

# Die Schieflage der Gesellschaftstheorie, wenn man allein die Autopoiesis der Funktionssysteme berücksichtigt

Zur Autonomie des Erziehungssystems durch organisationsstrukturelle Kopplung mit dem Politiksystem<sup>1</sup>

Christine Weinbach

## 1. Das Thema

In seiner Spätschrift *Die Gesellschaft der Gesellschaft* verweist Luhmann auf »jene Schieflage der Gesellschaftstheorie«, »die entsteht, wenn man allein die autopoietische Dynamik der Funktionssysteme in Betracht zieht« und Formen ihrer strukturellen Kopplungen unberücksichtigt lässt (Luhmann 1997a: 778). Mit dem Begriff *Autopoiesis* ist erst einmal nur gesagt, dass »eine Operation« durch ihr »Starten mit Selbstreferenz« zu einer »Operation mit Anschlussfähigkeit« wird und sich dabei mithilfe vorhandener Strukturen selbst organisiert (Luhmann 2008: 78). Ausdifferenzierte autopoietische Systeme mit reichhaltigem »Strukturvolumen« verfügen darüber hinaus über Unterscheidungen, die es ihnen ermöglichen, »sich selber auch als Determinator des eigenen Zustandes und der eigenen Operationen« zu erkennen (Luhmann 2008: 10). Sie verfügen über die Fähigkeit zur *Reflexion*, indem sie sich als ein System von ihrer Umwelt unterscheiden und auf Veränderungen in ihrer Umwelt mit Variationen derjenigen Strukturen der *Selbstorganisation* des Systems reagieren, an denen ihre Autopoiesis Führung findet. Luhmann spricht in einem solchen Falle von der »autopoietischen Schließung« des Systems, die allerdings »nicht entstehen kann«, ohne dass das System sein »Umweltverhältnis in strukturelle Kopplungen umformt, die bestimmte Abhängigkeiten steigern und andere wirksam ausschließen« (Luhmann 1997a: 779).

Der vorliegende Text untersucht die strukturelle Kopplung des Erziehungssystems mit dem Politiksystem durch Organisation als Bedingung der Möglich-

---

1 Dieser Text ist im Rahmen meines durch die DFG geförderten Forschungsprojekts mit eigener Stelle »Differenzierungstheoretisch geleitete Untersuchung der strukturellen Friktionsanfälligkeit von Elternzusammenarbeit am Beispiel Gender-pädagogischer Erziehungsziele«, angesiedelt am Forum Internationale Politik der Universität Bonn, entstanden. Der DFG möchte ich dafür danken, dass sie diese Arbeit ermöglicht hat.

keit seiner Ausdifferenzierung und autopoietischen Selbstorganisation. Dieser Zusammenhang soll am konkreten Fall, dem (bundes-)deutschen Schulwesen, umrissen werden: Ausdifferenzierungsprozesse lassen sich beobachten. Ein Ländervergleich böte sich an, würde den hier gesetzten Rahmen jedoch sprengen. Die Beschränkung auf den (bundes-)deutschen Fall ist dennoch nicht willkürlich gewählt. Auch Luhmann hat die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems – sowohl in seinen Schriften als auch in denen, die er gemeinsam mit Karl-Eberhardt Schorr verfasst hat – nicht zufällig am deutschen Beispiel untersucht: Deutsche Fürstentümer waren zu ihrer Zeit Pioniere staatlich verfügbaren Schulunterrichts und lieferten wesentliche Voraussetzungen für die Ausdifferenzierung des Funktionssystems Erziehung.

Um die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems in einen gesellschaftstheoretischen Rahmen einzuordnen, ist es hilfreich, sich vor Augen zu führen, dass ein gesamtgesellschaftlicher Bedarf für institutionalisierte Erziehung, die auf die Hervorbringung selbstgesteuerter Individuen abzielt, spätestens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entsteht. Anders als bei Funktionsbereichen wie Religion, Politik und Wirtschaft, die als »Schrittmacher der soziokulturellen Evolution« gelten, setzt die Ausdifferenzierung institutionalisierter Erziehung zu einem Funktionssystem als »eine Folge bereits eingetretener sozialer Differenzierung« ein (Luhmann 2002: 111). Treiber dieser Entwicklung ist der Staat der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, der es vor dem Hintergrund zwischenstaatlicher Konkurrenzen und wissenschaftsbasierter Agrarindustrialisierung für geboten hält, die zum Teil jahrhundertealten Regierungs- und Produktivitätszusammenhänge zu reformieren und sich deshalb für die Erziehungsleistungen von Unterricht zu interessieren beginnt. Mithilfe einer modernen Schulverwaltung will er den mittelalterlich geprägten Verhaltensprämissen des Unterrichts eine utilitaristische Zielrichtung geben. Seine allgemein bindenden Entscheidungen über die Entscheidungsprämissen von Schulunterricht führen zur Entstehung von *Organisation*, die seither als Mechanismus der *strukturellen Kopplung* der beiden Funktionssysteme Politik und Erziehung fungiert.

Organisation respezifiziert die mittelalterlich geprägte Unterrichtserziehung: Sie *entscheidet* über die Zielsetzung von Unterrichtserziehung und über die Mittel zur Zielerreichung, und sie löst die alte Unterrichtsform auf diese Weise aus ihrer ständischen Einbettung (Abschnitt 3). Auf diese Veränderung von Erziehung reagiert der mittelalterliche Gesellschaftsbereich ›Unterricht‹ mit der Herausbildung einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung. Der *erste Ausdifferenzierungsschritt* im Erziehungssystem findet statt: Denn jetzt sucht die bislang ständisch ausgerichtete Pädagogik nach einer notwendigen Begründung für die *gesamtgesellschaftliche* Funktion organisierter Unterrichtserziehung und entwickelt sich mithilfe des Neuhumanismus zur wissenschaftlich unterfütterten *Reflexionstheorie* im neuen Erziehungssystem (Abschnitt 4). Das Politiksystem erkennt rasch, dass seine Schulverwaltung auf das neue Reflexionswissen ange-

wiesen ist, wenn es um die Frage nach der Selektion von Verhaltensprämissen zur Steuerung des Output-orientierten Erziehungsprozesses geht. Allerdings kommt es erst ab den 1970er Jahren zu einer stabilen, systematischen Einbindung von Pädagogen aus Wissenschaft und Profession in die staatlich verantwortete Lehrplanung. Die Folgen für das Erziehungssystem sind erneut gewaltig, weil sie zum *zweiten Ausdifferenzierungsschritt* im Funktionssystem Erziehung führen (Abschnitt 5): Über den ›Umweg Organisation‹ kann das Erziehungssystem die Strukturen der operativen Ebene seiner autopoietischen Reproduktion in der Unterrichtserziehung beeinflussen. Es erhält »die Fähigkeit, die selektiven Kriterien für den Verkehr mit der Umwelt selbst zu setzen und nach Bedarf zu ändern« (Luhmann 1970: 156) (Abschnitt 6).

## 2. Staatliche Ingebrauchnahme der Leistungen von Unterrichtserziehung

### 2.1 Sozialisation und Erziehung

Erziehungsinteraktionen kommen bereits in einfachen Gesellschaften vor: als Mitteilung der Absicht, die im Bewusstsein des Nachwuchses gleichsam selbsttätig mitlaufende Sozialisation zu korrigieren, beispielsweise durch die Aufforderung, »zum Pinkeln die Hütte [zu] verlassen« (Luhmann 2002: 60). Anders als Sozialisation, die ein Vorgang ist, der »das psychische System und das dadurch kontrollierte Körperverhalten des Menschen« durch Teilnahme an Kommunikation »formt« (Luhmann 1987: 326) und auf diese Weise »natürliche und soziale Verhaltensbedingungen als *Selbstverständlichkeiten*« vermittelt, *thematisiert* Erziehung »das, was sie zu erreichen sucht«, und erwartet vom Zögling die Bereitschaft, das Erwartete »anzunehmen« (Luhmann 2002: 53). Damit benutzt Erziehung im Unterschied zu Sozialisation »die Reduktion auf Handlung, um etwas zu erreichen, was die Koordination einer Vielzahl von Bemühungen voraussetzt, also nicht den Zufällen sozialisierender Ereignisse überlassen werden kann« (Luhmann 1987: 281).

Interaktionen, die »eine pädagogische Absicht tragen«, sind anfangs »nur auf Situationen und einzelne Kommunikationen« bezogen (Luhmann 2002: 118), und existieren in dieser Form bis heute, z. B. als »Sonderaktivität im allgemeinen Komplex familialen Zusammenlebens« (Luhmann 2002: 117f.); weshalb man »von einem ›System Erziehung‹ als einem Teilsystem der Familie« nicht wird sprechen können (Luhmann 2002: 118). Mit der Ausdifferenzierung von Erziehung zu einem gesellschaftlichen Funktionssystem ist vielmehr gemeint, dass sich selbst regulierende ›Ketten interaktiven Erziehungshandelns‹ herausbilden, deren Erwartungsstrukturen sich von den »kulturellen Selbstverständlichkeiten«

(Luhmann 2019: 167) ihrer gesellschaftlichen Umwelt soweit abkoppeln, dass sie »Sozialisierungseffekte eigener Art« produzieren (Luhmann 1987: 331).

Historisch betrachtet, existiert bereits im Mittelalter ein gegen seine gesellschaftliche Umwelt differenzierter Interaktionsbereich Unterricht, ein »autonomes Setting« (Stichweh 1994: 181) in Form einer »zentralen ›Aktivitätsstruktur‹« auf der Grundlage eigener »Themen, Personen, Räume«, das sich »Durchgriffschance[n] für aus der Umwelt kommende[n] Interessen« verweigert (Stichweh 1994: 182). Diese Aktivitätsstruktur kommt in unterschiedlichen Funktions- und ständischen Kontexten zum Einsatz (Vanderstraeten 2006: 99). So zielt die mittelalterliche Schule, »ein kirchliches Institut«, auf die »Rekrutierung und Ausbildung eines mit Berufswissen ausgestatteten niederen und höheren Klerus« (Titze 1973: 12). Im Spätmittelalter (13.–16. Jahrhundert) entstehen Schultypen, deren Zielsetzungen sich aus der berufsständisch geprägten Familienerziehung heraus verstehen lassen: Die Gründung von *Lateinschulen* durch engagierte Bürger und Patrizier der großen Handelsstädte antwortet auf die Notwendigkeit des Erlernens der im internationalen Handel verwendeten Universal Sprache (Titze 1973: 13). Zeitgleiche Gründungen *deutscher Schreib- und Rechenschulen* durch mittlere Kaufleute und Angehörige der Handwerkerschaft stehen im Zusammenhang mit »den wachsenden Bedürfnissen nach einer elementaren praktischen Bildung« (Titze 1973: 14). In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts werden mit den protestantischen *Küsterschulen* erstmals Einrichtungen gegründet, die sich an die »gesellschaftlichen Massen« wenden. Sie haben ihren Entstehungsgrund im Verlust eines gemeinsamen religiösen Weltbezugs durch die individualisierende Reformation, weshalb ihr belehrender Katechismus-Unterricht auf die »Vermittlung von handlungsorientierenden Normen« zielt und später auf die Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen ausgedehnt wird (Titze 1973: 16). Im Zuge der Ausdifferenzierung eines Funktionssystems Politik als frühneuzeitlicher Staat schließlich werden im frühen 17. Jahrhundert verstärkt »Forderungen nach Verstaatlichung der Schule« laut (Titze 1973: 17) und mit den »Reformen im Herzogtum Gotha« weltweit erstmals verwirklicht (Titze 1973: 19); allerdings verbleibt die Ortschaftsinspektion hier weiterhin in geistlicher Hand (Titze 1973: 19, Fn. 2). Als der Staat in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ein verstärktes, jetzt: eindeutig utilitaristisches Interesse an den Erziehungsleistungen der Schulen entwickelt und die Schulaufsicht für alle Schulformen zu übernehmen beginnt, bricht das jahrhundertealte Unterrichts-Setting auf. Das staatlich verantwortete Entscheidungsverfahren leitet die Institutionalisierung eines konsekutiv gebauten Schulwesens ein und schafft auf diese Weise wesentliche Voraussetzungen für die Ausdifferenzierung eines Funktionssystems Erziehung.

## 2.2 Staatliches Entscheiden über die Verhaltensprämissen der Unterrichtsinteraktion

Die staatlichen Anstrengungen der Ingebrauchnahme des mittelalterlichen Unterrichts-Settings stehen im Zusammenhang mit dem Umbau der gesellschaftlichen Differenzierungsform von stratifizierter zu funktionaler Differenzierung, wobei sich vor allem die gesellschaftlichen Funktionsbereiche Politik, Wissenschaft und Wirtschaft auf eigene Grundlagen zu stellen beginnen. Die »Annahme einer natürlichen Perfektion der von Gott geschaffenen Welt« tritt zurück (Luhmann 1992b: 473) und das bis dahin verfolgte Erziehungsziel Perfektibilität verliert an Überzeugungskraft, weil Erziehung nicht länger ungebrochen an die familiäre Stellung des Zöglings rückgebunden werden kann. Die massenhafte Freisetzung der Individuen aus den ständisch geprägten Herrschafts-, Wirtschafts- und Familienbeziehungen wird durch den frühmodernen Staat spätestens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts systematisch in Gang gebracht und vorangetrieben. Sein neues Interesse an den Leistungen der Erziehungseinrichtungen entsteht »parallel zur fortschreitenden Technisierung und rationalen Bürokratisierung der Gesellschaft« (Kob 1976: 2) und zielt auf die militärische Stärkung des Staates und die Mehrung des wirtschaftlichen Wohlstands der gesamten Nation (Heinemann 1974: 18 ff.). Je mehr er den Zusammenhang zwischen dem Fleiß aller Einwohner und dem Wohle des Staatswesens erkennt, »um so notwendiger« erscheint dem Staat »die Einbeziehung der Unterrichtseinrichtungen in die Politik der Landesentwicklung« (Heinemann 1974: 22). Er stößt die Institutionalisierung eines auf die veränderten gesellschaftlichen Bedarfe hin ausgerichteten Schulwesens an. Mit dem Ausbau einer staatlichen Schulverwaltung, die sich als höhere Beobachtungsebene über die vereinnahmten Schuleinrichtungen legt, verfolgt er den Aufbau eines berufsbezogenen, konsekutiven Schulwesens, das seinen nationalen und zugleich neoständischen Ordnungsvorstellungen folgt (Gehrke 2005: 7), weshalb zwar alle erzogen, aber niemand über seinen Stand hinaus erzogen werden solle (Titze 1973: 38). Dabei stützt sich der Staat weitgehend auf die vorhandene Einrichtungslandschaft. Mit der Institutionalisierung des Gymnasiums setzt man in Preußens richtungsweisender Bildungspolitik auf den Gelehrten- und Lateinschulen der alten Gesellschaft auf (Ackeren/Klemm/Kühn 2015: 15). Hier sollen die Söhne aus Adel und höherem Bürgertum durch geisteswissenschaftlich fundierten Unterricht auf Universitätsbesuch und anschließenden Staatsdienst vorbereitet werden. In Preußen wird zu diesem Zwecke bereits 1788 »die staatliche Normierung von Bildungsabschlüssen und die Schaffung von Voraussetzungen für deren berufliche Verwertbarkeit im höheren Staatsbeamtentum« reguliert und 1834 flächendeckend durchgesetzt (Thiel 2008: 212). An die unteren Schichten – kleine Handwerker und Krämer, die besitzlose Landbevölkerung, später die Fabrikarbeiter –, adressieren bald alle deutschen Staaten eine Volksschulerziehung, die diesen Teil der Bevölkerung durch die Erziehung zu

Fleiß und Gehorsam stärker in den neuen staatlichen Wertehorizont einbinden soll. Seine institutionellen Wurzeln hat das neue Volksschulwesen vor allem in den alten Küsterschulen, die sukzessive der Kirche entzogen werden und schließlich unter die Verantwortung der Landesfürsten fallen (Höffken 2006); den Kommunen wird aufgegeben, vorhandene Lücken in der flächendeckenden Beschulung der Bevölkerung eigentätig zu schließen (Geißler 2011: 99).

### 3. Organisation als Mechanismus struktureller Kopplung der Funktionssysteme Politik und Erziehung

#### 3.1 Allgemein bindende Entscheidungen über Entscheidungsprämissen

Die Schulverwaltung des (früh-)modernen Staates trifft allgemein bindende Entscheidungen über ausgewählte Verhaltensprämissen der jahrhundertealten Unterrichtsformate, damit die Unterrichtsinteraktion ab jetzt den politischen utilitaristischen Zielsetzungen folge. Und indem diese Entscheidungen zum einen annehmen, dass sie dadurch »bewußte Verhaltenswahlen« der Lehrperson »in ihrem Resultat beeinflussen« können (Luhmann 2019: 131), und zum anderen über die Macht verfügen, die Lehrperson zur Rezeption staatlicher Vorgaben zu bewegen, erhalten die ehemals ständisch legitimierten Verhaltensprämissen der Unterrichtsinteraktion ihren *entscheidungs*basierten Charakter. Sie entwickeln sich zu änderbaren Entscheidungsprämissen von *Organisation*. Organisation wird im Verhältnis der Funktionssysteme Politik und Erziehung zum *Mechanismus* ihrer *strukturellen Kopplung* (Luhmann 2000b: 396 ff.).

Als Mechanismus struktureller Kopplung sorgt Organisation dafür, dass die beiden Funktionssysteme Politik und Erziehung die Entscheidungsprämissen »von beiden Seiten aus gesehen als Dasselbe« behandeln und dabei trotzdem ihrer jeweils eigenen Logik folgen (Luhmann 1997a: 112): Die politisch beauftragte Schulverwaltung<sup>2</sup> entscheidet über die Entscheidungsprämissen, um die Erziehungsabsicht des Lehrpersonals in eine vorgegebene Richtung zu lenken. Die Unterrichtsinteraktion wiederum sieht sich durch den Kopplungs-Mechanismus »Entscheidungsprämissen« an »hochkomplexe Umweltbedingungen angeschlossen«, die für sie weitgehend intransparent bleiben (Luhmann 1997a: 107) und »zumeist nur in der Form von Voraussetzung und Störung oder von Normalität und Irritation im eigenen Operieren rekonstruiert« werden können (Luhmann 1997a: 108). Sie müssen im Unterricht gemäß der *Logik einer Interaktion unter Anwesenden* verarbeitet werden (Luhmann 2002: 102 ff.). Herausfordernd, und

---

2 Zur politischen Beauftragung der Schulverwaltung durch politische Planung siehe Abschnitt 5.2.

daher für die Unterrichtsinteraktion ein wesentlicher Grund dafür, sich in ihrem eigenen Verlauf immer wieder mit Blick auf die entscheidungsbasierten Organisationserwartungen zu reflektieren, ist die Tatsache, »daß die Organisation sehr wohl die Möglichkeit hat, ein Verhalten retrospektiv als Entscheidung zu lesen, das in der Interaktion so gar nicht gemeint war« (Kieserling 1999: 358).

### 3.2 Schulverwaltung und Schuleinrichtungen als zwei Ebenen des organisierten Schulwesens

Dass es die Staatsorganisation ist, die durch ihr programmierendes Entscheiden für die Entscheidungsprämissen der Schuleinrichtungen verantwortlich zeichnet, hat innerhalb der systemtheoretischen Organisationssoziologie die Frage aufgeworfen, ob es sich bei einer Schule aufgrund ihrer »Souveränitätsbindung« (Drepper/Tacke 2012: 217) eigentlich um eine »richtige« Organisation handle. Denn wenn nicht die Schule selbst, sondern die staatliche Schulverwaltung die organisationalen Systemgrenzen der Schule zieht, weil sie die Entscheidungen über die Prämissen zur Steuerung des Verhaltens der Lehrkräfte verantwortet – müsste Schulunterricht dann nicht als staatliche Veranstaltung begriffen werden?

Aus organisationstheoretischer Sicht spricht dagegen, dass es »keinerlei Grund« gibt, »Organisationen und Organisationsleistungen je einem bestimmten Funktionssystem exklusiv zuzurechnen« (Drepper/Tacke 2012: 230); hier also: die Schuleinrichtungen entweder dem Funktionssystem Politik oder dem der Erziehung. Es ist ein »Missverständnis«, anzunehmen, »Organisationssysteme könnten Funktionssystemen der Gesellschaft auch theoretisch – also im Rekurs auf die Theorie funktionaler Differenzierung – eindeutig zugewiesen« werden (Tacke 2001: 141f.).

Instruktiv aber ist der Vorschlag, die »einzelnen Schulen organisations-theoretisch« als eine Art »untergeordnete Abteilungen in einer umfassenden Organisation des Schulwesens« angesiedelt zu denken (Kuper 2020: 86 f.). Organisation rückt als ein eigenständiges, abstraktes »Strukturbildungsprinzip«, das »Strukturvariationen« ermöglicht, in den Vordergrund (Apelt/Tacke 2012: 9). Dieses Strukturbildungsprinzip Organisation ist am Werk, sobald Entscheidungen (der Schulverwaltung) über Entscheidungsprämissen (der Schuleinrichtungen) getroffen werden, denn dann entsteht ein Organisationssystem. Die beiden Entscheidungsebenen – die Ebene der Entscheidung und die Ebene der Entscheidungsprämisse – müssen nicht dem gleichen Funktionssystem zugerechnet werden können. Deshalb kann die Gründung und Programmierung einer Schuleinrichtung, in der Unterrichtserziehung stattfindet, durch die politisch beauftragte Schulverwaltung erfolgen (Luhmann 2000a: 237). Im Ergebnis bilden beide Entscheidungsebenen – die der Schulverwaltung und die der Schuleinrichtungen – *gemeinsam* das Organisationssystem, das wir im Anschluss an Harm



Kuper als *Schulwesen* bezeichnen wollen (s.o.). Die einzelne Schuleinrichtung könnte nämlich überhaupt keine ausdifferenzierte Organisation sein, die über ihre eigenen Entscheidungsprämissen entscheidet.<sup>3</sup> Erst der Staat liefert durch seine Fähigkeit zu allgemein bindenden Entscheidungen das notwendige »Organisationspotential« (Luhmann/Schorr 1988: 73). Die Voraussetzungen dafür, dass sich der einzelne Schulunterricht als konsekutiv angeordnetes Element in einem *organisierten Erziehungsprozess* begreifen kann, werden erst durch einen Rahmen aus staatlich entschiedenen Entscheidungsprämissen bereitgestellt, der alle Schuleinrichtungen einbezieht: »Das ist auch nicht überraschend, weil es für die Gesellschaft von großer Bedeutung ist, auf welche Ziele hin und in welchen Fächern mit welchem Lernmaterial ihr Nachwuchs in der Schule erzogen wird« (Münch 2018: 35).

### 3.3 Zur Respezifikation von Unterrichtserziehung durch Organisation

Innerhalb der Staatsverwaltung zeigt sich die »Einbeziehung der Bildungseinrichtungen« rasch als »Zwang zur wissenschaftlichen Bildungsplanung« (Heinemann 1974: 15). Die mittelalterlich geprägte Schule hätte für ihre Erziehung zur Perfektibilität »kein sich technisch problematisierendes Methodenbewußtsein« vertragen; sie wäre an einer kontingenten Lehrer-Schüler-Beziehung zerschellt (Luhmann/Schorr 1988: 66). Dagegen entwirft die entscheidungsbasierte Bildungsplanung Alternativen zu den Verhaltensprämissen des bislang ständisch fundierten Unterrichts-Settings. Die durch etablierte Verhaltensprämissen des Unterrichts reduzierte Komplexität bricht auf. Der hervorquellende Überschuss an »Relationierungsmöglichkeiten« (Luhmann 2011: 3) nötigt die entscheidungsbasierte Bildungsplanung, neue Formen der Unterrichtsgestaltung zu finden. Zwar stellt die utilitaristische Zielsetzung des Staates Unterrichtserziehung in einen Output-orientierten Erziehungsprozess und rückt sie dadurch erstmals ins grelle Licht der Mittel-Zweck-Rationalität. Die Herausforderung für den Bildungsplaner aber bleibt bestehen, nämlich, die »Gesetzmäßigkeiten« des Arbeitsprozess[es] des Systems *von anderen Ebenen aus* zu erkennen« (Luhmann/Schorr 1988: 19 f., Hervorh. i. O.), um »mit wenigen Selektionen viele Selektionen« auszulösen (Luhmann/Schorr 1988: 126).

Der entscheidungsbasierte Zugriff auf die organisierten Verhaltensprämissen konsekutiv angeordneter Unterrichtsinteraktionen zielt auf die Ingangsetzung

---

3 Womit nicht gesagt ist, dass Schule keine den Unterricht betreffenden Entscheidungen trifft. Sie tut dies allerdings auf der Grundlage bereits entschiedener Entscheidungsprämissen, indem sie das stark generalisierte Curriculum auf der Grundlage entschiedener Personalkompetenzen sowie entschiedener Kommunikationswege an die eigenen Bedarfe anpasst (Drepper/Tacke 2012: 224 ff.).



kausaler Wirkzusammenhänge. Dazu braucht es *Technologie*, also Wissen darüber, wie Unterrichtserziehung »abläuft, also zum Beispiel Schüler das lernen, was ihnen gelehrt wird« (Luhmann/Schorr 1988: 119). Eine solche Technologie – verstanden als die »Gesamtheit der Regeln« der Unterrichtserziehung (Luhmann/Schorr 1988: 120) – simplifiziert die realen Prozesse auf der operativen Ebene der Unterrichtsinteraktion durch die Unterstellung eindeutiger Kausalzusammenhänge: zum einen durch die Unterstellung einer »Wiederholbarkeit der Vollzüge und die Berechenbarkeit der für den Betrieb erforderlichen Ressourcen« sowie zum anderen durch die Unterstellung, Störungen seien »durch Reparatur und Ersatz zu beheben« (Luhmann 1995: 23). Im Organisationskontext ist die Verfügbarkeit einer solch vereinfachten Realität durch Unterrichtstechnologie eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit der Programmierbarkeit des Unterrichts durch Entscheidungen.

Auf der Suche nach solcher Technologie aber sieht die Schulverwaltung rasch, dass es nicht nur um »die richtige Auswahl und feste Begrenzung der Unterrichtsgegenstände« (Luhmann/Schorr 1988: 97 f.) geht, sondern zugleich um den konsekutiven Aufbau der Unterrichtserziehung:

»Wie ist es möglich, einen *Zeitverlauf* (Erziehung, Unterricht) über *Prämissen* ohne Beteiligung an der Interaktion selbst zu *steuern*? Wie ist es möglich, Bedingungen für Erfolg bzw. Mißerfolg zu aggregieren und auf höheren Ebenen zur Disposition zu stellen, wenn der Erfolg suchende Prozeß selbst Zeit braucht und im Zeitlauf ständig auf sich selbst und seine soeben geschaffenen Situationen reagiert?« (Luhmann/Schorr 1988: 226, Hervorh. i. O.)

Der zuständige Bildungsplaner ist bereits um 1800 »schnell an der Grenze systematischen Denkens angelangt und muß die Realisierung von Veränderungen im Handlungsraum durch Empfehlungen von Mustern, Modellen, Leitbildern usw. zu fördern suchen« (Heinemann 1974: 15). Hilfe bekommt er von der neuen Pädagogik, die sich – wissenschaftsorientiert – auf die kantisch formulierte »Zweck-idee« stützt und von ihr die für die Zweckerreichung notwendigen erzieherischen Mittel ableitet (Luhmann/Schorr 1988: 227).

## 4. Reflexion im Erziehungssystem

### 4.1 Das Auseinanderdriften von Funktion und Leistung zwingt zur Ausbildung einer Reflexionstheorie

Die Möglichkeit sachdienlicher Unterfütterung staatlichen Entscheidens durch pädagogisches Wissen setzt voraus, dass sich die Pädagogik aus ihrem ständi-

schen Kontext herausgelöst und eine genuin eigene Perspektive auf organisierte Unterrichtserziehung entwickelt hat. Es braucht bereits das pädagogische Selbstbewusstsein, durch Unterrichtserziehung über eine gesamtgesellschaftliche Funktion zu verfügen, um sich von den utilitaristischen Leistungsvorstellungen des Staates abzugrenzen und eigene pädagogische Erziehungsziele und daran anschließende pädagogische Mittel zu definieren. Ausgelöst wird die Entwicklung des neuen pädagogischen Selbstbewusstseins durch die Neuplatzierung von Unterrichtserziehung im organisierten Erziehungsprozess; organisierte Erziehung zwingt die Pädagogik dazu, ihre fremdreferentielle Orientierung an ständisch geprägter Familienerziehung aufzugeben und sich auf eigene Füße zu stellen.

Der Druck auf die alte Pädagogik, eine eigenständige Perspektive auf die nun organisierte Unterrichtserziehung zu entwickeln, geht von den *Leistungen* aus, die der Staat dem Unterricht im Output-orientierten Erziehungsprozess für gesellschaftliche Funktionsbereiche wie vor allem Politik und Wirtschaft vorschreibt (Stichweh 1991: 81). Ein solcher entscheidungsbasierter Erziehungsprozess kann nicht einfach Verlängerung ständisch geprägter Familienerziehung sein (Heinemann 1974: 38). Die beiden in der alten Pädagogik miteinander verschmolzenen gesellschaftlichen Bezugnahmen – zum einen als Bezug auf die stratifizierte Ordnung der Gesamtgesellschaft und zum anderen als Bezug auf die unterschiedlichen, weil ständisch formulierten Erziehungsbedarfe – brechen auseinander (Luhmann/Schorr 1988: 69). Diese neue »Nichtidentität« von Funktion und Leistung übt einen Anpassungsdruck auf das Erziehungssystem aus und wird »zum Reflexionsthema« (Luhmann/Schorr 1988: 53). Die Pädagogik sieht sich zur Entwicklung einer eigenen Perspektive auf die »Mikrodiversität des Unterrichts« (Luhmann 2002: 202) veranlasst: Innerhalb der alten Ordnung war klar, wer für welche Zwecke erzogen werden soll. Nun stellen der »Verlust externer (gesellschaftlicher, rollenförmiger) Anhaltspunkte« (Luhmann 2002: 186) und die dadurch bedingte »erkenntnistheoretische Sprengung der Naturlimitationalität« (Luhmann/Schorr 1988: 140) von Erziehung die pädagogischen Denker vor die Frage, »was der Mensch sein bzw. werden soll« (Luhmann 2002: 186). Durch ihre Abkopplung von ständischen Vorgaben versetzt sich die Pädagogik »in die Situation der Selbstbegründung« (Luhmann/Schorr 1988: 140). Für sie sind »neue Problem-Ansichten maßgeblich geworden« (Luhmann/Schorr 1988: 141), die sich aus der Organisation von Unterrichtserziehung im konsekutiven Prozess ergeben. Ihr Gebrauch wissenschaftlicher Theorien und Methoden hilft ihr, sich zur Reflexionstheorie im Erziehungssystem zu entwickeln und diese Problem-Ansichten zu bearbeiten. Mit einer Reflexionstheorie kommt es im sich ausdifferenzierenden Erziehungssystem durch Einzug einer höheren Beobachtungsebene zu Hierarchiebildung. »Hierarchisierung« aber ist die typische »Strukturform [...], mit der ein System auf gesellschaftliche Ausdifferenzierung und zugemutete Autonomie reagiert« (Luhmann/Schorr 1988: 125).

## 4.2 Zur Reflexionstheorie Pädagogik

Die Suche nach einem höheren Beobachtungsstandort, der dem Erziehungssystem die selbst verantwortete Reflexion auf Unterrichtserziehung erlaubt, führt die Pädagogik zur *Wissenschaft*. Sie, die sich, weil ohne Vorbild, nicht »an anderen Fällen orientieren« kann (Luhmann 1992b: 475), sucht Unsicherheitsabsorption in der wahren Wirklichkeit und entwickelt sich zur Reflexionstheorie im Erziehungssystem.

Reflexionstheorien sind im Allgemeinen paradox gebaut. *Einerseits* greifen sie auf Wissenschaft zurück, um die operative Ebene des Funktionssystems, dem sie angehören, wie »von außen beobachten [...] zu können« (Luhmann 1992b: 534 f.). *Andererseits* operieren Reflexionstheorien in dem System, das sie beschreiben, und geben damit notwendig »die Absicht auf, von außen zu beschreiben« (Luhmann 1992b: 485). Sie fangen diese paradoxe Perspektive auf ihren Reflexionsgegenstand auf, indem sie sich als wissenschaftliche Disziplin verstehen, die sich, gegenstandsbezogen, durch die »Behauptung der Eigenart eines besonderen Wissenschaftsgebiets« legitimieren (Luhmann/Schorr 1988: 341). Damit ist nicht gesagt, dass sich Reflexionstheorien, auch wenn sie sich als wissenschaftliche Disziplin verstehen, dem Code des Wissenschaftssystems unterstellen. Vielmehr greifen sie auf wissenschaftliche Theorien und Methoden zurück, um diese dem Code *ihrer* Funktionssystems unterzuordnen!

Im Falle des Erziehungssystems fungiert die *Absicht* im Unterricht *zu erziehen* »anstelle eines eigenen Codes als dasjenige Symbol, das Operation mit Operation verknüpft und dadurch die Einheit des Systems symbolisiert« (Luhmann 1992a: 112).<sup>4</sup> Funktional äquivalent zu einem binären Code, ermöglicht die *Absicht zu erziehen* die operative »Kopplung von Kommunikationen im Sozialsystem der Erziehung« (Luhmann 1992a: 112) – und damit seine autopoietische Reproduktion und Grenzziehung auf der Ebene der Unterrichtsinteraktion: Die *Absicht* der Lehrer\*in, die Schüler\*in *zu erziehen*, fungiert innerhalb der Unterrichtsinteraktion als »Erkenntnisignal [...], um operative Geschlossenheit und beschränkte Anschlußfähigkeit zu erzeugen« (Luhmann 1992a: 112).

Greift die Reflexionstheorie Pädagogik auf wissenschaftliche Theorien und Methoden zurück, um auf ihren Gegenstand – die Erziehungsabsicht im Unterricht – zu reflektieren, bestehende Unterrichtsstrukturen kritisch zu hinterfragen und neue Möglichkeiten der Verwirklichung präferierter Erziehungsziele auf evidenter Grundlage zu entwerfen, dann muss sie ihren Gegenstand vor wissenschaftlichen Forschungsergebnissen schützen, die dem Wahrheits-Code folgen und ihn zerstören könnten. Das Erziehungssystem wäre durch den Verlust seines

---

4 Die Frage nach der Möglichkeit eines binär codierten symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums Erziehung kann hier nicht diskutiert werden (siehe dazu Baraldi/Corsi 2017: 61 ff.).

Einheits-Symbols – die Absicht zu erziehen – nämlich weder für sich selbst noch für seine Umwelt in seinen Grenzen erkennbar. Es würde sich entdifferenzieren. Die Pädagogik muss »die guten Absichten der Erzieher« daher pflegen, um »das Symbol zu schützen, das erkennbar macht, was zum System gehört und was nicht« (Luhmann 1992a: 116).

Dazu lädt die Pädagogik die komplementäre Rollenbeziehung zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in mit Implikationen auf, welche die Annahme von *Kausalbeziehungen* zwischen Erziehungshandeln und Bewusstseinsveränderungen des Zöglings ermöglichen (Luhmann 1992b: 965). Dass Erziehungshandeln das Bewusstsein des Zöglings intentional verändern will, dies aufgrund der Eigenlogik und Autonomie des Bewusstseins aber prinzipiell unmöglich ist – Luhmann spricht vom »Technologiedefizit« der Pädagogik (Luhmann 2002: 157) – muss ausgeblendet bleiben. Stattdessen wird angenommen, dass pädagogische Technologie möglich sei; dass die Schüler\*in das, was sie »lernen soll, entweder lernt oder nicht lernt« (Luhmann 1992a: 114), und trotz ihrer unvermeidlichen Sozialisation durch bloße Teilnahme am Unterricht nichts anderes lernt. Die Annahme der »Möglichkeit einer kontextfreien Verwendung von Gelerntem« (Luhmann 1992a: 115), das in Prüfungen abgefragt und »als Eigenschaft, als verfügbarer, mit dem Kind von Situation zu Situation bewegbarer Besitz« bis zum Schulabschluss kumuliert werden kann (Luhmann 1992a: 116), bleibt aufrechterhalten, auch wenn die empirische Psychologie weiß, dass man in »Situationen des täglichen Lebens nicht nach Schulrezepten, sondern viel stärker mithilfe konkret stimulierter Gedächtnisleistungen« verfährt (Luhmann 1992a: 114 f.). Der Grund solcher pädagogischen Unterstellungen ist nicht Naivität, sondern die Reflexion auf die Erziehungsabsicht in einem konsekutiv organisierten Schulunterricht, dessen Output-orientierte Grundstruktur der Pädagogik entsprechende Annahmen gleichsam oktroyiert.

#### **4.3 Pädagogische Reflexionstheorie als Beobachtungsebene zweiter Ordnung im Erziehungssystem**

Die Entstehung einer Reflexionstheorie ist der erste wesentliche Schritt in der Ausdifferenzierung von Unterrichtserziehung zu einem Funktionssystem der funktional differenzierten Gesellschaft. Deutlich wurde bereits, dass die Entstehung der Reflexionstheorie durch Organisation, genauer: durch allgemein bindende Entscheidungen der Schulverwaltung über die Verhaltensprämissen mittelalterlich geprägten Schulunterrichts motiviert ist (Abschnitt 4.1). Dass hierbei von einem weiterreichenden Ausdifferenzierungsschritt des Erziehungssystems gesprochen werden kann, liegt am Einzug einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung durch Reflexionstheorie. Diese erlaubt es dem Erziehungssystem, sich mit Blick auf seine operative Ebene, die Unterrichtserziehung, als

ein System von seiner Umwelt zu unterscheiden und auf diese Weise für sich selbst »in seinen Grenzen erkennbar« zu werden (Luhmann 1970: 155). Es kommt nun für die Selbststeuerung des Erziehungssystems als ein Funktionssystem der funktional differenzierten Gesellschaft darauf an, diese neue Umweltbeziehung mit Blick auf seine beiden Systemreferenzen *Funktion* und *Leistung* genauer auszubuchstabieren (Luhmann 1997a: 757).<sup>5</sup>

Die pädagogische Ausbuchstabierung der Systemreferenz Funktion setzt bereits im späten 18. Jahrhundert mit der neuhumanistischen Pädagogik ein (Abschnitt 4.4). Die neuhumanistische Pädagogik interpretiert die gesamtgesellschaftliche Funktion von Unterrichtserziehung, die in der »Erzeugung einer gesellschaftsadäquaten personalen Umwelt des Gesellschaftssystems« besteht (Luhmann 2017: 805), durch die Figur vom zu erziehenden, *selbsttätigen* Kind (Luhmann/Schorr 1988: 78) und institutionalisiert diese Figur als unhintergehbaren und zugleich unverfügbaren Ansatzpunkt von Erziehungshandeln. Eine leistungsbezogene Erziehung mit Blick auf Bedarfe anderer Funktionssysteme nach speziell erzogenen Individuen (Luhmann 2017: 806) dagegen lehnt die neuhumanistische Pädagogik strikt ab. Dadurch gelingt es ihr zwar, die gesamtgesellschaftliche Funktion von Erziehung – als Erziehung des selbsttätigen Subjekts durch »allgemeine Menschenbildung« – zu institutionalisieren. Allerdings bleibt durch die pädagogische Ausblendung der Systemreferenz Leistung die Systemrationalität des Erziehungssystems unterentwickelt. In Folge dessen kann es »seine Einwirkungen auf die Umwelt an den Rückwirkungen auf es selbst« nur unzureichend »kontrollieren«<sup>6</sup> (Luhmann 1987: 642). Konkret gesagt, vermag es die neuhumanistische Pädagogik nicht, der Schulverwaltung ausreichend Orientierungswerte für deren entscheidungsbasierte Selektion von Unterrichtsstoff für den Output-orientierten Erziehungsprozess zu liefern. Diese Fähigkeit zu entwickeln, wird im Erziehungssystem besonders dringlich, als in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die permanent variierende Nachfrage am mittlerweile hochdynamischen Arbeitsmarkt eine responsive Lehrplanung erfordert (Abschnitt 5).

---

5 Genauer gesagt ist es die Kontingenzformel des Funktionssystems, an der sich die Übereinstimmung der drei Systemreferenzen Funktion, Leistung und Reflexion orientiert; hierauf soll aus Gründen der Komplexität nicht genauer eingegangen werden; siehe dazu Weinbach (2023: 404f.).

6 Womit kein normativer Anspruch formuliert ist, sondern lediglich »die anspruchsvollste Perspektive der Selbstreflexion des Systems« (Luhmann 1987: 645)

#### 4.4 Der Neuhumanismus: Erziehung zur Menschenbildung ohne Gesellschaftsbezug

Im späten 18. Jahrhundert bildet sich mit der neuhumanistischen Pädagogik eine Reflexionstheorie heraus, die mit ihrem Erziehungsprogramm für die Menschwerdung des selbsttätigen Subjekts die funktionale Autonomie von Unterrichtserziehung gegenüber dem Staat verteidigt, indem sie die utilitaristische Zielsetzung des organisierten Erziehungsprozesses ablehnt. Diese neuhumanistische Reflexionstheorie findet ihre »präformulierte Grundlagengewißheit« in der gleichsam paradigmatisch wirkenden kantischen Philosophie und ihrem kategorischen Imperativ, durch den das vernunftbegabte Subjekt in ein universales Weltverhältnis gestellt wird (Luhmann 1981: 147). Dabei nimmt die Pädagogik wesentliche Adaptionen der kantischen Philosophie an ihre Theoriebedürfnisse vor und bezieht das im kantischen Sinne universale und zugleich abstrakte Weltverhältnis des Subjekts »voll auf den biographisch-individualisierten Menschen«, auf das Individuum, das »durch Selbstgeneralisierung zum Menschen unter den Bedingungen von Geschichte und Nationalität seine konkreten Merkmale gewinnt« (Luhmann 1981: 146). Das Bild vom biografisch individualisierten, abstrakt-vernunftbegabten Menschen wird ihr »zum Zielbegriff pädagogischen Wirkens«; mit dem »Topos ›Selbsttätigkeit‹« geht sie davon aus, dass »Bildung (= Gewinnen ›innerer‹ Form) auf Selbstaneignung der Stoffe und Methoden« beruht (Luhmann 1981: 146). Jede leistungsorientierte Erziehung für andere Funktionssysteme lehnt sie ab: Jede »bloße Berufserziehung« sei »als Verzicht auf menschliche Selbstbestimmung und Selbstzweckhaftigkeit, als Absehen vom eigentlich Menschlichen« einzuschätzen (Bödeker 1982: 1098 f.). Die Erzieher hätten stattdessen »die geistige Entwicklung ihrer Schüler« zu befördern (Roessler 1961: 292) und »nicht weiter nachzufragen, was der erwachsene Mensch mit diesen Kräften anfangen werde« (Roessler 1961: 279): Im Kind müssten »alle jene Kräfte geweckt und durchgebildet werden«, um »sich in einer Welt zurechtzufinden und sie mitzubestimmen, welche als Kulturwelt sozial nicht mehr nach Ständen im vorneuzeitlichen Sinne und kulturell nicht ausschließlich nach einer dogmatischen Lehre ihre Ordnung versteht und gestaltet« (Roessler 1961: 633).

Deutlich wird, wie die neuhumanistische Pädagogik die Ausdifferenzierung institutionalisierter Erziehung zu einem autonomen Teilsystem mit monopolisierter *Funktion für die Gesamtgesellschaft* vorantreibt. Deutlich wird zugleich, dass die neuhumanistischen Vorstellungen von Gesellschaft – nicht zufällig – diffus bleiben: Mit ihrem Bezug auf die »Subjektivität des Menschen« knüpft die neuhumanistische Pädagogik zwar an neue gesamtgesellschaftliche Bedarfe nach selbstgesteuerten Individuen an; allerdings ergibt sich aus der Formulierung vom »Leben des Individuums in der Welt« (Luhmann/Schorr 1988: 77) »kein Hinweis darauf, für welche Gesellschaft die Menschen zu erziehen seien« (Luhmann 2002: 18). Wo Vertreter der neuhumanistischen Pädagogik von der zu-

ständigen Schulverwaltung konsultiert werden und Einfluss auf die Stoffauswahl für den gymnasialen Unterricht nehmen, ist die mangelhafte »Selbstlimitierung« des Unterrichts beobachtbar (Luhmann/Schorr 1988: 53): Präferiert werden die Fächer Altgriechisch und Latein sowie das Studium antiker Schriften anstelle von Mathematik oder Naturwissenschaften. Die neuen Bedürfnisse der sich industrialisierenden und Mitte des 19. Jahrhunderts bereits hochindustrialisierten deutschen Wirtschaft bleiben an dieser Stelle unbefriedigt. Die bürgerliche Kritik staatlicher Bildungspolitik macht sich am »zunehmend als einseitig und unausgewogen angesehenen Bildungskonzept des Gymnasiums« fest (Geißler 2011: 260). Sie findet beim Staat des späten 19. Jahrhunderts zwar Gehör und zieht die Einführung weiterer zum Universitätsbesuch berechtigender Schulformen – wie das Realgymnasium oder die Oberrealschule – nach sich (Ringer 1987: 5). Die pädagogische Theoriebildung bleibt von diesen Reformprozessen jedoch weitgehend unbeeindruckt: »Damit driftet das Erziehungssystem – die Wirklichkeit einseitig der Organisation überlassend – in Richtung ›Leistung‹ ab« (Luhmann/Schorr 1988: 177). Dies ändert sich *grundlegend* erst ab den 1970er Jahren mit dem neuen Interesse des Staates an den Leistungen von Unterrichtserziehung. Dies führt dazu, dass die Pädagogik beginnt, die auf der Organisationsebene längst institutionalisierte Leistungsorientierung von Unterrichtserziehung in ihre Theoriebildung aufzunehmen.

## 5. Irritationen im Erziehungssystem: Die Entstehung responsiver Lehrplanung

### 5.1 Das neue Interesse des Staates an den Leistungen von Unterrichtserziehung

In der BRD sind es wirtschafts- und beschäftigungspolitische Umbrüche auf der Ebene der Weltgesellschaft, die auf die nationale Bildungspolitik einwirken: Krise und Zusammenbruch internationaler Regimes eines *embedded liberalism* (Scharpf 1999) in den 1960er und 1970er Jahren führen dazu, dass nationale Ökonomien der westlichen Welt nicht länger im Schutz etablierter Institutionen agieren können, was auf den nationalen Arbeitsmärkten zu höheren Volatilitäten führt. Die OECD schlägt ihren Mitgliedsstaaten daher die Umsetzung einer Agenda vor, die das Ziel verfolgt, die Responsivität von Unternehmen und Erwerbsbevölkerung gegenüber den neuen Anforderungen der dynamisierten Weltwirtschaft zu verbessern. Dazu greift die OECD das von der UNESCO entwickelte Konzept des *Lebenslangen Lernens* auf und stellt es in einen beschäftigungspolitischen Kontext (Papadopoulos 1994): Lebenslanges Lernen soll als Instrument zur Herstellung der verbesserten Anpassungsfähigkeit der Erwerbsbevölkerung an variierende



Anforderungen des dynamischen Arbeitsmarktes eingesetzt werden. Gefordert wird die kontrollierte Output-Orientierung des organisierten Erziehungsprozesses. Anders als vor zweihundert Jahren kann das Politiksystem seine Forderungen an die Leistungen von Unterrichtserziehung jetzt an ein in weiten Teilen ausdifferenziertes Erziehungssystem adressieren.

Die »Unterstützung von Wissenschaftlern und Beratern« aus dem Bereich der Pädagogik ermöglicht der globalen Bildungspolitik, die Eigenlogik des adressierten Erziehungssystems zu antizipieren und die eigenen Zielsetzungen an den pädagogischen Kontext anzupassen (Walgenbach 2000: 181).<sup>7</sup> So formuliert die OECD ihre *beschäftigungspolitisch* motivierten Reformvorschläge für die nationalen Bildungssysteme auf *pädagogisch* anschlussfähige Weise und referiert auf die international bereits einflussreichen entwicklungspsychologischen Konzepte von Benjamin Bloom und vor allem Jean Piaget.<sup>8</sup> Das durch die beiden Entwicklungspsychologen gezeichnete Bild vom Kind ermöglicht den OECD-Schriften, die neuen beschäftigungspolitischen Forderungen nach einer verbesserten Anpassungsfähigkeit der Beschäftigten am Arbeitsmarkt pädagogisch anschlussfähig zu machen: Das neue Bild vom Kind ist sowohl durch Selbsttätigkeit *als auch* durch umweltbezogene Anpassungsfähigkeit charakterisiert (CERI 1975: 10). Die OECD fordert, dieses selbsttätige und zugleich umweltoffene Kind zu einem Individuum zu erziehen, das zur eigenständigen Bewältigung seiner offenen Zukunft am rasant sich wandelnden Arbeitsmarkt in der Lage ist. Eine solche Erziehung brauche eine »twofold orientation«: »that of adaptation and that of emancipation, to achieve a better adaptation of education to the labour market, and to emancipate the individual from socio-economic constraints« (CERI 1973: 47). Die neue Unterrichtserziehung soll »in einem Kombinationsraum von Möglichkeiten, genannt Lebenslauf, Optionen« sehen (Luhmann 1997b: 26) und jede Form neoständischer bzw. klassenbasierter Output-Orientierung aufgeben. Die OECD spricht von *Recurrent Education* als einem »educational service available to all, at every age, wherever and whenever required« (CERI 1973: 6).

## 5.2 Die aktive Lehrplanung der politisch programmierten Schulverwaltung

Organisationsstrukturen, die das Erziehungssystem mit dem Politiksystem koppeln, führen dazu, dass sich das Erziehungssystem durch die umrissenen

---

7 Auf diese Formen der strukturellen Kopplung der Funktionssysteme Politik und Erziehung auf der weltgesellschaftlichen Ebene kann hier nicht genauer eingegangen werden.

8 Piaget hatte sich bereits Ende der 1940er Jahre zu Fragen des Rechts auf Bildung geäußert, welches 1948 von der UNO in ihrer allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Art. 26) festgeschrieben wurde; siehe dazu Kohler (2009: 301).

bildungspolitischen Reformen irritieren lässt und weitere Ausdifferenzierungsprozesse in Gang kommen. Diese zeigen sich als umweltorientierte Ausbuchstabilisierung der Reflexionstheorie: Die Pädagogik beginnt – neben ihrer gesamtgesellschaftlichen Funktionsorientierung, die sie mit der Figur des selbsttätigen Subjekts längst institutionalisiert hat – die Leistungen von Unterrichtserziehung für andere Funktionssysteme systematisch in ihre Theoriebildung einzubeziehen. Sie beginnt, die Ziele und Mittel von Unterrichtserziehung in Bezug auf die Leistungsbedarfe anderer Funktionssysteme hin zu definieren. Sie richtet sich nun an den Bedarfen dieser Funktionssysteme nach erzogenen Individuen aus und gewinnt Kriterien für eine passgenauere Auswahl von Lehrstoff und didaktischen Methoden für den Unterricht.

Den Ausgangspunkt dieser weiterreichenden Ausdifferenzierung des Erziehungssystems auf der Ebene seiner Reflexionstheorie liefern beschäftigungspolitisch motivierte Reformen der Schulverwaltung. So fordert die OECD ihre Mitgliedsstaaten auf, die *politische Planung* ihrer nationalen Schulverwaltungen gemäß der neuen beschäftigungspolitischen Policy vorzunehmen. Mit politischer Planung ist gemeint, dass Politik »in ihrer Beziehung zur Verwaltung Entscheidungsprämissen« setzt: Sie entscheidet, »wenn sie plant und programmiert, über Entscheidungen, aber sie trifft diese Entscheidungen nicht«, sondern überlässt sie der durch sie programmierten Verwaltung (Luhmann 2007: 76).

Die beschäftigungspolitisch motivierte politische Planung der Schulverwaltung zielt darauf ab, einer »unbestimmten Zukunft Form« zu geben (Lieckweg/Wehrsigt 2001: 48): Um auf zukünftige Veränderungen am hochdynamischen Arbeitsmarkt reagieren zu können, soll die Schulverwaltung *aktive Lehrplanung* betreiben. Sie soll für die Schuleinrichtungen Organisationsprogramme entwickeln, deren Inhalte laufend auf ihre beschäftigungspolitische Sinnhaftigkeit sowie pädagogische Wirksamkeit überprüft und reformiert werden können.

Bis weit in die 1950er Jahre hinein war die bundesdeutsche Schulverwaltung kaum sensibel für die Bedarfe des Arbeitsmarktes. Dahinter stand die wirtschaftspolitische Annahme, »daß die ökonomische Sphäre grundsätzlich zur Selbstregulierung fähig sei« (Hoppe 1980: 66). Im Fahrwasser einer aktiven Arbeitsmarktpolitik, die unter anderem durch die Einführung von Instrumenten wie der beruflichen Weiterbildung oder Bildungsangeboten für Erwerbslose das Arbeitskräfteangebot an die veränderte Nachfrage am Arbeitsmarkt anpassen will (Altmann 2004), wird von der neuen Lehrplanung *Responsivität* verlangt. Die neue Perspektive steht im engen Zusammenhang mit strukturellen Reformen der Politiksysteme der Nachkriegszeit, die dem »concept of *political responsiveness*« (Krichewsky 2021: 121, Hervorh. i. O.) folgen. Differenzierungstheoretisch formuliert, kann politische Responsivität verstanden werden

»as a process whereby [...] political systems selectively identify and address problems that they attribute to ›society‹, according to the systems' own structures, their dy-

namic of self-reproduction [...], and their structural couplings with other spheres of modern society« (Krichewsky 2021: 122).

Innerhalb der Staatsverwaltung führt dieser Perspektivwechsel unter anderem dazu, dass »Rollen und Prozesse der Übersetzung« (Luhmann 2007: 75 f.) innerhalb eines Ressorts das Aufgreifen und Integrieren von Erwartungen anderer Ressorts ermöglichen sollen. So richtet eine responsive Bildungsplanung ihre Entscheidungen auch an der Policy des beschäftigungspolitischen Verwaltungsressorts aus und definiert ihren Gegenstand Unterrichtserziehung in Bezug auf Bedarfe des dynamischen Arbeitsmarktes.

Vor der Reform war die Schulverwaltung gegenüber anderen Verwaltungsressorts weitgehend »immunisiert« gewesen. Gesetze sollten durch richtige Rechtsanwendung im Verwaltungshandeln verwirklicht werden (Hoppe 1980: 66). Lehrplanbezogene Entscheidungen galten

»nicht als politischer Akt, sondern im wesentlichen als eine Weiterentwicklung von Lehrinhalten durch Verwaltungsbeamte, die sich [...] im »abgeschirmten Raum« der Kultusbürokratie von gesellschaftspolitischen Konflikten und Einflüssen möglichst fernzuhalten hatten« (Hoppe 1980: 111).

Die »Erarbeitung und Genehmigung von Richtlinien oder Lehrplänen« fiel in das Aufgabengebiet von »Kultusminister oder Schulsenator« als »oberster Teil der Verwaltung« (Hoppe 1980: 109, Fn. 2); die wenigen konsultierten Lehrkräfte standen in persönlicher »Bekanntschaft mit dem zuständigen Ministerialbeamten« (Hoppe 1980: 111). Unterstellt wurde, dass die Bildungspläne – deren Einleitungen »auf einer abstrakten Ebene mehrere Lehr- oder Lernziele formulierten«, wie z. B. die Erziehung zur Mündigkeit und Toleranz, und durch »Minimalanforderungen der im Unterricht zu behandelnden Themen« ergänzt waren – durch das Unterrichtshandeln des Lehrpersonals unmittelbar umgesetzt würden (Hoppe 1980: 112). Doch ob »und inwieweit die Behandlung des Stoffkanons im Unterricht die allgemeinen Lernziele« tatsächlich einlöste, blieb ungeprüft (Hoppe 1980: 112). Die im Fahrwasser der folgenden Bildungsreform entstehende empirische Erziehungswissenschaft attestiert dem traditionellen Unterricht lediglich »geringe Effektivität und Einheitlichkeit« (Hoppe 1980: 117).

Mit der eingeleiteten »Reformphase im Bildungswesen« (Hoppe 1980: 117) nun wird die Lehrplanung in den »Zeithorizont einer unbestimmten Zukunft« gestellt: Die »Zweckspezifikationen« von Erziehung werden in Bezug auf die variierenden Erwartungen des dynamischen Arbeitsmarktes an die Erziehungsleistungen des Schulwesens »zunehmend mit Kontingenzen infiziert und erhalten die Form eines riskanten Entscheidens« (Lieckweg/Wehrsigt 2001: 46). So lassen sich bildungspolitische Zielsetzungen und Lehrpläne nicht länger vom geschlossenen Horizont eines neoständischen Gesellschaftsverständnisses ableiten, sondern

müssen mit Blick auf gesellschaftliche Veränderungen immer wieder neu entschieden werden.

Erneut sieht sich die Schulverwaltung mit der Notwendigkeit von Entscheidungen konfrontiert, für die ihre Expertise nicht ausreicht. Erneut konsultiert sie Vertreter\*innen der Reflexionstheorie Pädagogik. Doch dieses Mal institutionalisiert sie Organisationsstrukturen, welche die systematische Einbeziehung von Fachleuten aus der jungen, empirischen Erziehungswissenschaft sowie der professionellen Unterrichtspraxis in die aktive Lehrplanung ermöglichen. Der organisationale Mechanismus, durch den diese »Re-Kombination« der je spezifischen »Anforderungen aus« Politik und Pädagogik (Besio/Meyer 2020: 441) sichergestellt werden soll, sind neue Verwaltungsstellen mit Entscheidungskompetenz, »die das Symbol ›Fachexpertise« tragen (Luhmann 2007: 76) und deren beamtete Inhaber\*innen sowohl über eine Verwaltungs- als auch pädagogische Fachausbildung verfügen. Ihnen werden neugegründete erziehungswissenschaftliche Institute mit dem Status »nachgeordneter Dienststellen«, wie z. B. in Berlin das *Pädagogische Zentrum* oder in Hessen das *Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung* (Hoppe 1980: 109, Fn. 3), an die Seite gestellt. Angehörige der Lehrerschaft werden durch landesstaatlich beaufsichtigte Arbeitsgruppen eingebunden (Hoppe 1980: 22), um »für die Planer fruchtbare Impulse für den Planungsprozess« zu liefern und die Gefahr zu verringern, dass »wegen mangelnder Sachkenntnis auf Widerstand stoßende Arbeitspläne entwickelt werden« (Hoppe 1980: 81).

### 5.3 Das *Curriculum* und seine Folgen innerhalb der Reflexionstheorie

Die Erwartungen der Schulverwaltung an die konsultierten pädagogischen Vertreter\*innen aus Wissenschaft und Schulunterricht orientieren sich in letzter Instanz an politischen Zielsetzungen. Dass sie trotzdem von den Pädagog\*innen aufgegriffen und verarbeitet werden können, liegt am *Curriculum*, das sowohl Entscheidungsprämisse der Schuleinrichtungen als auch Gegenstand der aktiven Lehrplanung ist. Es fungiert als Mechanismus struktureller Kopplung der beiden Funktionssysteme Politik und Erziehung im Lehrplanungsprozess und lenkt die pädagogische Aufmerksamkeit auf die wissenschaftliche Begründung von Output-orientierten Kausalzusammenhängen in der Unterrichtserziehung. Dies ist möglich, weil das zur Entscheidung stehende Curriculum nicht einfach aus »Listen von Lehrstoffen oder Lehrangeboten« besteht, sondern eine Mittel-Zweck-rationale Form besitzt, welche »das Urteil über die Richtigkeit des Lehr- und Lernverhaltens davon abhängig macht, welcher Zustand vorher gegeben war und/oder nachher erreicht wird« (Luhmann 2019: 137). Die konsultierten Wissenschaftler\*innen sind auf diese Mittel-Zweck-Rationalität des Curriculums verwiesen. Sie sollen den Entscheidungsprozess mit evidentem,

laufend überprüf- und revidierbarem Wissen über kausale Wirkzusammenhänge im Unterricht beliefern. Sie sollen für die Schulverwaltung klären, welche »Entscheidungsprobleme herauszufiltern und so zu raffen« sind, »daß ausschlaggebende Verhaltensprämissen getroffen« (Luhmann/Schorr 1988: 124) und auf die politisch gesetzten Unterrichtsziele ausgerichtet werden können.

Innerhalb der Reflexionstheorie Pädagogik hat sich auf dieser Folie eine Forschungsperspektive mit kausal-technologischem Blick auf Unterrichtserziehung herausgebildet, die auf die empirischen Methoden aus Sozialwissenschaft und Psychologie zugreift. Die Arbeit von Saul B. Robinsohn (Robinsohn 1967), der 1959 Direktor des UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg war, verweist auf neue Lehrplanentscheidungen in den USA, England, Schweden sowie der Sowjetunion und schließt Deutschland so an die derzeitige internationale Debatte an. Es wird eine »wissenschaftlich betriebene Curriculumforschung« vorgestellt, die darauf abzielt, »den ›Unterricht durch systematische Lernzielproduktion, Herstellung von Unterrichtsmaterialien, Festlegung von Schüler- und Lernkontrollen für den Schüler vorzuplanen, zu erproben und dann abrufbar zu machen‹« (Hoppe 1980: 117). Damit steht für die pädagogische Forschung die Frage nach der Verwirklichung letztlich politisch definierter Erziehungsziele durch Unterrichtserziehung im Vordergrund.

Doch trotz der großen Resonanz, die das Werk auslöst, kann die Curriculumdebatte »nur wenige Impulse in Richtung Veränderung von Schule und Unterricht geben [...], die als dauerhaft anzusehen sind«; die neue empirische Forschung bleibt zwangsläufig der fortbestehenden »Tradition der Input-Steuerung« des Schulunterrichts durch die Schulverwaltung verhaftet und beschränkt sich »eher auf Fallstudien« (Merkens 2006: 12). Dazu kommt der Protest der Lehrerschaft, die bemängelt, dass derart fest »[g]eschlossene« Curricula dazu führten, dass sich die

»Schüler [...] bei zentral vorgegebener Unterrichtsorganisation und Lernkontrolle vorwiegend *lexikalisches Wissen* an[eigneten], welches dem Ziel der ›Mündigkeit‹ oder ›Emanzipation‹, ja sogar dem Ziel maximaler Effektivität widersprechen dürfte« (Hoppe 1980: 121, Hervorh. i. O.).

Innerhalb der Reflexionstheorie dagegen zeitigen die neue kausal-technologische Perspektive und der Gebrauch empirischer Methoden nachhaltigere Effekte. Ihr traditionelles Selbstverständnis als geisteswissenschaftliche Pädagogik tritt zugunsten eines neuen Selbstverständnisses als empirische Erziehungswissenschaft in den Hintergrund.

Noch in den 1950er Jahren galten namhaften Pädagogen wie Nohl, Weniger oder Flintner »Anweisungen theoretischer Herkunft an Lehrer bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung« als »nicht akzeptabel«, »weil der Bildungsvorgang entdeckt, aber keinesfalls rationalisiert werden sollte« (Hoppe 1980: 114). Sie sahen

das konkrete Erziehungs Handeln der Lehrkraft an der Selbsttätigkeit der Schüler\*in orientiert und ließen in ihrer »Interpretation der Unterrichtswirklichkeit die gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Bedingungen, welche die Erziehungswirklichkeit hervorbringen«, außen vor (Hoppe 1980: 114). Die empirische Erziehungswissenschaft dagegen untersucht die gesellschaftlichen Voraussetzungen sozialer Ungleichheit im Bildungswesen und fragt nach Strategien zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit (Knoche 1973). Als »kritische« Erziehungswissenschaft bedient sie sich soziologischem Wissen über die klassengesellschaftlichen Voraussetzungen des differenzierten Schulwesens (z. B. Koneffke 1982).

## 5.4 Globale Vergleichssysteme und empirische Bildungsforschung

Die seit der Jahrtausendwende laufende Reform des gesamten Bildungswesens zielt auf die systematische Weiterentwicklung der Curriculum-Reform der 1970er Jahre und auf die Umstellung des Erziehungsprozesses auf Output-Steuerung. Erneut kommen die Reformanstöße nicht aus der Pädagogik. Den Startschuss gibt die Beteiligung der Bundesrepublik Deutschland an den internationalen Vergleichsstudien TIMSS (1998) und PISA (2000). Dies führt »zu einem größeren Reformdruck auf den Bildungssektor [...], als er bislang bestand« (Guckelberger 2008: 271). Erneut werden Maßnahmen der politischen Planung der Schulverwaltung ergriffen und die Politik schließt dabei, wie in den 1970er Jahren, an globale Parameter an.

Die neue politische Planung der zuständigen Verwaltung erfolgt durch Art. 91b, Abs. 2 GG<sup>9</sup> sowie das »Verwaltungsabkommen über das Zusammenwirken von Bund und Ländern nach Art. 91b Abs. 2 GG« (BMBF 2007). So unterwirft Art. 91b, Abs. 2 GG seit dem 01.01.2006 das nationale Bildungswesen im bundesdeutschen Föderalismus durch seine Rückbindung an globale Vergleichsindikatoren der Gemeinschaftsaufgabe »Bildungsplanung«. Das dazugehörige Verwaltungsabkommen legt die Form der Zusammenarbeit der Bundesministerin für Bildung und Forschung mit den Bildungsminister\*innen bzw. -senator\*innen der Länder fest: Ihr Treffen wird durch eine *Steuerungsgruppe* aus acht stimmberechtigten Staatssekretär\*innen von Bund und Ländern mit Verhandlungsmandat sowie beratenden Mitgliedern ohne Stimmrecht<sup>10</sup> koordiniert. Die Steuerungsgruppe ko-

---

9 »Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen zusammenwirken«.

10 Bestehend aus dem Generalsekretär der Kulturministerkonferenz sowie Direktoren verschiedener Forschungseinrichtungen und dem Vorsitzenden des eigenen Wissenschaftlichen Beirats aus hochrangigen (inter-)nationalen Forscher\*innen vornehmlich aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung.



ordiniert und begleitet zudem den zweijährlichen »Nationalen Bildungsbericht«, der von einer Autor\*innengruppe aus wissenschaftlichen Einrichtungen und statistischen Ämtern des Bundes und der Länder unter Federführung des »Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation« erstellt wird (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 1).

Der Nationale Bildungsbericht setzt bei einem Bildungsverständnis an, dessen Kern bereits mit der OECD-Policy der 1970er Jahre grundgelegt wurde und sich »an den Dimensionen *individuelle Regulationsfähigkeit*, *Humanressourcen* sowie *gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit*« orientiert (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 1, Hervorh. i. O.). Auf diese Weise umfasst es sowohl die gesamtgesellschaftliche Funktion (*individuelle Regulationsfähigkeit*) als auch die Leistungsorientierung (*Humanressourcen*) von Erziehung. In der gemeinsamen Bildungsplanung fungiert dieses Bildungsverständnis als politisch gesetzter, der administrativen Entscheidung entzogener Bezugspunkt. Auf ihn ist die »datengestützte Darstellungsform« des Bildungsberichts gerichtet, um den Ländern bildungspolitische Planungsbedarfe aufzuzeigen und auf die Notwendigkeit der Beseitigung von Wissenslücken durch einschlägige Forschung hinzuweisen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 5).

Für das notwendige erziehungstechnologische Wissen schafft sich die gemeinsame Bildungsplanung eine systematische Schnittstelle zur Wissenschaft. So verlangt die Kultusministerkonferenz von Bund und Ländern im Jahre 2007, »abgesichertes und anwendbares Steuerungswissen für die Praxis und die Bildungspolitik zu gewinnen, um die Qualität von Bildung zu erhöhen und gleichzeitige Bildungsgerechtigkeit abzusichern« (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007). Die »finanzielle Förderung der empirischen Bildungsforschung« erfolgt »von Seiten der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)« der »Schul- bzw. Kultusministerien der Länder, aber auch von anderen Trägern wie dem Stifterverband für die deutschen Wissenschaften« (Terhart 2022: 62). Der »Auf- und Ausbau der drittmittelgeförderten Bildungsforschung an Universitäten, aber auch an nicht-universitären Forschungseinrichtungen«, zieht zugleich die Vermehrung der »Professuren für empirische Bildungsforschung« nach sich (Terhart 2022: 62).

Vor diesem Hintergrund sieht sich die Erziehungswissenschaft »in eine Verlierer-Rolle gedrängt« (Terhart 2022: 63). Sie, die ihre genuine Aufgabe seit dem späten 18. Jahrhundert in der (Menschen-)Bildung des selbsttätigen Subjekts sieht, hatte in den 1970er Jahren begonnen, die variierende Nachfrage des dynamischen Arbeitsmarktes nach Erziehungsleistungen in ihre Theoriebildung einzubeziehen. Durch die neue Bildungsplanung sieht sie dieses Bildungsverständnis – die Balance zwischen der Unverfügbarkeit des selbsttätigen Subjekts und seiner selbsttätigen Anpassung an die Nachfrage des Arbeitsmarktes – gefährdet: »Bildung meint mehr als Verwertbarkeit im ökonomischen Sinn«



(Merkens 2006: 16). Die empirische Bildungsforschung könne, weil im Unterschied zur Erziehungswissenschaft ausschließlich dem politischen Auftrag, kausaltechnologisches Wissen zu liefern, verpflichtet, keine echte »Zielbestimmungen« des Erziehungsprozesses vornehmen (Merkens 2006: 16). Eigentlich könne die »Tatsachenforschung« der empirischen Bildungsforschung überhaupt gar nicht wirklich dasjenige technologische Steuerungswissen bereitstellen, das ihr die Politik abverlangt (Tippelt 1998: 248); schon allein, weil dieses »Paradigma ohne eine Theorie des Pädagogischen auskommt« (Bellmann 2016: 59). Erst eine pädagogische Theorie aber wisse, dass »in der Pädagogik und in pädagogischen Situationen keine einfachen Abhängigkeitsbeziehungen kausal zu interpretieren« seien (Tippelt 1998: 248). Es seien aber die Lehrkräfte, welche »die Fähigkeit« besitzen, »den sozialen Kontext des erzieherischen Handelns situationsadäquat« in die Identifikation kausaler Zusammenhänge des Unterrichts einzubeziehen (Tippelt 1998: 250): Die *organisationale* Steuerbarkeit von *Unterrichtsinteraktion* sei nur bedingt möglich.<sup>11</sup>

## 6. Abschließend

### 6.1 Der erste zentrale Ausdifferenzierungsschritt: Die Reflexionstheorie

An dieser Stelle brechen unsere Überlegungen ab. Sie wollten am Beispiel des Erziehungssystems verdeutlichen, dass für ein genaueres Verständnis seiner Ausdifferenzierung zu einem autopoietischen Funktionssystem der funktional differenzierten Gesellschaft seine strukturelle Kopplung mit anderen Funktionssystemen – vor allem dem Politiksystem – in den Blick genommen werden muss. Die Ausführungen fokussierten auf *Organisation* in ihrer Eigenschaft als Mechanismus struktureller Kopplung der beiden Funktionssysteme Politik und Erziehung, welche durch ihre Respezifikation von Unterrichtserziehung die Ausdifferenzierung des Funktionssystems Erziehung provoziert (hat).

So kommt es in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts durch staatliche Entscheidungen über die Verhaltensprämissen von Unterrichtserziehung zur Entstehung von Organisation und damit zu wesentlichen Veränderungen in der gesellschaftlichen Umwelt des Funktionsbereichs Unterrichtserziehung: Organisation löst die alte Unterrichtsform aus ihrer ständischen Einbettung, drückt ihr eine konsekutive Form auf und macht sie zum Baustein im entscheidungsbasierten, Output-orientierten Erziehungsprozess.

---

11 Zu Problem der Steuerbarkeit von Unterrichtsinteraktion durch Organisation siehe auch Luhmann (2019).

Diese dramatische Veränderung von Unterrichtserziehung provoziert die alte Pädagogik, ihren Beobachtungsgegenstand mithilfe von Wissenschaft neu zu verstehen. Sie beginnt, sich zur Reflexionstheorie Pädagogik zu entwickeln, analysiert den neuen Erziehungsprozess von einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung aus und will der Schulverwaltung pädagogische Entwürfe für eine aus ihrer Sicht notwendige Form der Ausgestaltung des Unterrichts am Programm allgemeiner Menschenbildung vorlegen.

Mit der Herausbildung einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung durch die Reflexionstheorie Pädagogik ist der erste wesentliche Ausdifferenzierungsschritt des Gesellschaftsbereichs Unterrichtserziehung hin zu einem Funktionssystem der funktional differenzierten Gesellschaft getan: Das neue Funktionssystem Erziehung unterscheidet sich mithilfe der Unterscheidung von System und Umwelt als Erziehungssystem unter anderem von den Erziehungszielen der Politik und wird für sich selbst erkennbar. Der autonome Blick seiner Reflexionstheorie auf den Gegenstand Unterrichtserziehung darf nicht z. B. mit dem utilitaristischen Interesse des Staates an den Erziehungsleistungen des Unterrichts zusammenfallen. Die grundsätzliche Abgrenzung gegenüber anderen Gesellschaftsbereichen erfolgt zugunsten der selbstreferentiellen Orientierung an eigenen, nämlich pädagogischen, Standards. Deutlich wird dies in der Figur der neuhumanistischen Pädagogik dem selbsttätigen Kind, mit der das junge Erziehungssystem die *gesamtgesellschaftliche Funktion* seines Erziehungsprogramms einer *allgemeinen* Menschenbildung begründet. Bis heute bildet die Selbsttätigkeit des Zöglings den indisponiblen Referenzpunkt aller pädagogischer Theoriebildung.

Der Entwicklungsstand im Neuhumanismus führt dazu, dass der Pädagogik die Anerkennung der längst institutionalisierten Bereitstellung von Erziehungsleistungen durch den organisierten Erziehungsprozess für andere Funktionssysteme schwer fällt: Das »System identifiziert sich [...] mit seinen Idealen, und dorthin wird die Reflexion abgelenkt« (Luhmann/Schorr 1988: 114). Ein Grund ist vermutlich, dass die Pädagogik Mühe hat, ihre ureigene Perspektive gegenüber der staatlichen Entscheidungsmacht zu behaupten. Sie überdehnt ihre Ablehnung des staatlichen utilitaristischen Interesses an Unterrichtserziehung, lehnt jede Form der Nützlichkeit von Erziehung ab und beharrt auf der prinzipiellen Unverfügbarkeit des selbsttätigen Zöglings. Damit überlässt die Pädagogik der Organisation die Ausgestaltung des Output-orientierten Unterrichts, was im Ergebnis zur Stärkung der Leistungsorientierung von Erziehung zu Lasten der Selbsttätigkeit des Zöglings führt (Luhmann/Schorr 1988: 177).

Für einen kontrollierten Umgang mit den Erwartungen und Reaktionen seiner Umwelt muss das Erziehungssystem aber *beide* Systemreferenzen, Funktion und Leistung, in die Reflexion auf seinen Gegenstand – die operative Ebene der Unterrichtsinteraktion – einbeziehen: Erst die Anerkennung der Bedarfe der Erziehungsleistungen abnehmenden Funktionssysteme nämlich erlaubt die ausreichende Selbstlimitierung der Unterrichtsinteraktion durch

eine entsprechende Stoff- und Methodenauswahl. Ungefähr zweihundert Jahre später zielt die Einführung des kausaltechnologisch gebauten, politische Erziehungsziele aufnehmenden Curriculums auf die Mittel-Zweck-rationale Verwendung erzieherischer Mittel im Unterricht. Diese erneute Respezifikation von Unterrichtserziehung durch Organisation treibt die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems voran: Ihre Reflexionstheorie integriert nun beide Systemreferenzen, die gesamtgesellschaftliche Funktion von Erziehung und die Leistung von Erziehung für andere Funktionssysteme in ihre Theoriebildung. Damit ist eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, dass das Erziehungssystem »die selektiven Kriterien für den Verkehr mit der Umwelt selbst zu setzen und nach Bedarf zu ändern« vermag (Luhmann 1970: 156).

## 6.2 Der zweite zentrale Ausdifferenzierungsschritt: Die Integration reflexionstheoretischen Wissens in den Lehrplanungsprozess

Ein Funktionssystem gilt als autonom, wenn es über eine Beobachtungsebene zweiter Ordnung verfügt, von der aus es »seine eigene Verfahrensweise beeinflussen, d. h. über Änderung von Prämissen sich an die Umwelt oder an Erfolge und Mißerfolge anpassen« kann (Luhmann/Schorr 1988: 113). Berücksichtigt man im Falle des Erziehungssystems allerdings, dass es die Schulverwaltung ist, welche die Entscheidungen über die Entscheidungsprämissen der Schuleinrichtungen trifft, um steuernd auf die Unterrichtsinteraktion zuzugreifen, wird deutlich, dass eine »ausgereifte« Reflexionstheorie allein nicht ausreicht, damit das Erziehungssystem auf die Strukturen der Selbstselektion seiner Autopoiesis in der Unterrichtsinteraktion Einfluss nehmen kann.<sup>12</sup> Was das Erziehungssystem darüber hinaus benötigt, ist die systematische Einbindung seines reflexionstheoretischen Wissens in die von der Schulverwaltung verantworteten Entscheidungen über die Entscheidungsprämissen der Schuleinrichtungen. Es braucht die strukturelle Kopplung der beiden Funktionssysteme Politik und Erziehung auf derjenigen Organisationsebene, wo die Entscheidungen über die Entscheidungsprämissen der Schuleinrichtungen getroffen werden.

Damit erfolgt der *zweite wesentliche Ausdifferenzierungsschritt* im Erziehungssystem. Der erste führte zum Einzug der Beobachtungsebene zweiter Ordnung durch Reflexionstheorie und ermöglichte dem Erziehungssystem die Beobachtung seiner operativen Ebene der Unterrichtsinteraktion. Der zweite Ausdifferenzierungsschritt findet durch die systematische Einbindung seines reflexionstheoretischen Wissens in den organisierten Lehrplanungsprozess statt,

---

12 Auch wenn im Falle des Erziehungssystems, wie gezeigt, seine ausgereifte Reflexionstheorie erst durch Einbindung seines reflexionstheoretischen Wissens in den Prozess der Lehrplanung entstehen konnte.

denn durch ihn wird dem Erziehungssystem die intentionale Veränderung seiner »operative Ebene [...] durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung auf Ziele« ermöglicht (Luhmann/Schorr 1988: 119).

### 6.3 Systemautonomie durch organisationsstrukturelle Kopplung im Lehrplanungsprozess

Die Plausibilität dieser Aussage steht und fällt mit dem verwendeten Organisationsbegriff. Betrachtet man Organisation als ein Sozialsystem, das einem Funktionssystem eindeutig zugerechnet werden kann, liegt es nahe, in der Schulverwaltung den »Souverän« über das Curriculum zu sehen. Von »einer Autonomie des Erziehungssystems [...] an der Schnittstelle zum politischen System einschließlich politischer Administration« kann dann »nicht ohne erhebliche Einschränkungen« gesprochen werden (Münch 2018: 34 f.).

Mit Luhmanns Organisationsbegriff kommt man jedoch zu einem anders gelagerten Ergebnis. Der Entscheider, hier: die Schulverwaltung, fungiert als *Zurechnungskonvention* (Luhmann 2000a: 137). Sie hat die Korrektheit des Entscheidungsprozesses während der Lehrplanung sowie die Rechtmäßigkeit und politische Opportunität der ihr zugerechneten Entscheidung »lediglich« zu verantworten (Luhmann 2000a: 136). Die Organisationsadresse »Entscheider« bezeichnet daher bloß *eine* Komponente der Entscheidung. Die *operative* Herstellung der Entscheidung wird vielmehr in einem aufwändigen Prozess vorgenommen, in dem eine ausreichende Menge von Selektionsalternativen produziert wird. Diese Selektionsalternativen verfügen im Kern über die gleiche Form (Luhmann 2000a: 134 f.). In diesem Arbeitsschritt der Herstellung von Selektionsalternativen sind die konsultierten Erziehungswissenschaftler\*innen und Lehrkräfte aufgefordert, mithilfe wissenschaftlich validem und professionell abgestütztem Wissen über Wirkzusammenhänge im Unterricht Varianten von Curricula zu entwerfen und der Schulverwaltung als Alternativen zur Selektion vorzulegen. Nicht nur, weil alle Entwürfe notwendig durch die Form des Curriculums geprägt sind, dessen Kausaltechnologie auf die Verwirklichung politisch definierter Erziehungsziele zielt, sondern auch, weil alle Entwürfe aus dem intersubjektiv legitimierten Wissensfundus der Reflexionstheorie schöpfen, handelt es sich bei ihnen im Kern immer »nur« um Varianten des Gleichen. Es ist die Notwendigkeit der Selektion, die dazu zwingt, die »Verschiedenheit« der Alternativen zu begründen (Luhmann 2000a: 134).

Erst dieser »Umweg« über den organisierten Lehrplanungsprozess ermöglicht es dem Erziehungssystem, die grundlegenden Verhaltensprämissen der Unterrichtsinteraktion immer wieder neu auf veränderte Umweltbedarfe einzu-

stellen:<sup>13</sup> Erst Organisation verfügt über diejenige Selektionskompetenz, auf die das Erziehungssystem angewiesen ist, wenn es »seine eigene Verfahrensweise beeinflussen, d. h. über Änderung von Prämissen sich an die Umwelt oder an Erfolge und Mißerfolge anpassen« will (Luhmann/Schorr 1988: 113). Die organisationsstrukturelle Kopplung des Erziehungssystems mit dem Politiksystem macht aus einer Entscheidung über das Curriculum ein »Mehrsystemereignis« (Luhmann 1992b: 89), das in beiden beteiligten Funktionssystemen unterschiedlich verarbeitet werden muss.

## 6.4 Autonomie durch den eigenlogischen Umgang mit Beschränkungen

Mit Systemautonomie ist also nicht die »Abwesenheit von Beschränkungen« gemeint (Luhmann/Schorr 1988: 53). Vielmehr ergeben sich solche Beschränkungen für das Erziehungssystem aus seiner organisationsstrukturellen Kopplung mit dem Politiksystem. Ihm werden innerhalb dieses Verhältnisses Respezifikationen von Unterrichtserziehung oktroyiert, die es sich durch die Herausbildung einer Reflexionstheorie (Abschnitt 4.2) respektive durch die Umstellung seiner Reflexionstheorie von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirischen Erziehungswissenschaft (Abschnitt 5.3) zu eigen macht. Seine Autonomie zeigt sich auch in dieser eigenlogischen »Form des Umgangs mit« solchen »Beschränkungen« (Luhmann/Schorr 1988: 53).

Damit soll die besondere Vulnerabilität des Erziehungssystems in seinem Verhältnis organisationsstruktureller Kopplung mit dem Politiksystems nicht geleugnet werden. Erneut: Autonomie heißt nicht Autarkie. Politik muss das pädagogische Konzept vom selbsttätigen Subjekt nicht nur gutheißen, sondern zugleich für eine wohlfahrtsstaatliche Inklusionspolitik nutzen wollen, die an der Inklusionsmoderation des exklusionsindividualisierten Individuums (Bommes/Scherr 2012: 172 ff.) ausgerichtet ist. Es gibt daher gute Gründe für die Annahme, dass die Autonomie des Erziehungssystems auf eine entsprechende bildungspolitische Zielrichtung des Politiksystems angewiesen ist, und dies »öffnet auf jeden Fall einer Unterwerfung des Schulwesens unter die Politik die Tür und ist ja in totalitären Systemen die Realität« (Münch 2018: 33 f.).

---

13 Diese Aussage vereinfacht aus Darstellungsgründen stark. Ich verweise erneut auf das komplexe Verhältnis von Organisation und Unterrichtsinteraktion (dazu genauer Luhmann 2019).

## Literatur

- Ackeren, Isabell van / Klemm, Klaus / Kühn, Svenja Mareike (2015): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: Springer VS.
- Altmann, Georg (2004): *Aktive Arbeitsmarktpolitik: Entstehung und Wirkung eines Reformkonzepts in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Steiner.
- Apelt, Maja / Tacke, Veronika (2012): »Einleitung«. In: Apelt, Maja / Tacke, Veronika (Hg.): *Handbuch Organisationstypen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–20.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (05.01.2024).
- Baraldi, Claudio / Corsi, Giancarlo (2017): *Niklas Luhmann. Education as a Social System*. Cham: Springer.
- Bellmann, Johannes (2016): »Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft«. In: Ricken, Norbert / Casale, Rita / Thompson, Christiane (Hg.): *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Schöningh, S. 51–70.
- Besio, Cristina / Meyer, Uli (2020): »Organisationale Re-Kombination und sozialer Wandel: Eine Forschungsagenda«. In: *Soziale Systeme* 25(2), S. 436–456.
- BMBF (2007): *Bekanntmachung des Verwaltungsabkommens über das Zusammenwirken von Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 2 des Grundgesetzes*. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Verwaltungsabkommen-2007-06-13-Bundesanzeiger.pdf> (20.11.23).
- Bödeker, Hans E. (1982): »Menschheit, Humanität, Humanismus«. In: Brunner, Otto / Conze, Werner / Koselleck, Reinhart (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 3*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 1063–1128.
- Bommes, Michael / Scherr, Albert (2012): *Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- CERI (1973): *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- CERI (1975): *Development in Early Childhood Education*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Drepper, Thomas / Tacke, Veronika (2012): »Die Schule als Organisation«. In: Apelt, Maja / Tacke, Veronika (Hg.): *Handbuch Organisationstypen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–237.
- Gehrke, Roland (2005): »Zwischen altständischer Ordnung und monarchischem Konstitutionalismus. Begriffsklärung und Fragestellungen«. In: Gehrke, Roland (Hg.): *Aufbrüche in die Moderne. Frühparlamentarismus zwischen altständischer Ordnung und monarchischem Konstitutionalismus 1750–1850*. Köln: Böhlau, S. 1–11.
- Geißler, Gert (2011): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Guckelberger, Annette (2008): »Bildungsevaluation als neue Gemeinschaftsaufgabe gemäß Art. 91b Abs. 2 GG«. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 56(3), S. 267–282.
- Heinemann, Manfred (1974): *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771–1800*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Höffken, Günter (2006): *Zur Institutionalisierung und Entwicklung der Mittelschule in Preußen 1872 bis 1945 unter besonderer Berücksichtigung des Chemieunterrichts*. [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/694/file/hoeffken\\_diss.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/694/file/hoeffken_diss.pdf) (20.01.2024).
- Hoppe, Helga (1980): *Die neue Lehrerelite. Lehrplanreform und Lehrerpartizipation*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kieserling, André (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knoche, Walter (1973): »Zum schulpädagogischen Leistungsbegriff und zur Frage der Leistungsbeurteilung im Hinblick auf Schülerindividualität«. In: *Paedagogica Europaea* 8, S. 49–56.



- Kob, Janpeter (1976): *Soziologische Theorie der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kohler, Richard (2009): *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Koneffke, Gernot (1982): »Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik«. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28(6), S. 935–949.
- Krichewsky, Damien (2021): »Political Responsiveness: The Identification and Processing of Problems in Modern Politics«. In: Ahlers, Anna L. / Krichewsky, Damien / Moser, Evelyn / Stichweh, Rudolf (Hg.): *Democratic and Authoritarian Political Systems in 21st Century World Society. Volume 1 – Differentiation, Inclusion, Responsiveness*. Bielefeld: transcript, S. 121–147. <https://doi.org/10.14361/9783839451267-006>
- Kuper, Harm (2020): »Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung – Organisationstheoretische Aspekte«. In: Klein, Esther D. / Bremm, Nina (Hg.): *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–106.
- Lieckweg, Tania / Wehrsig, Christof (2001): »Zur komplementären Ausdifferenzierung von Organisationen und Funktionssystemen. Perspektiven einer Gesellschaftstheorie der Organisation«. In: Tacke, Veronika (Hg.): *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung*. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 39–60.
- Luhmann, Niklas (1970): »Soziologie des politischen Systems«. In: Luhmann, Niklas (Hg.): *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher, S. 154–177.
- Luhmann, Niklas (1981): »Selbstreferenz und Teleologie in gesellschaftstheoretischer Perspektive«. In: Luhmann, Niklas (Hg.): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–44.
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992a): »System und Absicht der Erziehung«. In: Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard (Hg.): *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 102–124.
- Luhmann, Niklas (1992b): *Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1995): »Über Natur«. In: Luhmann, Niklas (Hg.): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 4*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–30.
- Luhmann, Niklas (1997a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997b): »Erziehung als Formung des Lebenslaufs«. In: Lenzen, Dieter / Luhmann, Niklas (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–29.
- Luhmann, Niklas (2000a): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: Westdeutscher.
- Luhmann, Niklas (2000b): *Politik der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2007): »Politische Planung«. In: Luhmann, Niklas (Hg.): *Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 66–89.
- Luhmann, Niklas (2008): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Luhmann, Niklas (2011): »Strukturauflösung durch Interaktion. Ein analytischer Bezugsrahmen«. In: *Soziale Systeme* 17(1), S. 3–30.
- Luhmann, Niklas (2017): *Systemtheorie der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2019): »Organisation des Erziehungsprozesses«. In: Lukas, Ernst / Tacke, Veronika (Hg.): *Schriften zur Organisation* 3. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117–180.

- Merkens, Hans (2006): »Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft«. In: Merkens, Hans (Hg.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–20.
- Münch, Richard (2018): *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Papadopoulos, George S. (1994): *Education 1960–1990. The OECD perspective*. Paris: OECD.
- Ringer, Fritz (1987): »Introduction«. In: Müller, Detlef K./Ringer, Fritz/Simon, Brian (Hg.): *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–12.
- Robinsohn, Saul B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied: Luchterhand.
- Roessler, Wilhelm (1961): *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scharpf, Fritz (1999): *Regieren in Europa. Effektiv und demokratisch?* Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2007): *Aktuelle Forschungsinteressen der Länder im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern gemäß Art. 91b Abs. 2 GG*. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2007/071113forschungsint-laender.pdf> (03.01.2024).
- Stichweh, Rudolf (1991): *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.–18. Jahrhundert)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1994): »System/Umwelt-Beziehungen europäischer Universitäten in historischer Perspektive«. In: Stichweh, Rudolf (Hg.): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 174–191.
- Tacke, Veronika (2001): »Funktionale Differenzierung als Schema der Beobachtung von Organisationen. Zum theoretischen Problem und empirischen Wert von Organisationstypologien«. In: Tacke, Veronika (Hg.): *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung*. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 141–169.
- Terhart, Ewald (2022): »Die Entwicklung der Schulforschung nach PISA«. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 57–82.
- Thiel, Felicitas (2008): »Die Organisation der Bildung – eine Zumutung für die Profession?«. In: Ehrenspeck, Yvonne/de Haan, Gerhard/Thiel, Felicitas (Hg.): *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–228.
- Tippelt, Rudolf (1998): »Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1(2), S. 239–260.
- Titze, Hartmut (1973): *Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus*. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer.
- Vanderstraeten, Raf (2006): »Die Unwahrscheinlichkeit der pädagogischen Kommunikation«. In: Ehrenspeck, Yvonne/Lenzen, Dieter (Hg.): *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 2006.
- Walgenbach, Peter (2000): *Die normgerechte Organisation: Eine Studie über die Entstehung, Verbreitung und Nutzung der DIN EN ISO 9000er Normenreihe*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weinbach, Christine (2023): »Redrawing what Counts as Education. The Impact of the Global Early Childhood Education Program on German Kindergarten«. In: Mattei, Paola/Dumay, Xavier/Mangez, Eric/Behrend, Jacqueline (Hg.): *The Oxford Handbook of Education and Globalization*. Oxford: Oxford University Press, S. 402–421.