

Benner, Dietrich

Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002. 232 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 151-155



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich : Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002. 232 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 151-155 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-40047 - DOI: 10.25656/01:4004

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-40047>

<https://doi.org/10.25656/01:4004>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil:

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik.
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Axel Nath

Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert.
Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der
Schulstruktur 8

Ulrich G. Herrmann

Kommentar zum Beitrag von Axel Nath 26

Peter Lundgreen

‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ in den Wachstumsschüben
des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert 34

Hanno Schmitt

Kommentar zum Beitrag von Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die
Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert 47

Heidemarie Kemnitz

Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner
Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion 69

Peter Drewek

Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth 86

Allgemeiner Teil

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen:

Das Disseminationskonzept von PISA-2000 92

Lilian Fried

Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungs-
kommunikation – empirische Suchbewegungen

112

Diskussion

Kai S. Cortina

Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahmen oder
Indikator eines falschen Systems?

128

Ernst Rösner

Schulartwechsel in der Sekundarstufe I. Eine Erwiderung auf Kai S. Cortina

143

Besprechungen

Hans-Werner Fuchs

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung

145

Andreas Helmke

Christoph von Burkard/Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation
in der Schule

148

Dietrich Benner

Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft

151

Alois Suter

Helmut Heiland: Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels

155

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen

157

Content

Topic: Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy. An introduction 1

Axel Nath

Educational Expansion and Organizational Reforms of Schooling during the 19th and 20th Centuries – Individualization of educational career decisions and integration of the school structure 8

Ulrich G. Herrmann

A Commentary on the contribution by Axel Nath 26

Peter Lundgreen

“Educational Policy” and “Autonomous Momentum” in the Growth of the Educational System since the 19th Century 34

Hanno Schmitt

A commentary on the contribution by Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

The Development of Teacher-Student-Interaction and Periods of Educational Growth – On internal school reform during the 20th century 47

Heidemarie Kemnitz

A commentary on the contribution by Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

Periods in the Growth of the Educational System and Peaks In its Topicalization – On the continuity and variation of pedagogical reflection 69

Peter Drewek

A commentary on the contribution by Heinz-Elmar Tenorth 86

Articles

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Feedback to Schools in the Context of Large Scale Assessment – Disseminating the results of PISA-2000 92

Lilian Fried

Pedagogical Professional Knowledge as a Form and a Medium of Communication in Teacher Education – Empirical Soundings 112

Diskussion

Kai S. Cortina

Switching School Types During Lower Secondary Education: Pedagogical measure
or indicator of a wrong system? 128

Ernst Rösner

Switching School Types During Lower Secondary Education.
A reply to Kai S. Cortina 143

Book Reviews 145

New Books 157

Niklas Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002. 232 S., € 24,90.

In diesem letzten Werk von Niklas Luhmann, das sich zentral mit Fragen des Erziehungssystems und der Erziehung auseinandersetzt, schreibt der Autor die Position, die er in einer frühen Studie mit K.-E. Schorr entwarf (Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 1979/1988) und dann in fünf mit diesem gemeinsam herausgegebenen Tagungsbänden (Zwischen Technologie und Selbstreferenz, 1982; Zwischen Intransparenz und Verstehen, 1986; Zwischen Anfang und Ende, 1990; Zwischen Absicht und Person, 1992; Zwischen System und Umwelt, 1996) als „Fragen an die Pädagogik“ ausgearbeitet hat, keineswegs unverändert fort. Der posthum erschienene Band enthält vielmehr zugleich „Korrekturen“ (vgl. S. 64), Zurücknahmen (s. S. 174) und Neubewertungen (bes. S. 186ff.) dessen, was Luhmanns Systemtheorie der theoretischen Pädagogik und forschenden Erziehungswissenschaft, der professionellen pädagogischen Praxis und der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit an Auskünften über die Grundstruktur des Erziehungssystems in den zurückliegenden 25 Jahren hat zukommen lassen. Das gilt sowohl für die Bestimmung des Codes des Erziehungssystems als auch für die funktionale Gesellschaftssysteme angeblich auszeichnende Trennung von Code und Programm und nicht zuletzt für die Bewertung dessen, was im modernen Kontext unter pädagogischer Reflexion und Reflexivität zu verstehen ist.

Im Vorwort führt der Herausgeber D. Lenzen den Wandel in Luhmanns Auffassungen, der sich bereits in älteren Arbeiten, so in der Studie über das „Kind als Medium der Erziehung“ (1995), abgezeichnet hat, auf die „konstruktivistische Entwicklung“ der Systemtheorie (S. 7) – gemeint ist ihre Hinwendung zur Position des radikalen Konstruktivismus – zurück. Der fragliche Wandel lässt sich aber auch anders, nämlich als späte Einsicht in frühere Irrtümer und als ein Versuch interpretieren, diese zu korrigieren. Mag sein, dass die Systemtheorie hierzu gewisser Anleihen bei der konstruktivistischen Theoriediskussion bedurfte; von der Sache her hätte jedoch, wie

Luhmann in seiner späten Würdigung Wilhelm von Humboldts selbst andeutet (vgl. S. 186ff. sowie die Fußnote auf S. 194), das in der Bildungstheorie reflektierte Weltproblem Anlass genug sein können, sowohl Teile der früheren Beschreibung des Erziehungssystems als auch die später radikalisierten autopoietischen Optionen in Zweifel zu ziehen.

Beim ersten Lesen des Bandes entsteht der Eindruck, dass man alles bereits aus älteren Texten von Luhmann kennt. Die Abhandlung präsentiert in sieben Kapiteln die bekannten Themen „Mensch und Gesellschaft“, „Sozialisation und Erziehung“, „Medium und Form“, „Interaktionssystem Unterricht“, „Ausdifferenzierung des Erziehungssystems“ sowie „Respezifikationen“ und „Selbstbeschreibungen“. Sie führen aus, dass die Gesellschaft „verschiedene Menschen“ braucht, die „verschieden erzogen werden“ müssen, und dass „dies nicht im Rückgriff auf die Natur des Menschen begründet“ werden kann (S. 17). Zu moderner Erziehung reicht darum „Sozialisation“ allein nicht aus. Zur Einführung der Menschen in gesellschaftliche Üblichkeiten muss eine individuelle und personale Erziehung hinzukommen, die „selbst sozialisierend“ wirkt (S. 79). Als Medium dieser Erziehung fungiert das „Kind“, das als ein unbestimmtes und lernfähiges gedacht wird (S. 88). Als ein solches eignet es sich im „Lebenslauf“ Wissen an, das durch Erziehung „produziert“ wird und die „Form“ ausmacht, in der sich das moderne Medium der Erziehung „reproduziert“ (S. 97). Das Erziehungssystem sorgt hierfür im „Interaktionssystem Unterricht“ (vgl. S. 192ff.). In ihm differenziert es gegenüber anderen Formen der Kommunikation „Schulklassen“ aus, die organisatorische Systeme der „Inklusion“ und „Exklusion“ sind (S. 136ff.). Der Lehrerberuf lässt sich als jene „Profession“ beschreiben, die die „Absicht zu erziehen“ didaktisch-professionell – vor allem in den unteren Klassen – umsetzt (S. 142ff.). Zur Ausbildung für diese Profession reicht unmittelbare Praxis nicht aus, vielmehr wurden Formen einer pädagogischen „Selbstbeschreibung“ entwickelt, welche die Programmatik von Reformkonzepten ebenso umfassen wie Strategien des professionellen Umgangs mit Unsicherheit und Kontingenz (vgl. S. 186ff.). Zu diesen tritt die

systemtheoretische Beschreibung des Erziehungssystems als eine weitere Form hinzu.

Der erste Eindruck, dass an dieser Abhandlung nichts wirklich neu ist, täuscht jedoch. Einige Aussagen des Bandes legen nämlich die Vermutung nahe, dass Luhmann zuletzt erhebliche Zweifel an der Stimmigkeit seiner früheren Beobachtungen und Beschreibungen des Erziehungssystems hatte und zentrale Aussagen über die Funktionsweise dieses Systems widerrufen wollte. Dass dies im vorliegenden Band nahezu ohne jede Auseinandersetzung mit der Kritik geschieht, welche die Systemtheorie seit 20 Jahren in der Erziehungswissenschaft und in anderen Disziplinen erfahren hat, ist sicherlich mehr als ein Schönheitsfehler, schmälert aber nicht die Bedeutung und Reichweite der Korrekturen, mit denen Luhmann in wichtigen Punkten seinen Kritikern nachträglich Recht gibt. Die Neubewertungen und Zurücknahmen zeigen an, dass die Rede von *dem* Erziehungssystem der Gesellschaft keineswegs als eine durchgehend einheitliche, sondern als eine gleichermaßen durch Kontinuität und Diskontinuität charakterisierte zu interpretieren ist.

Den Ausführungen zum Verhältnis von „Mensch und Gesellschaft“ (S. 13–47) ist zu entnehmen, dass Luhmann an seiner These der funktionalen Differenzierung moderner Gesellschaften zunächst unverändert festhält. Die Gesellschaft besteht – in systemtheoretischer Betrachtungsweise – aus ausdifferenzierten Subsystemen, die einander zur Umwelt haben und nach eigenen Logiken funktionieren. Ein für die Ordnung der Gesellschaft insgesamt zuständiges Gesamtsystem gibt es nicht. Die Theorie funktionaler Differenzierung kommt damit wie die modernen handlungstheoretischen Konzepte zur institutionellen Ausdifferenzierung menschlicher Praxisbereiche ohne eine überwölbende Gesamtteleologie und ohne hierarchische Ordnungsannahmen aus, welche die gesellschaftlichen Handlungsfelder und Systeme in lineare Abhängigkeiten setzen würden (siehe S. 13ff., 58, 115, 124).

Als Restteleologie fungiert in Luhmanns Systemtheorie weiterhin die – von der kritischen Gesellschafts-, Handlungs- und Erkenntnistheorie nicht geteilte – metaphysisch

überhöhte Annahme: „Fürs Überleben genügt Evolution.“ (N. Luhmann: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M. 1984, S. 645). Eine grundlegende Revision der Theorie der funktionalen Differenzierung findet sich dort, wo Luhmann seine allgemeine These von der „binären Codierung“ der systeminternen Entscheidungen für das Erziehungs- und für das Medizinsystem widerruft und sich anschließend, jedenfalls was das Erziehungssystem betrifft, auch von der früher von ihm vertretenen Auffassung einer strikten Trennung zwischen Code und Programm distanzieret.

Den Code des Erziehungssystems hatte Luhmann in seiner Studie „Codierung und Programmierung“ als „Selektionscode“ definiert und auf den Dual „besser/schlechter“ festgelegt. Traditionen und Versuche der Pädagogik, Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung anders zu justieren, hatte er mit Verweis auf analoge binäre Codierungen im Wissenschafts-, Justiz-, Medizin-, Beschäftigungs- und Politiksystem ironisch und distanzierend kommentiert und gefragt, ob der Code des Erziehungssystems nach Pädagogenmanier vielleicht „gebildet/ungebildet“ oder „artig/unartig“ lauten solle (N. Luhmann: *Codierung und Programmierung*. In: Tenorth [Hrsg.]: *Allgemeine Bildung*. Weinheim/München 1986, S. 154–182). Der pädagogischen Profession empfahl er, den Code „besser/schlechter“ so zu handhaben, wie die *Royal Society* den Code „wahr/unwahr“ auslegt, wenn sie die Widerlegung von Hypothesen und Theorien ebenso als wissenschaftlichen Erfolg feiert wie deren, freilich immer fallibel bleibende, Bestätigung. Wenn erst einmal Lehrer gelernt hätten, ihren Beruf als eine Tätigkeit zur Unterscheidung besserer und schlechterer Schüler auszuüben und in der Identifikation einer schlechteren Leistung ebenso einen Erfolg erblickten wie in der Feststellung einer besseren Leistung, dann werde auch in das Erziehungssystem jene Ordnung Einzug halten, die sich in anderen Systemen längst bewährt habe. Voraussetzung hierfür aber sei, dass die professionellen Pädagogen aufhörten, das Erreichen von Reformzielen als ihre Aufgabe anzusehen, und dass auch im Erziehungssystem strikt zwischen Code und Programm getrennt

werde. Der Code reguliere die autopoietischen Entscheidungen im System und wirke als eine quasi überhistorische Konstante, derweil die Programme sich wandelten und in Form von Lehrplänen und Erziehungszielen die Außenbeziehungen des Erziehungssystems regelten.

Zu dieser älteren Auffassung findet sich im vorliegenden Band die bereits angedeutete Korrektur. Sie besagt, dass Systeme, in denen es um das Handeln von Individuen an „Individuen“ geht, mit einer binären Codierung als Grundstruktur der in ihnen zu treffenden Entscheidungen nicht auskommen. „Dies scheint in mindestens zwei Fällen von ebenfalls hoher sozialer Relevanz anders zu sein: bei der medizinischen Versorgung von Kranken und bei der Erziehung. Wir [gemeint ist die Systemtheorie Luhmanns, D.B.] haben noch keinen klaren Begriff von Erziehung, aber jedenfalls handelt es sich um ein Einwirken auf einzelne Menschen. Es geht nicht nur um glattflüssige Kommunikation, sondern die Erziehung selbst muß als gescheitert betrachtet werden, wenn der Zögling sich nicht ändert, sondern ungehört bleibt, wie er war.“ (S. 42)

An die Stelle der auf Schülerleistungen bezogenen Codierung „besser/schlechter“ setzt Luhmann nun, einer Anregung von J. Kade folgend, den auf Lehr-Lern-Prozesse bezogenen, nicht zwingend als Dual zu interpretierenden Code „vermittelbar/nicht-vermittelbar“. Der bisher empfohlene einheitsstiftende Dual „besser/schlechter“ tritt als eine nachgeordnete Codierung ins zweite Glied. Luhmann erkennt damit an, was die Pädagogik seit langem wusste, dass nämlich die Professionalität des Lehrers nicht darin aufgeht, bessere von schlechteren Schülern zu unterscheiden, sondern sich darauf bezieht, Lernprozesse Heranwachsender zu fördern und zu unterstützen (S. 59ff., 64, 73). Da sich Leistungen unter der Absicht zu erziehen sowohl verbessern als auch verschlechtern können, treten Erziehung und Selektion in ein nicht vermeidbares, problematisches Verhältnis. Erziehung wird damit nicht mehr pauschal als Selektionstechnik definiert, sondern tautologisch als die Absicht zu erziehen bestimmt. Die Klärung dessen, was hierunter zu verstehen ist, wird der Erziehungswissenschaft als Sachverhalt und Forschungsgegenstand zugewiesen, für den es ei-

ne systemtheoretische Bevormundung nicht mehr geben soll.

Als weiteren Irrtum erkennt Luhmann die von ihm früher vertretene These von der Notwendigkeit einer strikten Trennung von Code und Programm im Erziehungssystem. Hierzu führt er aus: Eine „Besonderheit des Erziehungssystems zeigt sich auch darin, daß es hier anders als in anderen Funktionensystemen keine klare Unterscheidung von Codierung und Programmierung gibt ... Die Erziehungsziele, die Unterrichtsstoffe usw. lassen sich nicht als Entscheidungsprogramme des Selektionscodes begreifen. Sie erschöpfen sich nicht darin, Direktiven für richtiges oder falsches Zensieren zu geben, sondern sind die unmittelbaren Funktionsträger des Systems.“ (S. 74)

Eine dritte Korrektur früherer Äußerungen und Werturteile kommt hinzu. An die Stelle des in den Abhandlungen zum Technologiedefizit der Pädagogik gefällten Urteils, die moderne Pädagogik und Erziehungswissenschaft habe in der Nachfolge Kants der Erziehung ein Technologieverbot auferlegt und in der Folge Technologiedefizite im Erziehungssystem mitbewirkt, treten nun historisch kenntnisreichere Beschreibungen der Entwicklung der modernen Schule und der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als der für das Erziehungssystem zuständigen Bezugswissenschaft. Die Rückstufung des Codes „besser/schlechter“ auf den Status einer „Zweitcodierung“ und die Verabschiedung der radikalen Trennung von Codierung und Programmierung machen eine Auseinandersetzung mit der klassischen pädagogischen Theorie- und Reflexionstradition möglich, die in früheren Abhandlungen teils als „alteuropäisch“, teils als bildungstheoretisch und damit antiquiert abgewertet worden war. Am Ende des Bandes wiederholt Luhmann zwar die schon gemeinsam mit K.-E. Schorr vertretene These, mit dem Bildungsbegriff reagierten das Erziehungssystem und die Pädagogik „auf den Verlust externer (gesellschaftlicher, rollenförmiger) Anhaltspunkte für das, was der Mensch sein bzw. werden soll“ (S. 186). Moderne Erziehung und Bildung zeichne sich daher – auch in ihrer schulisch institutionalisierten Form – durch eine Umstellung von „Perfektion“ auf „Perfektibilität“ aus (S. 188). Neu ist,

dass Luhmann hieraus die Konsequenz zieht, die von Humboldt in den Schulplänen vorgenommene moderne Koppelung des Lernens von Etwas an das Lernen des Lernens ausdrücklich zu würdigen. Das entsprechende Zitat aus dem Königsberger Schulplan kommentiert er, nachdem er zuvor auch die bildungstheoretische Seite der Humboldtschen Konzeption, welche auf eine freie, teleologisch nicht normierte Wechselwirkung von Mensch und Welt abhebt, ins Spiel gebracht hat, wie folgt: „Man stutzt und fragt: Haben wir überhaupt etwas Neues entdeckt, oder entsteht der Eindruck einer Veränderung nur dadurch, dass die ‚Stoffe‘ immens zugenommen und zugleich an Autorität verloren haben, so daß man nach einem Auswahlprinzip fragen muß.“ (S. 194, Fußnote)

Auf den letzten Seiten sucht Luhmann den bis auf Humboldt – hier wäre auch Schleiermacher zu nennen – zurückzufolgenden Gedanken einer Koppelung des Lernens mit dem Lernen des Lernens dadurch zu modernisieren, dass er für künftige Reformen des Erziehungssystems die These aufstellt, es gelte, „das Lernen von Wissen weitgehend ... durch das Lernen des Entscheidens, das heißt: des Ausnutzens von Nichtwissen“ zu ersetzen (S. 198). Hier deutet sich an, dass Luhmann, wäre ihm die notwendige Zeit geblieben, womöglich noch weitere Korrekturen seiner Theorie in Angriff genommen und die in seinen Ausführungen zum „Interaktionssystem Unterricht“ (S. 102–110) und zur „Ausdifferenzierung des Erziehungssystems“ (S. 111–141) vorgenommene Engführung des Erziehungssystems auf „erziehenden Unterricht“ aufgebrochen hätte. Die Hinweise auf das notwendige Verhältnis – die Rede vom Ersetzen des einen durch das andere scheint mir zu weit zu gehen – zwischen der unterrichtlichen Vermittlung von Wissen und der Einübung von Urteils- und Entscheidungskompetenzen könnten zumindest andeuten, dass er um die seine Studie kennzeichnende Vernachlässigung der über Unterricht hinausgehenden charakterbildenden Seite familialer und professionalisierter pädagogischer Praxis und deren sozial- und gesellschaftspädagogischen sowie berufspädagogischen Aspekte und Aufgabenstellungen zumindest ansatzweise gewusst hat.

Am Ende konstatiert Luhmann eine „Distanz von Pädagogik und Gesellschaftstheorie“, die für beide Seiten fruchtbar sein könne und das „Vorkommen des einen Fachs im anderen“ keineswegs ausschließe. Eine gelingende Kommunikation zwischen beiden Disziplinen sei aber davon abhängig, dass sie einander zur Kenntnis nehmen. Für die Systemtheorie bedeute dies, dass „die soziologische Gesellschaftstheorie kommunikativen Kontakt mit den Pädagogen sucht, um sich ihnen vorzustellen“: „Dann kommt es zu der Frage, ob und wie die Partner einer solchen Beziehung einander ernst nehmen und als jeweils Anderen anerkennen können. Das muß nicht als Aufdrängen der eigenen Meinung verstanden werden, wohl aber als Erwartung einer ernsthaften Auseinandersetzung. Die Gesellschaftstheorie tritt dann in das ein, was sie beschreibt – in diesem Falle in die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems. Dann finden Gesellschaftstheorie und Pädagogik einander im selben Kontext und daraus werden sich stärkere Einflußnahmen ergeben – sei es, daß die Gesellschaftstheorie ihr Verständnis der Pädagogik korrigieren oder anreichern muß, sei es, daß die Pädagogik das Selbstbeschreibungskonzept der Gesellschaftstheorie nicht länger beiseiteschieben kann.“ (S. 202f.)

Zu Luhmanns Hinweisen an die Pädagogik, die eine bleibende Bedeutung haben werden, gehören die These von der funktionalen Ausdifferenzierung moderner Gesellschaftssysteme, die auch für das Erziehungssystem gilt, die daraus abgeleitete Kritik am Anspruch von Reformpädagogiken, die die Erziehung als ein Mittel für gesamtgesellschaftliche Veränderungen konzipieren, und die Skepsis hinsichtlich der Wünschbarkeit und Wiederherstellbarkeit einer Gesamteleologie aller Gesellschaftssysteme und Handlungsbereiche.

Was aber geschähe, wenn nicht nur die Gesellschaftstheorie einträte in das, was sie als Erziehungssystem beschreibt, sondern auch jene Beschreibungen der gesellschaftlichen Seite und Probleme der Erziehung in sich aufnähme, die sie aus eigener Kraft nicht zu leisten vermag? Der reizvollen Aufgabe, Luhmanns „Fragen an die Pädagogik“ um Anfragen an die Systemtheorie zu ergänzen, wird die Erziehungswissenschaft künftig ohne di-

rekte Kommunikation mit ihm nachgehen müssen. Es erfüllt daher mit besonderer Trauer, dass dieser Diskurs nicht mit Luhmann selbst fortgeführt werden kann, und das zu einem Zeitpunkt, zu dem der Diskurs aufgrund der Korrekturen, die Luhmann in dieser Studie teils bereits vollzieht, teils andeutet, in eine neue Phase hätte treten können.

Die Erziehungswissenschaft wird Niklas Luhmann als kompetenten Gesprächspartner vermissen, der sich im Laufe seiner Analysen des Erziehungssystems immer tiefer auf pädagogische Fragen und Entwicklungsprobleme der Moderne eingelassen und neben systemtheoretischen Fragen an die Pädagogik zunehmend auch Fragen der Pädagogik an die Systemtheorie zugelassen hat.

Prof. Dr. Dietrich Benner
Humboldt-Universität, Inst.f. Erziehungswiss.,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Helmut Heiland: *Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels.* (Beiträge zur Fröbelforschung, Bd. 5.) Hildesheim: Olms 1998. 370 S., € 39,80 .

Friedrich Fröbel (1782–1852) teilt in vielem das Schicksal seines Lehrers und Vorbilds Johann Heinrich Pestalozzi. Ihre Namen sind vielseitig verwendbar geworden in bildungspolitischen Sonntagsreden; sie werden in Gedenkjahren – wir feiern das 150. Todesjahr Fröbels – mit Kolloquien geehrt, und sie prangen auf Eingängen zu Schulhäusern oder Kindergärten; ihre Schriften aber werden kaum mehr gelesen, vorab ihre Hauptwerke (Fröbels *Menschenziehung* und Pestalozzis *Nachforschungen*), denn sie sind sperrig und ungeeignet für schnelle Lektüre. Schließlich wird ihr Nachlass nur von einer kleinen fachwissenschaftlichen Gruppe bearbeitet, die über Publikationen in der Fachdisziplin die Erinnerung an diese Klassiker wachzuhalten versucht.

Das Ziel des Verfassers, der bereits mit anderen Studien zur Pädagogik Fröbels hervorgetreten ist, ist eine nicht abschließende, aber authentische „Rekonstruktion der Spielpädagogik Fröbels“, gestützt auf alle von Fröbel selbst oder bis *dato* aus seinem Nachlass publizierten Schriften und (transkribierten) Briefe.

Unberücksichtigt bleibt der Werknachlass, da dessen Transkription noch aussteht. Heiland sieht in seinem Buch eine Fortsetzung seiner 1993 publizierten Schrift *Die Schulpädagogik Friedrich Fröbels*, da der schulpädagogische Kontext für ihn die Voraussetzung der zu rekonstruierenden Spielpädagogik darstellt (S. 3). Die authentische Rekonstruktion bedingt methodisch ein „hermeneutisch-quellenkritisches“ Vorgehen, wobei Quellen in chronologischer Reihenfolge bearbeitet werden (S. 7).

Die drei Arten von Quellen ergeben die Gliederung des Buches: Das 1. Kapitel (S. 11–190) geht allen von Fröbel selbst zur Spieltheorie veröffentlichten Schriften nach, beginnend mit der *Menschenziehung* (1826) und endend mit zwei Aufsätzen in seiner *Wochenschrift* (1850). Im 2. Kapitel werden alle deutschsprachigen Fröbel-Editionen mit spielpädagogischen Texten von 1862 bis 1990 analysiert (S. 191–282). Dem 3. Kapitel liegen unveröffentlichte Briefe Fröbels aus dem Nachlass zu Grunde, die spielpädagogische Aussagen enthalten (S. 283–301). Auszüge aus solchen Briefen (S. 302–357) beschließen als dokumentarischer Anhang das Buch, gefolgt von Bibliographie und Personenregister.

Es sind drei Problemlagen, die den Autor zur Rekonstruktion der Spieltheorie veranlassen: *Editorisch* fehlt bis heute eine historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke und Briefe Fröbels. Von Fröbel selbst liegt keine Schrift vor, die eine geschlossene *systematische Spieltheorie* böte, obwohl er sich über Jahre mit dieser Thematik praktisch und theoretisch beschäftigte. Das war mit ein Grund, dass die deutsche Kindergartenbewegung im 19. Jahrhundert eigene „Fröbel“-Kompendien“ schuf, die „in erheblichem Maße in den Gesamtzusammenhang der ‚authentischen‘ Spielpädagogik Fröbels“ eingriffen und sie veränderten (S. 8). Dieser *rezeptionsgeschichtliche* Anlass dürfte für Heiland zentral sein, denn er vertritt die These, dass Fröbel verkürzt rezipiert wurde, entweder als „lehrerzentrierte Unterrichtskonzeption mathematisch bestimmter Lernspiele oder als ‚freies‘ Spiel mit deutlich subjektiv-projektiven Zügen“ (S. 6). Geht es im Kern also um einen Rettungsversuch des authentischen Spieltheoretikers Fröbel vor seinen Verehrern und Verehrerinnen?