

und betonen auch den Anschluß ihrer Arbeiten an Aspekte der Vorarbeiten von Jean Piaget, Frederic Bartlett, Lew Wygotski, George Herbert Mead bis zu George A. Kelly, nicht ohne diese im Lichte sprachphilosophischer Neuerungen zu betrachten. Daß Gergen sich von all dem mit dem Argument abwendet, ohne das Individuum auskommen zu wollen, erscheint eben deshalb problematisch, da einige der grundlegenden Tugenden sozialkonstruktivistischen Denkens, die gerade im hier besprochenen Buch verstärkt betont werden – nämlich Selbstreflexion und Kritik –, ohne ein handlungsfähiges, reflexives Subjekt keinen Adressaten finden (vgl. auch Laucken 1995).

Die beherzte Naivität, mit der sowohl der Gegenstand der sozialkonstruktivistischen Kritik »auf den Punkt« gebracht als auch die Argumente in eigener Sache »ausgeführt« werden, mag vielleicht einen Teil der noch psychologisch unbewanderten Leserschaft auf den ersten Blick positiv überraschen. Die bereits seit langem bekannten, immer noch ungelösten Fragen des Sozialkonstruktivismus lassen sich dadurch allerdings nicht überdecken. Daher steht zu befürchten, daß gerade die bisweilen allzu vereinfachende Darstellung – die auch als Zuschreibung von Naivität an die Leserinnen und Leser gelesen werden kann – mit dazu beiträgt, daß der Einladung zum Sozialen Konstruktivismus in vielen Fällen kein längerer Dialog mit dem Sozialen Konstruktivismus folgen wird.

Literatur

- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1996): *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Boesch, Ernst E. (1991): *Symbolic Action Theory and Cultural Psychology*. Berlin: Springer.
- Gergen, Kenneth J. (1985): The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, S. 266–275.
- Gergen, Kenneth J. (1994): *Realities and Relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Gergen, Kenneth J. (1999): *An Invitation to Social Construction*. Thousand Oaks: Sage.
- Gergen, Kenneth J. (2002): *Konstruierte Wirklichkeiten: eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laucken, Uwe (1995): Sozialkonstruktivistische Sozialpsychologie. Grundlagen, Einordnung und Abgrenzung, offene Fragen. *Handlung Kultur Interpretation. Bulletin für Psychologie und Nachbarwissenschaften*, 4, 7, S. 173–206.
- Miller, Joan (1996): Theoretical issues in cultural psychology. In: John W. Berry, Ype Poortinga & Janak Pandey (Hrsg.): *Handbook of cross-cultural psychology*, Band 1: Theory and Method, S. 85–128. Boston: Allyn and Bacon.
- Shotter, John (1994): *Conversational realities: constructing life through language*. London: Sage.
- Straub, Jürgen (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin, New York: de Gruyter.

Detlef Horster

Keine Angst vor Niklas Luhmann; er hat ja nur die Wahrheit über die Schule gesagt¹

Zu: Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, herausgegeben von Dieter Lenzen. Mit zahlreichen Faksimiles des Manuskripts. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002. 232 Seiten.

Seit mehr als 30 Jahren erleben wir in der deutschen Soziologie eine fruchtbare Debatte über die Frage, welches die triftigste Theorie für eine Diagnose der gegenwärtigen komplexen Gesellschaft sei; eine Debatte mit internationaler Beachtung und Wirkung. Gemeint ist der Disput zwischen Habermas und Luhmann über die Handlungs- und Systemtheorie, der 1971 mit dem gemeinsamen Band *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* der beiden Kontrahenten ihren Ausgang nahm. Mit dem Erscheinen des unwiderruflich letzten Bandes aus dem Nachlass Niklas Luhmanns, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, geht dieser mehrfach auch polemisch geführte Diskurs zu Ende, zumindest der direkte zwischen den beiden Protagonisten Habermas und Luhmann. Die Forschung wartet noch auf viel unveröffentlichtes Material aus Luhmanns Feder, so auf die Publikation des sagenumwobenen Zettelkastens, in dem Luhmann jeden Gedanken, der nicht unmittelbar in einem Buch Verwendung finden konnte, konservierte. Er hat einmal davon gesprochen, daß seine Bücher sich von selbst schreiben, denn er brauche nur die Zettel hintereinander zu legen. Vielleicht ist das das Geheimnis der unglaublichen Produktivität Luhmanns. Weitere fertige Bücher gibt es im Nachlaß nicht mehr. Nach Luhmanns Tod im Jahr 1998 erschienen bereits die Bände *Organisation und Entscheidung* und jeweils ein Band über das Politiksystem, über das Religionssystem und nun über das Erziehungssystem.

Über letzteres hatte Luhmann bereits zu seinen Lebzeiten zusammen mit namhaften Pädagogen, unter anderem mit Dieter Lenzen, dem Herausgeber des vorliegenden Bandes, so viel publiziert, daß sich die Frage aufdrängt, ob überhaupt etwas Neues in dem Buch zu finden ist. Ja, das ist der Fall. Hat Luhmann seine Position zur Leistungsfähigkeit des Erziehungssystems geändert? Ja und Nein. Luhmann hatte mit seinen früheren Büchern zur Pädagogik einen Sturm der Entrüstung entfacht. Er sagte, daß die Pädagogik diejenige Profession sei, die sich von ihren Grundvoraussetzungen her am schwersten damit tut, zu akzeptieren, daß die Erziehung sich mit unauflös-

¹ Ich danke Christian Liesen für Diskussion und Kritik.

lichen Paradoxien abfinden muß. Luhmann sprach sogar von der Unmöglichkeit der Erziehung. Was war damit gemeint? Die *Grundparadoxie*, die er früher bereits diagnostizierte, spielt in Luhmanns nun vorliegendem Buch erneut eine Rolle. Was ist diese Grundparadoxie?

Luhmann setzt zu ihrer Beschreibung, wie fast immer bei seinen Analysen, historisch ein. Die Massowschen und später die Schleiermacherschen Reformen zu Anfang des 19. Jahrhunderts wollten gleiche Bildungsinhalte für alle. Noch im 18. Jahrhundert war Erziehung ein Privileg der Reichen, die es sich leisten konnten, einen Hauslehrer für ihre Kinder zu beschäftigen. Dieses Privileg der Herkunft sollte abgebaut werden, und über die Lehrpläne wollte man eine Vereinheitlichung der Erziehung für alle erreichen. Staatlich organisierte Pädagogik sollte also ab dem 19. Jahrhundert soziale Selektion verhindern. Aber durch Zensuren und Prüfungen wurde letztlich doch ein Selektionsverfahren in die Pädagogik eingeführt, so daß sich die Schule zur zentralen Dirigierungsstelle für den künftigen sozialen Rang von Kindern und Jugendlichen entwickelte. Der in der Schule einmal festgeschriebene Leistungsplatz sei in der späteren beruflichen und sozialen Laufbahn meist der bleibende: Schulversager würden zu sozialen Versagern. Und dies geschehe, ohne daß das intendiert sei. Die Absicht war – wie gesagt – eine andere: Seit den eben genannten Reformen hieß sie Chancengleichheit. Sie zu realisieren, gehört zum Programm der Pädagogik, deren Codierung allerdings nach dem Selektionsschema »gut« oder »schlecht« läuft. »Ein »gut« ist kein »sehr gut«, aber auch kein »befriedigend.« (S. 73).² Diese binäre Codierung im Erziehungssystem will das Programm des Erziehungssystems »Chancengleichheit für alle« unterlaufen. »Die gute Absicht [der Reform] gebärt aus sich selbst heraus zwei recht ungleiche Kinder, nämlich Erziehung und Selektion. Die Pädagogik hat beide Sprösslinge ungleich beurteilt. Sie hat Erziehung als ihr eigenstes Anliegen geliebt, Selektion dagegen als staatlich aufgezwungenes Amt abgelehnt« (S. 62). Einerseits will also die Pädagogik zum Gelingen der individuellen Karriere der Schüler, ohne Rücksicht auf soziale Unterschiede, beitragen, andererseits wird sie gezwungen, zu bewerten und nun doch Unterschiede zu machen. »Die Erziehung soll die Zöglinge gleichbehandeln und ihnen gleiche Aussichten eröffnen. Die Selektion soll dagegen erreichte Ungleichheiten konstatieren« (Luhmann & Schorr 1996, S. 26). Wegen dieser Gegensätzlichkeit von Erziehung und Selektion finden wir im Erziehungssystem, im Unterschied zu anderen sozialen Systemen, in denen stets nur *eine* Codierung vorzufinden ist, gleich zwei Codierungen. Früher sah Luhmann nur die eine Codierung gut/schlecht. Heute sieht er einerseits – auf die Erziehung be-

zogen – den Code vermittelbar/nicht-vermittelbar (S. 59); andererseits – auf die Selektion bezogen – den Code gut/schlecht (S. 60). Wenn man nun die Codierung gut/schlecht auf der Zeitschiene abträgt, könnten beide Codierungen zur Deckung gebracht werden. Dann sieht man nämlich, daß ein Schüler durch Förderung besser geworden sein kann als er es früher war. Das Zensuren-system eröffnet Vergleichsmöglichkeiten und erlaubt zu beurteilen, ob eine Förderung gelungen ist oder nicht. So entsteht aus der doppelten Codierung die Einheit des Codes (S. 73). Ein Zweig der Pädagogik, die Sonderpädagogik, ist hingegen von vornherein durch einfache Codierung gekennzeichnet: Förderung/Nicht-Förderung.

Aber auch der Pädagoge, nicht nur der Sonderpädagoge hat die Förderung und Erziehung im Blick, die Schüler hingegen die Zensuren. Und letztere sind gut beraten, sich darauf einzustellen, daß der Unterricht auf Zensurierung hinausläuft. Denn alle wissen, daß letztlich versetzt oder nicht versetzt werden muß, und daß derjenige, der erzieht, derselbe ist, der zensiert.

Eine *weitere Paradoxie*, die Luhmann in seinen früheren Schriften aufdeckte, liegt ganz in der Nähe der erstgenannten. Einerseits sollen die sozialen Unterschiede und die individuellen Begabungen berücksichtigt werden, andererseits sollen alle Schüler gleich behandelt werden. Wie soll man da als Lehrerin und Lehrer die höchst unterschiedlichen Verarbeitungsformen des Unterrichtsstoffs bewerten, wenn man gerecht sein will und einen einheitlichen Maßstab anlegen muss?

Die *dritte Paradoxie* ergibt sich daraus, daß Unterricht im Klassenverband erfolgt. Individuen mit unterschiedlichen Erfahrungen und spezifischem Bewusstsein müssen ein und demselben Unterricht folgen. Ernst Christian Trapp, der erste Erziehungswissenschaftler auf deutschem Boden, sagte schon im Jahre 1780, ohne daß sich seither etwas geändert hat: »Wie hast du alles dies anzufangen bei einem Haufen Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, die aber doch in einer und eben derselben Stunde von dir erzogen werden sollen?« (Trapp 1977, S. 24 f.). Spezifisches Schülerinnen- und Schüler-Bewusstsein muß an die für alle gleiche Unterrichts-Kommunikation angeschlossen werden. Einerseits werden sie als individuelle und autonome Wesen angesehen, andererseits wird im Klassenverband unterrichtet. Alle Schülerinnen und Schüler werden da als dieselben pädagogischen Objekte behandelt, indem in für alle gleicher Weise versucht wird, von außen in deren innere Bewußtseinsoperationen einzugreifen. Auf diese Weise sollen alle dasselbe lernen. Das gelingt nur, wenn man von der Sicht, daß alle einzigartige Wesen sind, abgeht und als Lehrerin und Lehrer tut, was man nicht will, nämlich sie alle als dieselben, also konform behandelt. Ein in sich paradoxer Prozeß. Lehrerinnen und Lehrer versuchen, um

² Seitenangaben ohne weitere Hinweise beziehen sich auf das rezensierte Buch.

diese Paradoxie zu lösen, Schülerinnen und Schüler durch taktile oder photo-mechanische Reize mittels zoologischer Anschauungsstücke oder mit Video für ihren Stoff zu interessieren. Doch in den meisten Fällen gelingt das nicht, weil jedes Bewußtsein nur das aus der Umwelt aufnimmt, was sich aufgrund der jeweils anderen Begabungs- und Sozialisationsvoraussetzungen an den vorhandenen Bewußtseinsstrom anschließen läßt. Das aber müssen Pädagogen, die ihrem Bildungsauftrag gerecht werden wollen, ignorieren, denn alle sollen dasselbe lernen. Sie dürfen es aber gleichzeitig nicht ignorieren, weil sie sonst die Initiierung, Verbesserung und Unterstützung des selbständigen Denkens, was pädagogisch ebenso gefordert ist, ignorieren würden.

Daß nun im Klassenverband unterrichtet werden muß und derselbe Input denselben Output fordert, also alle dasselbe lernen sollen, kann zu so skurrilen Unterrichtssituationen führen wie der folgenden: In einer 3. Klasse sollten die Kinder in Zweiergruppen je eine Achatschnecke beobachten, die sie über den Tisch laufen ließen, und in ihr Protokollbuch schreiben, was passiert, wenn sie auf den Tisch klopfen. In den Gruppen wurden drei verschiedene Beobachtungen aufgeschrieben: 1. Die Schnecke geht ins Haus zurück, 2. Die Schnecke merkt nichts und geht einfach weiter, 3. Die Schnecke kommt aus ihrem Haus. Im Biologie-Buch, das die Lehrerin benutzte, ist angegeben, daß Achatschnecken sich bei Erschütterungen ins Haus zurückziehen. Die Autoren wußten nicht, daß die vom Biologiezentrum für Unterrichtszwecke ausleihbaren Achatschnecken im Laufe ihres ereignisreichen Lebens schüler-resistent geworden waren. Die Lehrerin ließ nun die einzelnen Gruppen ihre Beobachtungen vortragen, ignorierte dabei aber die Aussagen, die etwas anderes mitteilten als die, daß die Schnecke sich ins Haus zurückzieht. Darum notierte sie an der Tafel nur den Satz: »Die Schnecke zieht sich beim Klopfen ins Haus zurück.« Die Kinder sollten das in ihr Protokollbuch schreiben, was dazu führte, daß die eigene Beobachtung durchgestrichen und der »richtige« Satz eingetragen wurde (vgl. Mühlhausen 1994, S. 60ff.). So wurde die Paradoxie von Unterricht im Klassenverband und individueller Beobachtung von der Lehrerin bewältigt.

Wegen all der soeben beschriebenen Paradoxien sprach Luhmann früher von der Unmöglichkeit der Erziehung, und er konstatierte: »Man lebt von dem Irrtum, unlösbare Probleme für lösbare Probleme zu halten« (Luhmann & Schorr 1996, S. 42), oder nach der Devise zu handeln: »Die Lösung des Problems liegt in der Leugnung des Problems« (S. 165). Soweit zu den Paradoxien.

Wieso hat Niklas Luhmann – wie eingangs behauptet – zu einer anderen Einschätzung der pädagogischen Praxis gefunden und sie in dem neuen Buch niedergelegt? Er veränderte die Blickrichtung, was dann tatsächlich zu einer

anderen Einschätzung führte. Luhmann nennt das die konstruktivistische Sichtweise, obwohl er selbst Kritiker des Konstruktivismus ist. Genauer wäre es, wenn er von kontextualistischer Epistemologie, etwa im Sinne Brandoms, Kuhns³ oder Williams' sprechen würde. Seine Unterscheidung von Gesellschaft, Organisation und Interaktion (vgl. Luhmann 1975, S. 9ff.) hat zwei Schnittstellen. In seinen früheren Analysen des Erziehungssystems hatte er die *Schnittstelle zwischen Organisation und Interaktion* im Blick. Darum traten die eben aufgeführten Paradoxien in den Vordergrund. Die Organisation zwingt zur Selektion, zur Erfüllung des für alle gleichen Lehrplans und zum Unterrichten im Klassenverband. Die Organisation zwingt Pädagogen zu Dingen, die in der Interaktion nicht oder nur schwer umgesetzt werden können, oder »unterlaufen, deformiert oder absichtlich zum Entgleisen gebracht« werden (Luhmann 1975, S. 15). Der Lehrer kann beispielsweise sagen: »Die Erfüllung des Lehrplans ist für die Kinder eine Zumutung. Ich mache das nicht mit. Sollen die mich doch erst mal zur Rede stellen.« Er kann auch sagen: »Ich gebe allen dieselbe Zensur ohne Rücksicht auf den Leistungsstand.« Eine beliebte Übung im Religionsunterricht. So ergeben sich permanente Reibungsflächen zwischen Organisation und Interaktion.

Organisationen können – wie folgendes Beispiel zeigt – auch gute Absichten verhindern: Eine Schulleiterin wollte in ihrer Schule für die bessere berufliche Zukunft ihrer Schüler bilingualen Unterricht einführen. Sie stellte diese Absicht der Bezirksregierung vor. Wie sie sich das denn vorstelle, da könne ja jeder kommen, aber man würde darüber nachdenken. Nach drei Monaten fragte sie in der Bezirksregierung erneut an. Nach vier Wochen bekam sie die Antwort, daß über die Sache weiter nachgedacht werde. Sie hat dann nie mehr etwas davon gehört (vgl. Mahlmann 1999, S. 52).

Historisch gesehen hatte die Durchorganisation des Schulwesens, die ein Moment für die Entstehung von Paradoxien ist, im 19. Jahrhundert einen fortschrittlichen Impetus. Organisationen waren als verlässliche Faktoren für die Gleichstellung aller gedacht. Die Durchorganisation des Schulwesens hat allerdings auch einen Vorteil, den Luhmann in seinem neuen Buch herausstellt, indem er folgendes konstatiert: »Der Lehrer braucht nicht auf den Flu-

³ Kuhn bringt ein Beispiel, das klar macht, was Luhmann hier meint, daß sich nämlich aus unterschiedlichen Perspektiven der selbe Gegenstand ändert: »Ein Forscher, der etwas darüber zu erfahren hoffte, wie Wissenschaftler die Atomtheorie auffassen, fragte einen ausgezeichneten Physiker und einen hervorragenden Chemiker, ob ein einzelnes Heliumatom ein Molekül sei oder nicht. Beide antworteten ohne zu zögern, doch ihre Antworten waren verschieden. Für den Chemiker war das Heliumatom ein Molekül, da es sich in bezug auf die kinetische Theorie der Gase wie ein solches verhielt. Für den Physiker war das Heliumatom jedoch kein Molekül, weil es kein Molekularspektrum zeigte« (Kuhn 1973, S. 77).

ren umherzuirren und zu versuchen, irgendwo mit seinen Ideen akzeptiert zu werden. [...] Die gute Absicht zu erziehen, gewinnt mit Hilfe von Organisation Form« (S. 160).

Hier sehen wir bereits, daß Luhmann seine frühere Einschätzung von der Unmöglichkeit der Erziehung modifiziert hat. Was ist die Ursache dafür? Im Vordergrund steht nun die *Schnittstelle von Gesellschaft und Organisation* und nicht mehr die von Organisation und Interaktion. Luhmann geht nun von der Gesellschaft aus. Ausgangspunkt ist in dem vorliegenden Buch die gesellschaftliche Funktion der Erziehung. Jedes soziale Subsystem, wie Wirtschafts-, Rechts- oder Gesundheitssystem, wird von Luhmann in seiner Funktion zur Erhaltung der Gesamtgesellschaft gesehen. Welche Funktion hat in dieser Hinsicht das Erziehungssystem? Um diese Frage beantworten zu können, stellt Luhmann klar, daß bei der Beschreibung der Funktion des Menschen für das Gesamtsystem Gesellschaft von den spezifischen Eigenschaften, der individuellen Einzigartigkeit eines empirischen Einzelmenschen, abgesehen werden muss. Ein solches Wesen, das unter diesem Funktionsgesichtspunkt gesehen wird, nennt Luhmann *Person*. Das ist der Name für Eigenschaften, die für die Erfüllung von Aufgaben, von Pflichten und für das Ausfindigmachen des eigenen Status im sozialen Leben notwendig sind (S. 28).

Diese Eigenschaften ermöglichen die Teilnahme an der sozialen Kommunikation, und zugleich tragen sie zum Funktionieren der sozialen Kommunikation bei und damit zur Erhaltung der Gesellschaft. Wie geschieht das? In einer Gesellschaft von individuellen Einzelnen hat jeder unendlich viele, weder notwendige, noch unmögliche Handlungsalternativen. Sein Gegenüber aber auch. Das nennt Luhmann doppelte Kontingenz. Damit Interaktion gelingen kann, müssen die Wahlmöglichkeiten der Handelnden begrenzt werden, so daß jeder weiß, was er von dem anderen erwarten kann und seine Erwartungen nicht enttäuscht werden. Dies geschieht, indem die an der Kommunikation beteiligten Personen Konventionen und moralische und rechtliche Regeln einhalten. »Die Form der Person dient ausschließlich der Selbstorganisation des sozialen Systems, der Lösung des Problems der doppelten Kontingenz durch Einschränkung des Verhaltensrepertoires der Teilnehmer« (Luhmann 1995, S. 152). »Personen dienen der strukturellen Kopplung von psychischen und sozialen Systemen« (ebd., S. 153). Die einzelnen, Luhmann nennt sie psychische Systeme, müssen sich an der sozialen Kommunikation beteiligen können. Das geschieht durch Einschränkung ihrer Freiheitsspielräume.

Ziel der Erziehung ist die-Erziehung zur Person. »Menschen werden geboren. Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung« (S. 38). Für Luh-

mann besteht die Gesellschaft nicht aus Menschen, sondern aus Kommunikation, an der Personen beteiligt sind; ein Thema endloser Diskussionen in den soziologischen Theoriedebatten, vor allem auch in der mit Jürgen Habermas. Doch Luhmann macht seine Auffassung plausibel: »Wie kann man ernsthaft behaupten, die Gesellschaft bestehe aus Menschen, wenn der Bestand innerhalb einer relativ kurzen Zeit, die sich nach der Lebensdauer der Menschen bemisst, komplett ausgewechselt wird?« (S. 48) Neuankömmlinge müssen die Kommunikation lernen, um gesellschaftsfähig zu werden, um an dem Gesellschaftsprozess, der bereits besteht, wenn sie ankommen, teilnehmen zu können (vgl. Luhmann 1997, S. 706). In der Familie geschehen Sozialisation und Erziehung zunächst nebeneinander und sind nicht zu unterscheiden. Doch die Personwerdung und damit die Befähigung zur Teilnahme an Kommunikation könne man nicht der Sozialisation überlassen, betont Luhmann. Die professionelle Erziehung kann darum nicht einfach hinnehmen, was die Sozialisation beschert (S. 60). Professionelle Erziehung geschieht im Hinblick auf die Erfüllung der Funktion des Erziehungssystems in der Organisation Schule.

Hier wird die Schnittstelle von Gesellschaft und Organisation angesprochen. Die funktional differenzierte Gesellschaft ist von *Organisationen* durchsetzt. Organisationen entstehen in den hochkomplexen Gesellschaften, in denen Entscheidungen nicht mehr auf willkürlichen Überlegungen von selbsterherrlichen Fürsten basieren. Die Folgen von Entscheidungen müssen für eine zunehmende Zahl von Menschen gleich sein, und die Gleichbehandlung kann eingeklagt werden. Gut durchorganisierte Systeme halten höhere Komplexität aus. Sie gestatten es, durch Erhöhung der Komplexität die Komplexität zu reduzieren. Aufgaben und deren Erfüllung werden Organisationen zugewiesen, dadurch werden soziale Systeme übersichtlicher. Das Erziehungssystem verkräftet mit der Durchorganisation eine größere Vielfalt von differenzierten Erziehungsmaßnahmen. Die Verantwortung dafür tragen einzelne Organisationen im Erziehungssystem. Stundenpläne macht die Organisation Schule, Lehrpläne macht die Organisation Regierung, Ausführungsvorschriften dazu macht die Organisation Bezirksregierung. Organisationen anderer Art ermöglichen ein weiteres differenziertes Erziehen, z. B. als Erwachsenenbildung oder als außerschulische Jugendbildung in Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, in Landerziehungsheimen oder Jugendfreizeiteinrichtungen. Durch die Verteilung der diversen Aufgaben auf Organisationen innerhalb eines Systems werden die Systeme zudem leistungsfähiger. Auf das Befinden und die Tüchtigkeit von Einzelpersonen kommt es nicht mehr an. Sie sind in einer Organisation problemlos zu ersetzen.

Organisationen erhöhen außerdem das Tempo der Kommunikation, weil der »Kommunikationsprozeß [...] davon entlastet [wird], seine Prämissen

mitzubestätigen; sie stehen schon fest« (Luhmann 1969, S. 396). In Organisationen wird entschieden, weil schon entschieden worden ist. An staatlichen Schulen kann beispielsweise niemand gezwungen werden, am Religionsunterricht teilzunehmen, an konfessionellen Schulen aber sehr wohl. Wer sein Kind auf eine staatliche Schule schickt, weiß das ebenso, wie der, der sein Kind auf eine konfessionelle schickt. Eltern in letztgenannter Schule können nun nicht mehr darüber verhandeln, daß ihr Kind vom Religionsunterricht befreit wird. Die Organisation Konfessionsschule hat schon entschieden, daß jedes Kind teilnehmen muß. Der Kommunikationsprozeß wird durch solche Vorentscheidungen entlastet, so daß man darüber nicht mehr zu diskutieren braucht. Das führt auf der anderen Seite den Nachteil mit sich, daß man einem vielleicht plausiblen Änderungsvorschlag mit den Worten begegnen kann: »Das haben wir noch nie so gemacht, da könnte außerdem jeder kommen.« Was Niklas Luhmann zu folgender Einsicht führte: »Jeder kann immer auch anders handeln und mag den Wünschen und Erwartungen entsprechen oder auch nicht – *aber nicht als Mitglied einer Organisation*« (Luhmann 1997, S. 829).

Organisationen universalisieren den Klientenstatus. Im Laufe des 19. Jahrhunderts festigt sich mehr und mehr ein Sprachgebrauch, der Organisationen als soziale Formationen besonderer Art von anderen Ordnungen unterscheidet. Sie lassen sich seither aus der Gesellschaft nicht mehr wegdenken und bekommen starken Einfluß.⁴ So auch im Erziehungssystem der Gesellschaft. Es erfüllt die in einer individualisierten Gesellschaft schwere Aufgabe, einerseits zur Qualifizierung für einen besonderen Lebenslauf oder einer unverwechselbaren Karriere (S. 175) beizutragen und zugleich die Fähigkeit zur Kommunikation, also zur Personwerdung zu fördern. Erziehung soll – mit anderen Worten – zur Selbstverwirklichung und zur Gemeinschaftsfähigkeit gleichermaßen beitragen. Die Gesellschaft verlangt vom Erzieher, den Menschen in beiden Hinsichten zu denaturieren. Menschen müssen *einerseits* gesellschaftsfähig gemacht werden, damit sie zur Kommunikation taugen; sie müssen aber *andererseits* in die Lage versetzt werden, selbst zu bestimmen und ihr Leben eigenständig zu gestalten. Das erlernte Wissen gibt den Erzeugenen die Ausrüstung, sich auf unvertrautem Gelände bewegen zu können, so daß sie sich in unerwarteten Situationen in beiden Beziehungen zu helfen wissen (S. 100).

⁴ Nach Spencer, auf den sich Luhmann stützt, werden Gesellschaften, je größer sie werden, auch in ihrem inneren Aufbau größer, d. h. komplexer. Bei Spencer heißt es: »Es gehört ferner zu den Besonderheiten der socialen sowohl wie der lebenden Körper überhaupt, daß sie während der Zunahme an Grösse auch in ihrem inneren Bau zunehmen« (Spencer 1887, S. 6, § 215). Mit der Zunahme des inneren Baus ist hier die vermehrte Ausstattung der Gesellschaft mit Organisationen gemeint.

Solches Wissen wird in der Organisation Schule von *professionellen Erziehern* vermittelt. Organisation und Profession sind zwei Schlüsselbegriffe in Luhmanns neuem Text (S. 112). Organisationen und Professionen werden für die Erziehung erstmals im 19. Jahrhundert fruchtbar gemacht und erleichtern die Aufgabe, die der Erziehung in der funktional differenzierten Gesellschaft aufgebürdet wird. Luhmann schreibt: »Am Anfang des Jahrhunderts denkt man bei Erziehung zunächst an die Verantwortung der Väter, gegen Ende des Jahrhunderts wird dagegen öffentliche Erziehung betont und als allgemeines Gebot behandelt« (S. 136). Dieses Jahrhundert ist das Jahrhundert des Übergangs von der stratifikatorisch oder hierarchisch gegliederten Gesellschaft zur funktional gegliederten oder man könnte sagen, es ist der Übergang von den Ständen zu den Berufsständen. Mit dem Übergang von der stratifikatorisch differenzierten Gesellschaft zur funktional differenzierten vollzieht sich auch dieser Übergang.

Bei dem Reichtum historischer Entwicklung muß man mit aller Vorsicht von solchen Übergängen und noch vorsichtiger von klaren Einschnitten reden. Solche Übergänge vollziehen sich allmählich, manchmal über Jahrhunderte hinweg. Man kann z. B. schon im Mittelalter die Ablösung der Wirtschaft als funktionales System von der Politik beobachten. Beispiel dafür ist die Tätigkeit der Familie Fugger. Bereits im 16. Jahrhundert gewinnt die Wissenschaft als selbständiges System Distanz zur Religion und ist gekennzeichnet durch spektakuläre Konflikte, die Kopernikus und Galilei mit der Kirche austragen. »Seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erfolgt die Ablösung der Funktionssysteme von Schichtprämissen und die Neutralisierung von Schichteinflüssen zunehmend gezielt – so in der juristischen Erfindung der allgemeinen Rechtsfähigkeit oder in der Umstellung des Erziehungssystems auf öffentliche Schulen für die Gesamtbevölkerung und im 19. Jahrhundert dann auch: durch Einrichtung eines durchorganisierten Prüfungswesens mit Spezialisierung auf die in den Schulen und Universitäten selbst erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. [...] Herkunft spielt für die Funktionssysteme kaum noch eine Rolle« (Luhmann 1997, S. 734).

Professionen verkörpern in diesem Kontext ein neues gesellschaftliches Differenzierungsprinzip, das Differenzierungsprinzip nach Sachgesichtspunkten. Das »Erben« des Berufs vom Vater wird immer seltener. Man muß nicht mehr die Abstammung nachweisen, sondern seine Fähigkeit. Man muß diese Fähigkeit erwerben. So entstehen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Vielzahl von Professionen (S. 150).

Doch das bestmögliche Wissen, das Akademikern vermittelt wird, ist nicht die einzige Komponente der Professionalisierung, denn die Anwendung des Wissens ist mit dem Risiko des Scheiterns belastet (S. 148). Hinzutreten muß

eine große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können; bewährte Routinen geben Sicherheit. Von der Profession Lehrer wird persönlicher Einsatz erwartet; im Lehrerberuf wird die eigene Person wichtiger als Methodik und Raffinement. Luhmann nennt weitere Elemente der Professionalisierung für Lehrer: Es wird ein Lebensberuf und nicht nur eine Nebentätigkeit oder »ein Durchgangsstadium zum Amt des Predigers« (S. 150); seine Arbeit steht unter kollegialer Aufsicht; die Berufspraxis soll autonom durchgeführt werden, kleinliche Festlegungen werden somit vermieden; es werden Vorteile an Reputation und Einkünften geboten, um den Beruf attraktiv zu machen; zu all dem tritt eine für den Beruf angemessene Ausbildung hinzu.

Wir sehen also, daß Luhmann dem Erziehungssystem eine wichtige Funktion im Kanon der Subsysteme zur Erhaltung der Gesamtgesellschaft zuschreibt. Wir wissen von Luhmann, daß die Gesamtgesellschaft sich erhält, sich in Krisensituation reproduziert und selbst wieder auf die Beine hilft. Das geschieht durch den Kanon vieler autopoietischer Systeme, wie Wirtschafts-, Rechts-, Wissenschaftssystem, die überhaupt nur Interesse am eigenen Bestand haben, aber dadurch die Gesamtgesellschaft erhalten. Sie alle dienen durch ihr Bestehen dem Erhalten und dem Funktionieren der Gesamtgesellschaft. Das ist vergleichbar der Figur der »invisible hand« bei Adam Smith.⁵ Auch der 100 Jahre nach Adam Smith geborene Herbert Spencer, auf den sich Luhmann stützt, vertritt die Auffassung, daß das natürliche Gleichgewicht sich in der Gesellschaft von selbst herstellt (Spencer 1887, S. 20, § 222). Durch die strukturelle Kopplung der Systeme, die Luhmann in dem Band *Die Gesellschaft der Gesellschaft* beschreibt, der seine Gesellschaftstheorie⁶ abschließt

⁵ Adam Smith sagt: »Tatsächlich hat [jeder Mensch] nur seinen eigenen Vorteil und nicht den der Gesellschaft im Auge. [...] Verfolgt er sein eigenes Interesse, so fördert er das der Gesellschaft weit wirksamer, als wenn er dieses wirklich zu fördern beabsichtigt. Ich habe niemals gesehen, daß diejenigen viel Gutes bewirkt hätten, die sich den Anschein gaben, um des Gemeinwohls willen Handel zu treiben. Es ist dies tatsächlich nur eine Pose« (Smith 1973, S. 40–44).

⁶ Bei seiner Berufung an die Universität Bielefeld sagte Luhmann 1969, daß sein einziges Projekt die Entwicklung einer Theorie der Gesellschaft sei. Er veranschlagte die Dauer des Projekts auf 30 Jahre. 1984 erschien der erste Band mit dem Titel *Soziale Systeme*. Es war die Einleitung. Dann erschienen nacheinander: *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (1988), *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (1990), *Das Recht der Gesellschaft* (1993), *Die Kunst der Gesellschaft* (1995), *Die Politik der Gesellschaft* (2000), *Die Religion der Gesellschaft* (2000), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (2002), *Die Gesellschaft der Gesellschaft* [2 Bände] (1997). Die Publikation des letzten Bandes, der die Gesellschaftstheorie Luhmanns abschließt, wurde auf seinen Wunsch vorgezogen, da er 1 ½ Jahre vorher aufgrund einer Krankheit seinem bevorstehenden Tod entgegenschau. Er wollte aber die Publikation des abschließenden Bandes noch erleben. Darum erschienen drei Bände der Gesellschaftstheorie postum.

und kurz vor seinem Tod erschienen ist, erhält sich die Gesellschaft und reproduziert sich immer wieder aufs neue. Das ist der Mechanismus, den es zu durchschauen galt, als Luhmann begann, auch in Auseinandersetzung mit Habermas, seine Systemtheorie zu entwickeln. Von dieser Warte aus sieht Luhmann das Erziehungssystem anders als in seinen früheren Schriften. Auch das Erziehungssystem trägt durch den Zwang zur Selbsterhaltung zur Erhaltung der Gesamtgesellschaft immer wieder aufs Neue und permanent bei. In der Studentenbewegung hätte man gesagt: »Das Erziehungssystem hat affirmativen Charakter.« Insofern bietet der Band etwas Neues und ist nicht dasselbe, was wir aus Luhmanns früheren Schriften zum Erziehungssystem, bei denen die Schnittstelle Organisation/Interaktion im Zentrum stand, bereits kennen, nur noch einmal neu aufgegossen. Der Blick auf die Schnittstelle Gesellschaft/Organisation eröffnet ein zusätzliches Spektrum.

Vernehmen wir dennoch Luhmanns gewohnt kritische Stimme? Wir hören in dem neuen Buch von der *Vergeblichkeit der Reformen*, die sich aus der Paradoxie von Gleichheit aller und Ausgleichungen für die Benachteiligten, also Ungleichbehandlung, ergibt. Diese unlösbare Paradoxie wird der Profession aufgebürdet. Reformen sind dann nichts anderes als ein Wechsel des Primats unterschiedlicher Wertorientierungen, also etwa der »Übergang von Individualförderung zur Herstellung von Chancengleichheit, vor allem durch Ausgleich schichtbedingter oder geschlechtsspezifischer Benachteiligungen« (S. 166), in dem Augenblick, wo man sich dem öffentlichen Ruf nach Ausgleich der genannten Benachteiligungen nicht mehr entziehen kann. Benachteiligungen treten andererseits wieder in den Hintergrund, wenn die Betroffenheit über den niedrigen Leistungsstand an deutschen Schulen im internationalen Vergleich lähmende Auswirkung erreicht. So klagt ein Vater in der aktuellen Situation: »Ich höre: PISA. Übler Platz im Mittelfeld. Ich höre: dass alle es ja gewusst und immer schon gesagt haben. Täglich höre ich neue Konzepte zur Ersten Hilfe. Beispiele: das Sitzenbleiben abschaffen und stattdessen die gefährdeten Schüler fördern. Programme für Bildungsschwache. Umwandlung der Grundschule in eine Ganztagschule. Revision der Lehrinhalte in Richtung a) Anlehnung an zeitgenössische Bedürfnisse und b) Besinnung auf das Wesentliche und Überzeitliche. Ich höre dies und das« (Spinnen 2002). Reagiert man mit Reformen, so kann das »zu deutlichen Einschnitten in das vorhandene Schulsystem führen, kann aber typischerweise die damit verbundenen Nebenfolgen nicht kontrollieren. Wenn diese auffallen, können weitere Reformanliegen gestartet werden, etwa Einrichtung besonderer Leistungsklassen oder Maßnahmen der Begabtenförderung. Beobachtet man das jeweils reformierte System, hat man den Eindruck, daß das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist. Reformen

wären danach sich selbst generierende Programme für die Veränderung der Strukturen des Systems. Man scheint dies zu ahnen. Jedenfalls werden Reformschulen oft als isolierte Einheiten konzipiert, die als Experimente geplant sind, aber nicht wieder abgeschafft werden können, sondern als Einrichtungen des Schulsystems mit vergleichbarem Ausstoß an Absolventen, Diplomen und Zensuren neben den normalen Schulen fortexistieren, gleichsam als Denkmäler für die Ideen ihrer Gründer« (S. 166).

Selbst wenn Reformen zu Einschnitten im Schulsystem führen, verkennt man, daß die Reformen nicht »auf das, was im Klassenzimmer tatsächlich geschieht«, durchgreifen können (S. 131). Daß dennoch Reformen immer wieder gefordert werden, hängt mit den unauflösbaren Paradoxien im Schulsystem zusammen. Und typisch für Reformen ist, daß sie vergessen, daß das, was sie jetzt fordern, bereits früher gefordert und versucht wurde, aber gescheitert ist. »Die wichtigste Ressource der Reformen scheint daher eine Leistung des Systemgedächtnisses zu sein, nämlich das Vergessen« (S. 167). Diejenigen übrigens, die sich den beschriebenen Problemen nicht stellen und die Paradoxien, die ja immer unlösbar sind, nicht aushalten, sondern resigniert für Reformen eintreten, nennt Luhmann »Defektlüchter« (Luhmann 2000, S. 344).

Meist werden aus dem Wissenschaftssystem heraus Reformen gefordert. Bereits im 18. Jahrhundert bahnt man den Weg von der *Erziehungswissenschaft* zur pädagogischen Praxis mittels der Reform. Die nichtunterrichtenden Wissenschaftler trauten den Praktikern die Umsetzung der pädagogischen Ideen nicht zu. Sie konnten auch den voll beschäftigten Lehrern, die damit zu tun haben, den Tag zu überstehen und den nächsten vorzubereiten, nicht zugemutet werden. »Sie können nicht gleichzeitig Unterrichtsforschung betreiben oder pädagogische Ideen literarisch ausarbeiten« (179). Um Hilfe zu schaffen, wurde 1780 der erste Lehrstuhl für Pädagogik eingerichtet und mit dem bereits zitierten Ernst Christian Trapp besetzt.

An der Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis entsteht ein Konfliktfeld, das zu Mißtrauen und gar Feindschaften zwischen beiden Professionen führt. Auch darauf macht Luhmann aufmerksam. In früheren Schriften hatte er vom »*Technologiedefizit*« gesprochen. Zwischen der Erziehungswissenschaft und der praktischen Pädagogik fehle eine Technologie. Ein sogenanntes Technikum finden wir in der naturwissenschaftlichen Forschung, an der sich bei ihrer Etablierung die Sozialwissenschaften orientierten. In den Naturwissenschaften ist zwischen der Laborforschung und der praktischen Anwendung der Produkte ein Technikum eingebaut, das die Produkte ins Labor zurückschickt, wenn sie nicht taugen. Das ist zwischen Erziehungswissenschaft und praktischer Pädagogik nicht möglich. Man

kann nicht mit den neuesten Vorschlägen der Erziehungswissenschaft zuerst eine Testphase mit ausgesuchten Testpersonen durchführen, sehen, ob Schülerinnen und Schüler das lernen, was sie lernen sollen, und wenn das nicht klappt, diese an die Erziehungswissenschaft zurückschicken (vgl. Luhmann & Schorr 1988, S. 118). Auf dieses Technologiedefizit reagiert die Wissenschaft als Schulpädagogik mit unzähligen Vorschlägen, von denen Luhmann einige exemplarisch nennt: Vorschläge der kategorialen Bildung, des exemplarischen Lernens, der Entwicklung von Curricula usw. (vgl. Luhmann & Schorr 1988, S. 211 f.). Hervorzuheben ist bei diesen verschiedenen Bemühungen noch die Unterrichtsforschung, deren Entstehen mit der schnellen und breiten Entwicklung der empirischen Sozialforschung im vorigen Jahrhundert zu erklären ist: Die Bomben, die die Erziehungswissenschaft in der Praxis legte und die dort hoch gingen, ließen einen Wissenschaftszweig entstehen, der auf diese Weise neue Aufträge bekommt, nämlich zu untersuchen, wo die Ursachen für die Explosionen liegen. Oder, um aus dem Bild auszusteigen, warum in der pädagogischen Praxis nicht funktioniert, was die Erziehungswissenschaft entworfen hatte.

Der Begriff »Technologiedefizit« kommt in dem neuen Buch nur ein einziges Mal vor. Luhmann betont an dieser Stelle, daß er diesen Begriff durch den Begriff der lockeren Kopplung ersetze und das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis nun positiver sähe (S. 157), womit er folgendes meint: »Die Wissenschaft ist die vielleicht wichtigste Ressource der Erziehung, denn die gute Absicht, richtig zu erziehen, kann sich am besten auf wahres Wissen stützen, und für Wahrheit ist in der modernen Welt die Wissenschaft zuständig. [...] Die Lehre [ist somit] auf die Präsentation von Resultaten der wissenschaftlichen Forschung angewiesen« (S. 132).

Luhmanns scharf sezierenden und unbestechlichen Blick, der sich nie durch schönfärbende Ideen trüben ließ, werden wir in Zukunft entbehren müssen. Doch hat er eine Reihe klar sehender Soziologen von der Leistungsfähigkeit seiner Systemtheorie überzeugen können, nicht nur in der Erziehungswissenschaft, aber dort auch, so beispielsweise den Herausgeber des vorliegenden Bandes, der an der Freien Universität in Berlin Erziehungswissenschaft lehrt.

Luhmann sieht wie kein anderer die Paradoxien im Erziehungssystem. Paradoxien, das impliziert bereits der Begriff, lassen sich nicht lösen. Alles Bemühen, sie dennoch aus der Welt schaffen zu wollen, um nicht an ihnen zu verzweifeln, ist vergeblich. Dies herausgearbeitet zu haben, ist Luhmanns großes Verdienst. Generationen von Lehrerinnen und Lehrern haben versucht, die hehren Erziehungsziele umzusetzen, die ihnen an der Universität Erziehungswissenschaftler vermittelten, die vornehmlich die Inhalte der soge-

nannten Reformpädagogik traktierten. In ihren studienbegleitenden Schulpraktika haben die Studentinnen und Studenten mit diesen Ideen vielleicht noch eine Klasse begeistern können, was kein Kunststück ist, denn wenn Studenten dort über kurze Zeit als Lehrer fungieren, können sie als Exoten, die sie ja in der kurzen Zeit ihres Auftretens sind, jede Klasse begeistern. Diese Studenten kommen mit leuchtenden Augen aus ihrem Praktikum zurück an die Universität und berichten, daß sie unterrichtet hätten und das auch könnten, daß das der richtige Beruf für sie sei usw. Sie werden in dem kurzen Praktikum aber nie mit den Paradoxien konfrontiert, denen sie sich später im Beruf stellen müssen. Sie sind in den sechs Wochen in der Schule in einem Schonraum und werden von der Mentorin von allen Widrigkeiten fern gehalten, die sich im Kollegium, im Elterngespräch, in den Verhandlungen mit der Bezirksregierung und bei der Zensurgebung ergeben. Letzteres wurde unvergleichlich lebendig von Friedrich Mahlmann beschrieben (Mahlmann 1999). Wird ihnen von der Universität nicht vermittelt, was sie später im Beruf erwartet und was sie im Praktikum alles nicht sehen konnten, macht sich die Universität mitschuldig an der Misere, die uns ständig zu Ohren kommt: Versagenergebnisse der Lehrerinnen und Lehrer, Unzufriedenheit, Gesundheitsprobleme, Burn-out-Syndrom, der Wunsch nach vorzeitiger Pensionierung. Das bietet Journalisten seit 200 Jahren das schier unerschöpfliche Thema, das immer wieder in neuen Varianten traktiert wird: »Ein Berufsstand steckt in der Krise«.

Luhmann kommt das Verdienst zu, soziologisch ermittelt zu haben, daß Paradoxien mit noch so viel Aufopferung und verzweifelterm Engagement nicht zu lösen sind. Er verhilft dazu, sie zu sehen und fordert auf, mit ihnen zu leben. Es müssen Mittel und Wege gefunden werden, mit ihnen im Alltag umgehen zu können. Dies zu lernen, gehört mit zur Profession des Lehrerberufs. Diese Fertigkeiten werden heute dankenswerterweise in Organisationsberatungen und Supervisionen, die inzwischen auch die Schule erreicht haben, vermittelt.

Dadurch, daß Luhmann in dem neuen Buch sein Hauptaugenmerk auf die Herausarbeitung der gesellschaftlichen Funktion des Erziehungssystems legt, sieht er nicht nur – wie in früheren Schriften – die Nachteile der Organisationen im Erziehungssystem, sondern auch die Vorteile, von denen eben die Rede war: Die Möglichkeit hoher Differenzierung der Aufgaben und deren geordnete und systematische Erfüllung im Erziehungssystem. Einerseits beschränken Organisationen die Erziehung, andererseits ermöglichen sie eine bessere Erziehung. Das ist die Quintessenz von Luhmanns soziologischen Analysen des Erziehungssystems.

Weiterhin sieht er die Profession als Moment des Übergangs zur funk-

tional differenzierten Gesellschaft. In der vorhergehenden, stratifikatorischen Gesellschaft wurde man beispielsweise Kaufmann, weil der Vater bereits Kaufmann war, ob man nun für den Beruf geeignet war oder nicht, man führte das Geschäft des Vaters weiter. Literarisch wurde das Ende eines solchen Verfahrens in Thomas Manns *Buddenbrooks. Verfall einer Familie* beschrieben. Der Niedergang einer Kaufmannsfamilie an der Schwelle zur funktional differenzierten Gesellschaft zeigte sich eben an der mangelnden Profession der Söhne Thomas und Christian im Gegensatz zu Konsul Johann Buddenbrook, der noch das Geschick seines Vaters hatte. Heute werden Firmen von professionellen Managern mit einer akademischen Ausbildung in Volks- oder Betriebswirtschaft geleitet. Sicher müssten die Merkmale der »Profession Lehrer« weiter ausgearbeitet werden als es in Luhmanns Buch geschieht. Doch ein wichtiges Professionsmerkmal liegt in der Lektüre dieses Buches selbst, das die Professionsangehörigen in die Lage versetzt, ihren Beruf mit der Distanz des soziologischen Blicks sehen zu können. Freilich muß man die Lektüre der früheren Publikationen Luhmanns, in denen die Schnittstelle zwischen Organisation und Interaktion stärker im Vordergrund der Betrachtung stand, mit hinzunehmen, damit man beide Seiten, die positive wie die kritikwürdige, des Erziehungssystems sehen kann. Es ist ein Buch für alle, die an den Widrigkeiten des beruflichen Alltags der Lehrer leiden, um mit Hilfe des distanzierten Blicks in diesem Alltag leben zu lernen. Nur dadurch, daß man gelernt hat, auf Distanz zu seinem Alltagsgeschäft gehen zu können, geht man nicht in ihm unter.

Die Lektüre dieses Buches erfordert auch wieder eine hohe intellektuelle Anstrengung, wie alle anderen Bücher Niklas Luhmanns. Das wird hier noch erschwert dadurch, daß es im Vergleich mit anderen Büchern aus dem Nachlaß am wenigsten ausgearbeitet ist und es in noch sehr vorläufiger Manuskriptform daherkommt. Trösten kann man sich mit Dietrich Schwanitz, der gesagt hat, es sei zwar schwierig, Luhmanns Schriften zu lesen, da es sich aber um eine komplett neue Theorie handle, sei es von Vorteil, daß man keinerlei Vorkenntnisse brauche (Schwanitz 1999, S. 522).

Literatur

- Kuhn, Thomas S. (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1969): Gesellschaftliche Organisation. In: Thomas Ellwein, Hans Hermann Groothoff, Hans Rauschenberg & Heinrich Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Band I, S. 387–407. Berlin: Rembrandt.
- Luhmann, Niklas (1975): Soziologische Aufklärung, Band 2. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Luhmann, Niklas (1995): Soziologische Aufklärung, Band 6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1996): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mahlmann, Friedrich (1999): Pestalozzis Erben. 11. Auflage. Heidelberg: Schwartz.
- Mühlhausen, Ulf (1994): Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt/M.: Eichborn.
- Smith, Adam (1973): Eine Untersuchung über Wesen und Ursachen des Volkswohlstandes [1776], herausgegeben von Horst Meixner und Manfred Turban. Band 2. Gießen: Achenbach.
- Spencer, Herbert (1887): Die Principien der Sociologie. Autorisierte deutsche Ausgabe, nach der dritten vermehrten und verbesserten englischen Auflage übersetzt von B. Vetter. Band 2. Stuttgart: Schweitzerbart'sche Verlagsbuchhandlung Nägele & Dr. Sproesser.
- Spinnen, Burkhard (2002): Kopfnoten für alle. Warum der Lustfaktor nicht bildet. *Süd-deutsche Zeitung*, Nr. 50 vom 28. Februar 2002, S. 13.
- Trapp, Ernst Christian (1977): Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Paderborn: Schöningh.

Autorinnen und Autoren

- Prof. Dr. Werner Greve
Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, D-31141 Hildesheim
- Prof. Dr. Detlef Horster,
Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft, Bismarckstraße 2,
D-30173 Hannover
- Dr. Daniela Hosser
Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Lützerodestr. 9,
D-30161 Hannover
- Prof. Dr. Wolfgang Knöbl
Universität Göttingen, Zentrum für Europa- und Nordamerikastudien,
Humboldtallee 3, D-37073 Göttingen
- Dr. Gabriel Layes
Herzog-Heinrich-Straße 40, D-80336 München
- Prof. Dr. Andreas Maercker
Universität Zürich, Psychologisches Institut, Klinische Psychologie II,
Zürichbergstraße 43, CH-8044 Zürich
- Dipl.-Psych. Julia Müller
Universität Zürich, Psychologisches Institut, Klinische Psychologie II,
Zürichbergstraße 43, CH-8044 Zürich
- Dr. Joachim Renn
Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Soziologie, Kochstraße 4,
D-91054 Erlangen
- Prof. Dr. Jürgen Straub
TU Chemnitz, Interkulturelle Kommunikation, D-09107 Chemnitz
- Dr. Ferdinand Sutterlüty
Institut für Sozialforschung, Senckenberganlage 26, D-60325 Frankfurt/M.
- Dipl.-Psych. Barbara Zielke
Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Psychologie I, Kochstraße 4,
D-91054 Erlangen