auf Quasi-Benotungen in Form von Rankings sondern auf alltägliche Unterrichtserfahrungen rekurriert wird.

In Fällen nicht eindeutiger Notenlage können Emotionalitätsbeurteilungen dieser Art sogar als entscheidendes Beurteilungskriterium ausgewiesen werden, so dass in der Zusammenschau beider Ergebnisse zu bilanzieren ist, dass Emotionalität sowohl in der Formalstruktur (als Mythos und Zeremonie) als auch in der Aktivitätsstruktur (als Entscheidungskriterium)



bedeutsam wird. Allerdings sind diese beiden Bezugnahmen auf Emotionen nicht deckungsgleich. Im einen Fall geht es um die für Bildungsorganisationen typische Form der Benotung entlang formaler Kategorien; im anderen Fall hat man es mit einer professionellen Deutungsressource zu tun. Diese Deutungsressource kann seitens der Lehrerschaft herangezogen werden, um formale Bewertungsschemata in Form von Noten zu ergänzen oder sich im Extremfall sogar über sie hinwegzusetzen, um zu einer „guten Entscheidung“ zu gelangen. Deshalb lässt sich abschließend bilanzieren: Die überaus allgemeine Erwartung der Einbeziehung emotionaler Erwägungen findet ihren Niederschlag zwar sowohl in der Formal- als auch in der Aktivitätsstruktur; sie eröffnet jedoch Freiheitsgrade, die auf die bekannten Formen loser Kopplung zwischen schulischer Formalstruktur und praktischem Entscheidungsverhalten verweisen.

## 5. Literaturverzeichnis

- Beck U (1983) Jenseits von Stand und Klasse? In: Kreckel, R (Hrsg), Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2) Göttingen: Schwartz, S 35-74.
- Boli J Thomas G M (Hrsg) (2000) World Polity Formation since 1875: World Culture and International Non-Governmental Organizations. Stanford: Stanford University Press.
- Coleman J S, Hoffer T, Kilgore S (1982) High School Achievement. Public, Catholic, and Private Schools Compared. New York: Basic Books.
- Cushman P (1995) Constructing the Self, Constructing America. A Cultural History of Psychotherapy. Reading (MA): Addison-Wesley Publishing Company.
- DiMaggio P J, Powell W W (1991) Introduction. In: Powell W W, DiMaggio P J (Hrsg) The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago IL: University of Chicago Press, S 1-38.
- Flam H (2002) Soziologie der Emotionen. Konstanz: UVK.
- Foucault, M (1998) Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frank D J, Meyer J W, Miyahara D (1995) The Individualist Polity and the Prevalence of Professionalized Psychology: A Cross-National Study. *Am Sociol Rev* 60: 360-377.
- Friedland R R, Alford R R (1991) Bringing Society Back. In: Symbols, Practices, and Institutional Contradictions. In: Powell W W, DiMaggio P J (Hrsg) The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago IL: University of Chicago Press, S 232-262.
- Greco M, Stenner P (2008): Introduction: Emotion and Social Science. In: dies. (Hrsg): Emotions. A Social Science Reader. London & New York: Routledge, S 1-22.
- Greenwood R, Oliver C, Sahlin K, Suddaby R (Hrsg) (2008) The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism. Thousand Oaks CA: Sage.
- Hasse R (2003) Wohlfahrtspolitik und Globalisierung. Zur Diffusion der World Polity durch Organisationswandel und Wettbewerbsorientierung. Opladen: Leske+Budrich.
- Hasse R (2015) Organisationssoziologische Bildungsanalysen. Eine Situationseinschätzung. Erscheint in: Leemann, R. et al. (Hrsg) Die Organisation von Bildung. Weinheim: Juventa.

- Hasse R, Krücken G (2014) De-Coupling and Coupling in Education. In: Holzer, B. et al. (Hrsg.): *Isomorphism and Differentiation. From Globalization to World Society*. London: Routledge, S.197-214.
- Illouz E (2007) *Cold Intimacy. The Making of Emotional Capitalism*. Polity Press: Cambridge.
- Illouz E (2008) *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Jepperson R L (2002) The Development and Application of Sociological Neo-Institutionalism. In: Berger J, Zelditch M Jr. (Hrsg) *New Directions in Contemporary Sociological Theory*. Lanham MD: Rowan & Littlefield, S. 229-266.
- Katzenstein P (Hrsg) (1996) *The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics*. New York: Columbia University Press, S. 33-75.
- Koch S, Schemmann M (2009) *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer H-D, Rowan B (Hrsg) (2006) *The New Institutionalism in Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Meyer J W (1977) The Effects of Education as an Institution. In: *Am J of Sociol* 83: 55-77.
- Meyer J W (1986) The Self and the Life Course: Institutionalization and Its Effects. In: Sorensen A, Weinert F, Sherrod L (Hrsg.) *Human Development and the Life Course*. Hillsdale: Erlbaum, S. 199-216.
- Meyer J W (1987) The World Polity and the Authority of the Nation-State. In: Thomas G M, Meyer J W, Ramirez F O, Boli J (Hrsg) *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual*. Newbury Park et al.: Sage, S. 41-70.
- Meyer J W (1990) Individualism: Social Experience and Cultural Formulation. In: Rodin J, Schooler C, Schaie K. W (Hrsg) *Self-Directedness: Causes and Effects throughout the Life Course*. Hillsdale NJ: Erlbaum: S. 51-58.
- Meyer J W (2001) Reflections: The Worldwide Commitment to Educational Equality. *Sociol Educ. Extra Issue*: S. 154-158.
- Meyer J W (2009) Human Rights. World Society, the Welfare State, and the Life course: An Institutional Perspective. In: Krücken G, Drori G S (Hrsg): *World Society: The Writings of John W. Meyer*. New York: Oxford University Press, S. 280-295.
- Meyer J W, Jepperson R L. (2000) The 'Actors' of the Modern Society The Cultural Construction of Social Agency. *Sociol Theo* 18:100-120.
- Meyer J W, Rowan B (1977) Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *Am Journal J Sociol* 83:340-363.
- Meyer J W, Rowan B (1978) The Structure of Educational Organizations. In: Meyer M W (Hrsg) *Environments and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, S 78-109.
- Meyer J W, Boli J, Thomas G M (1987): Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In: Thomas G M, Meyer J W, Ramirez F O (Hrsg) *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. Newbury Park: Sage, S. 12-38.
- Moskowitz E S (2001) *In Therapy We Trust. America's Obsession with Self-Fulfilment*. Baltimore London: Johns Hopkins University Press.
- Neckel S (2005) Emotion by design. *Das Selbstmanagement der Gefühle als kulturelles Programm*. *Berl J Soziol* 15:419-420.
- Nussbaum M (2001) *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakes J, Wells A S, Jones M, Datnow A (1997) Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform. *Teach Coll Rec* 98: 482-510.
- Perrow C (1985) Review Essay: Overboard with Myth and Symbols. *Am J Sociol* 91: 151-155.

- Powell W W, DiMaggio P J (Hrsg) (1991) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago London: University of Chicago Press.
- Rieff P (2006 [1966]) *The Triumph of the Therapeutic. Uses of Faith after Freud*. Wilmington: ISI Books.
- Rose N (2006): *Disorders Without Borders? The Expanding Scope of Psychiatric Practice*. *BioSocieties*, Vol. 1: 465-484.
- Rowan B, Miskel C G (1999): *Institutional Theory and the Study of Educational Organization*. In: Murry J, Seashore L K (Hrsg): *Handbook of Research of Educational Administration*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass, S. 359-383.
- Senge K (2013) *Die Wiederentdeckung der Gefühle. Zur Einleitung*. In: Senge K, Schützeichel R (Hrsg) *Hauptwerke der Emotionssoziologie*. Springer VS: Wiesbaden, S. 11-32.
- Shavit Y, Blossfeld H-P (Hrsg) (1993) *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Stinchcombe A (1997) *On the Virtues of the Old Institutionalism*. *Annu Rev Sociol* 23: 1-18.
- Turner J H, Stets J E (2005) *Sociology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.