

Vanderstraeten, Ralf; Depaepe, Marc

Die Schule als sozialer Mikrokosmos? Eine historisch-soziologische Analyse der Charakteristika der Schulerziehung

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (2004) 4, S. 381-392



Quellenangabe/ Reference:

Vanderstraeten, Ralf; Depaepe, Marc: Die Schule als sozialer Mikrokosmos? Eine historisch-soziologische Analyse der Charakteristika der Schulerziehung - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (2004) 4, S. 381-392 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56919 - DOI: 10.25656/01:5691

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56919>

<https://doi.org/10.25656/01:5691>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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, auführen, 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

Digitalisiert

301: L. (05) ZSE

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

24. Jahrgang / Heft 4/2004

Zeitk. 106, 20. 11. 04

Beiträge

Jürgen Reyer
Integrative Perspektiven zwischen sozialwissenschaftlicher, entwicklungspsychologischer und biowissenschaftlicher Kindheitsforschung? Versuch einer Zwischenbilanz
Integrative Perspectives on Childhood Research: Relating Social Science, Developmental Psychology, and Biosocial Childhood Research – Attempt of an Interim Balance 339

Rainer Geißler
Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört
The Illusion of Equal Opportunities in the German Education System – Dispelled by PISA 362

Ralf Vanderstraeten, Marc Depaepe
Die Schule als sozialer Mikrokosmos? Eine historisch-soziologische Analyse der Charakteristika der Schulerziehung
The School as a Social Microcosm? A Historical-Sociological Analysis of the Characteristics of School Education 381

Hedda Bennewitz
Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht
Helena's and Fabienne's World. Friendship in the Context of School Lessons 393

Claus J. Tully
Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Empirische Befunde zur Verbindung von Schule und Job
Labor Market Contacts of Students in General Education. Empirical Findings on the Relation of School and Side Jobs 408

Rezension/Book Reviews

Einzelbesprechung

- H. Deckert-Peaceman and J. Wiesemann über Hengst, H./Kelle, H.: „Kinder – Körper – Identitäten“ 431

Aus der Profession/Inside the Profession

Reprint

- Ludwig von Friedeburg zum Achtzigsten: Reprint des Aufsatzes „Konjunkturphasen öffentlichen Interesses an Bildungspolitik und Bildungssoziologie“ 433

Tagungsberichte

- P. Hilger über „Multiple Marginalities: Gender and education in the global, local and transnational world“ in Helsinki 439
Bericht der Jahrestagung für Bildungssoziologie im April 2004 441

Magazin

- „Harvesting“ – Wissenstransfer 445

Markt

- Children as Researchers 446

Veranstaltungskalender

- U.a. „Childhoods“ – Call for Papers 447

Vorschau/Forthcoming Issue

- 447

Redaktionsmitteilungen

- Über den Eingang und die Begutachtung von Manuskripten 448
Ausschreibung des Themenschwerpunkts Elternbildung 448

Die Schule als sozialer Mikrokosmos?

Eine historisch-soziologische Analyse der Charakteristika der Schulerziehung

The School as a Social Microcosm? A Historical-Sociological Analysis of the Characteristics of School Education

Die Genese der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft hat für Prozesse der Sozialisation und Erziehung weit tragende Bedeutung. Sie ergibt sich daraus, dass jetzt in einem Sondersystem für andere Systeme erzogen wird. In der eigenen Familie wächst der junge Mensch zunächst nahezu übergangslos in das gesellschaftliche Leben hinein in dem Maße, wie sein Kontaktkreis sich vergrößert. Der erzwungene Eintritt in die Schule konfrontiert ihn erstmalig und unversehens mit der nicht mehr durch die Familie vermittelten Gesellschaft. Die Schule ist aber als Sondereinrichtung kein repräsentativer Mikrokosmos des gesellschaftlichen Lebens. Dass der erste Kontakt mit der außerfamilialen Gesellschaft gerade diese Form erhält – man denke nur an die Zusammenfassung Gleichaltriger in relativ großen Interaktionssystemen – muss tief greifende Rückwirkungen auf das gesellschaftliche Leben haben. Vor diesem Hintergrund analysieren wir in diesem Aufsatz die historische Genese der spezifischen Charakteristika der modernen Schulerziehung, des modernen Interaktionssystems Unterricht.

Schlüsselwörter: historische Soziologie, soziale Differenzierung, Pädagogisierung, pädagogische Interaktion, Konversationsanalyse

The "great transition" to functional differentiation has far-reaching implications for processes of socialization and education in our society. One important implication of the expansion of schooling is that education now takes place within one specialized system, and that a young person is now prepared for other systems within this specialized educational system. By being forced to attend school, one is suddenly confronted for the first time with societal contexts which are no longer negotiated by one's family. However, the school is not just a representative microcosm of society. The fact that the first contact with society takes on precisely this form – one may think of the concentration of people of the same age in a relatively big interaction system – must have far-reaching repercussions on societal life. In this article, we examine the historical genesis of the specific characteristics of schooling, the interaction system in the classroom.

Keywords: historical sociology, social differentiation, grammar of schooling, educational interaction, conversation analysis

1. Einleitung

Erziehungsprozesse tendieren dazu, sich gegen ihre Umwelt zu differenzieren und als spezifische Kommunikationsform sichtbar zu werden. Erziehungsprozesse gerinnen aber nicht automatisch zu einer „systemischen“ Einheit. Ein zentrales historisches Merkmal von Erziehung ist schließlich, dass sie sehr häufig in Kontexten stattfindet, die nicht Erziehung als primäre funktionale Refe-

renz aufweisen – z.B. in Familien, Klöstern, wirtschaftlichen und militärischen Institutionen. Die so genannte Ausdifferenzierung der Erziehung basiert auf der Institutionalisierung sozialer Strukturen, die in erster Linie auf Erziehung selbst spezialisiert sind und sich insofern aus familiär-ständischen, religiösen, ökonomischen, militärischen und anderen Kontexten herauslösen. Das deutet darauf hin, dass das Interaktionssystem Unterricht, das in Schulorganisationen eingebettet ist, zentrale Bedeutung für die Verselbstständigung des Erziehungssystems hat. Das deutet aber auch darauf hin, dass besondere Merkmale dieses Interaktionssystems die Eigendynamik des Erziehungssystems prägen werden.

Seit Emile Durkheim (1902/1993, S. 108f.; 1903/1992, S. 127) wird in der Soziologie die Schule beschrieben als ein sozialer „Mikrokosmos“, als ein Mikrokosmos der Gesellschaft in der Gesellschaft, dessen Funktion in der Transmission der dominanten Werte und Normen liegt. Dieser Ausgangspunkt hat dazu geführt, dass vor allem der Korrespondenz zwischen Schule und Gesellschaft Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Anforderungen, die an das Verhalten in Unterrichtssituationen gestellt werden, werden als repräsentativ für die Anforderungen des täglichen Lebens in der modernen Gesellschaft gesehen – und dies nicht nur auf der Ebene des offiziellen Curriculums, sondern auch auf der der verborgenen oder latenten Strukturen einer leistungsorientierten Modernität. Aber stellt die Schule (nur) einen repräsentativen Querschnitt des modernen gesellschaftlichen Lebens dar? Führt die Ausdifferenzierung des erziehenden Unterrichts (nur) zu einem neuen sozialen „Mikrokosmos“ in der Gesellschaft?

Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist, dass wir präziser analysieren müssen, wie Erziehung bzw. Schule und Gesellschaft sich in der Moderne wechselseitig „irritieren“. In diesem Aufsatz werden wir vor diesem Hintergrund versuchen, ein Stück des Puzzles beizutragen, das zusammengestellt werden muss, um den ganzen Ausdifferenzierungsprozess begreifen zu können. Wir wenden uns zunächst der Genese der modernen Schulerziehung zu; dann folgt eine historisch-soziologische Analyse der Charakteristika des Interaktionssystems Unterricht.

2. Erziehender Unterricht

„Erziehung“ kann, ganz allgemein, als beabsichtigte Sozialisation definiert werden. Erziehung meint ein Handeln, welches intentional versucht, auf die Entwicklung einer Person Einfluss zu nehmen, also die *Intentionalität* der Einflussnahme, die Erziehung von der in jedem sozialen Geschehen immer mitlaufenden Personenveränderung trennt, die wir heute „Sozialisation“ nennen. Sozialisation sichert die Interaktionsfähigkeit der zu sozialen Systemen beitragenden Personen. Erziehung erfüllt dieselbe Funktion unter anspruchsvolleren Bedingungen, die eine systematische, lehr- und lernmäßige Intentionalisierung der Sozialisationsprozesse erfordern. Damit ist zugleich angedeutet, dass es (entgegen pädagogischen Selbstverständlichkeiten) sinnvoll ist, die Funktion von Erziehung nicht „subjektiv“, sondern über die Ermöglichung und Erleichterung sozialer Interaktion zu definieren; darüber also, Prämissen für ansonsten unwahrscheinliche soziale Kontakte zu schaffen und für soziale Kontakte verfügbar zu machen, die normalerweise außerhalb des Erziehungskontexts selbst stattfinden (Vanderstraeten, 2000).

Dem Unterschied von Erziehung und Sozialisation in der Frühmoderne haftet offensichtlich ein *ständischer* Index an (Flandrois, 1992). Wer zum Gegenstand von Erziehungsanstrengungen werden soll, muss als für die gesellschaftliche Ordnung hinreichend wichtig wahrgenommen werden. Nur die „Persons of Quality“ können die Formulierung ausgefeilter Pläne für ihre personale Entwicklung motivieren; man müsse, wie etwa Edward Clarendon 1670 formuliert, „leave the rest to those common Ways which their Fortunes as well as their Inclinations lead them unto“ (1670/1727, S. 313). „Erziehung“ ist also nicht nur ein universalistischer Begriff, der etwas beschreibt, was sich an einer jeden Person schlechthin vollzieht. Der Begriff kann auch für soziale Diskriminierungsleistungen eingesetzt werden, so dass man erzogene und nicht erzogene, oder auch gebildete und ungebildete Personen unterscheiden kann. Sozialisation ist dann anscheinend das, worauf man in dieser Zeit noch immer hoffen kann, wenn für die eigentliche Erziehung keine Aufmerksamkeit, keine Theorien oder keine Ressourcen vorhanden sind (vgl. Elias, 1983; Stichweh, 1991, S. 43ff.).

Die frühmodernen Erziehungslehren gehen von der Familienerziehung aus und wenden sich primär an die Väter oder die Geistlichen als die Verantwortlichen für die Erziehung (siehe z.B. Locke, 1693/1970). Die neueren modernen Reflektionen wenden sich hingegen an die Pädagogen selbst und in Ressourcen-Fragen an den Staat. Für die neuere Literatur verliert die Unterscheidung von Familien- und Schulerziehung auch ihre traditionelle Relevanz, obwohl die Debatten über die Vor- und Nachteile der Schulerziehung noch stark von dieser Unterscheidung geprägt sind. So behandelt und diskutiert Martin Ehlers (1766, S. 165ff.) die pädagogische Autoritäts- und Vertrauensprobleme speziell im Hinblick auf die größere Auffälligkeit und Unverzeihlichkeit von Fehlern der Lehrer im Vergleich zu Eltern. Es wird aber zugleich behauptet, der Pädagoge oder Schullehrer, dem die natürlich-diffusen Autoritätsgrundlagen der Eltern fehlen, fände einen Ersatz in seiner professionellen Kompetenz und in der Wahrheitsqualität der Themen des Unterrichts. Professionalisierung und „technologischer“ Fortschritt werden wichtige Themen (z.B. Trapp, 1780/1977; Niemeyer, 1796/1970). In der Optik der Zeit müssen private Familienerziehung und öffentliche Schulerziehung offensichtlich noch wie zwei gleichberechtigte Möglichkeiten behandelt werden: zunächst als Alternativen, und ab Mitte des Jahrhunderts zunehmend als aufeinander folgende Phasen des Erziehungsprozesses, die jedoch beide von der Pädagogik zu betreuen sind. Erst nachdem die ausdifferenzierte Schulerziehung als Fokus aller Fortschritte ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, kann dann die Familienerziehung mit Bezug auf Schule neu durchdacht werden (Tyrell, 1982; Hareven, 1991; Smelser, 1991).

Soziologen gehen häufig davon aus, dass die Ausdifferenzierung eines spezifischen Sozialsystems für Erziehung mit der Planung und Realisierung einer allgemeinen Schulerziehung zusammenhängt (z.B. Archer, 1979; Smelser, 1991). In der Literatur wird diese Evolution vor allem unter dem Titel „Inklusion“ behandelt. Die Diffusion der Volksschulen macht die Inklusion der Gesamtbevölkerung im Erziehungssystem möglich – nicht nur in der Familie sondern auch in der Schule. Im Erziehungssystem selbst beginnt die Thematisierung der Inklusion wahrscheinlich mit der Forderung von Comenius, alle Kinder in Schulen erziehen zu lassen. Die Realisationsversuche erfordern die Einführung der allgemeinen Schulpflicht – ein Prozess, der sich bis ins 20. Jahrhundert hinein hinschleppt. Diesbezüglich wird aber vor allem über das „lange“

19. Jahrhundert, das von Preußen (1764) bis Belgien (1914) reicht, gesprochen (Adick, 2003). Zugleich wird mit verschärfter Deutlichkeit bewusst, dass Schulen, die die Gesamtbevölkerung aufnehmen, auch die Gesamtbevölkerung und die Nation, die Gesellschaft, den Staat zu bedienen haben (Tenorth, 1996; Depaepe, 1998; Vanderstraeten, 2004).

Viele der frühmodernen Traktate über Erziehung sind prinzipiell ständisch bestimmt und richten sich nur auf eine einzige ständische Kategorie. Parallel dazu entwickelt sich aber auch ein breiteres Interesse für die Erziehung der „Untertanen“ („subjects“, „sujets“). Dieser Diskurs scheint zunächst auf eher negative Weise alles, was nicht im Zentrum der Herrschaft steht, unter einen Begriff zu rubrizieren. Gleichzeitig liegt im Begriff der Untertanen aber auch eine deutlich inklusive Komponente; er kann die Gesamtheit der in einem Lande lebenden Bevölkerung meinen. Untertanenerziehung impliziert ja, dass im Prinzip jedes Gesellschaftsmitglied (mit Ausnahme des Königs oder Fürsten) für Erziehungsanstrengungen in Frage kommt. In diesem Sinne spricht z.B. Roland d'Erceville in seinem *Plan d'Education* von „tous les Sujets du Roi“ (1783, S. 25). Im 18. Jahrhundert führt eine langsame Evolution der Diskurse aber auch zu neuen Kollektivbegriffen wie „Volk“, „Nation“ oder „Bürger“. Diese Begriffe haben eine patriotisch, gegen ausländische Interessen gewandte Komponente. Sie zeigen die Zunahme der Distanz gegenüber importierten Kulturprodukten (vor allem Fremdsprachen) an. Aber sie machen es auch möglich zu behaupten, dass jeder Bürger der Nation planmäßig erzogen werden muss, dass die öffentliche Erziehung den Charakter einer Nationalerziehung tragen muss. Denis Diderot (1776/1875, S. 433) definiert in seinem *Plan d'une Université* die Universität gerade auf diese Weise: Inklusion aller auf sie vorbereiteten Kinder der Nation und aller Fächer: „Une université est une école dont la porte est ouverte indistinctement à tous les enfants d'une nation et où des maîtres stipendiés par l'état les initient à la connaissance élémentaire de toutes les sciences“. Dieser Idee nach entfallen damit alle besonderen Einschränkungen der Erziehung, die nicht ihr selbst, sondern ihrer ständischen Umwelt zuzurechnen sind.

Vor diesem Hintergrund muss zudem auf die so genannte Entdeckung des Kindes hingewiesen werden (vgl. Ariès, 1960; Heywood, 2001). Am Ende eines Prozesses allmählicher „re-description“ wird das Kind nicht mehr wie ein unfertiger Erwachsener angesehen, der in der gleichen Welt lebt wie die Erwachsenen auch, in sie hineinwächst und deshalb von ihnen erzogen (d.h. vervollständigt) werden kann, jedoch nicht unbedingt anspruchsvoll erzogen werden muss, um Mensch sein zu können. Stattdessen gilt das Kind nun als ein Menschenwesen eigener Art in einer Welt eigener Art, das von seiner Typik her der Erziehung entgegenkommt (indem es sich z.B. spontan bewegt, sensibel und neugierig ist), das aber andererseits die Erziehung durch Fehlen der Vernunftsteuerung, Schwäche und Ausgeliefertsein an die Umwelt auch besonders schwierig macht (s. z.B. Morelly, 1745, S. 33ff.; Rousseau, 1762/1991). Es kann hierbei auch auf die Faszination hingewiesen werden, die im 18. Jahrhundert von den „enfants sauvages“ oder Wolfskindern ausgeht; sie ist auch eine Faszination für die sozialen Bedingungen der normalen und/oder optimalen Erziehung (dazu Mollenhauer, 1985). Das Nichtausreichen der natürlichen Erziehung begründet den gesellschaftlichen Bedarf für Erziehung, auf den der Pädagoge sich berufen kann, wenn er Forderungen stellt oder sich zu rechtfertigen hat. Es begründet die Notwendigkeit einer spezialisierten Berufsvorbereitung.

E.C. Trapp, der allererste Universitätsprofessor für Pädagogik, formulierte es folgendermaßen: „Die Erziehung muss als eine eigne Kunst von ihren eignen Leuten getrieben werden“ (1780/1977, S. 21).

Diese „re-description“ der Kindheit unterstützt die Sache der professionellen Pädagogen. Das neue Konstrukt erlegt der Realität eine pädagogische Perspektive auf, die pädagogische Interventionen erfordert. Soziale Systeme verbinden sich – so kann man auch mit Karl Weick betonen (vgl. Luhmann, 2002, S. 142ff.) – auf zirkuläre Weise mit ihrer sozialen Umwelt. Wie es in einer der wiederkehrenden Formulierungen Weicks heißt: „The actor imposes meanings on his environment that come back and organize his activities. [...] People in organizations repeatedly impose what they later claim imposes on them“ (1979, S. 152f.). „Enactment“ ist bei Weick der Begriff, der den Prozess beschreibt, in dem Organisationen eine Umwelt schaffen, die für sie dann später die letztlich orientierungsrelevante Umwelt bildet. In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Inklusion der Gesamtbevölkerung die Bedeutung und Reichweite von internen Kriterien stärkt. Wenn jeder, unabhängig von der sozialen Hierarchie der Stände, an Schulerziehung teilzunehmen hat, wird die Verwendung von pädagogischen Kriterien erleichtert. Oder umgekehrt: Intern identifizierbare Motive sind immer zugleich mögliche Gründe, sich externen Erwartungen und Bestimmungen zu entziehen. „Natur“, „Neigung“, „Talent“ und „Kraft“ sind Begriffe, die in diesem Zusammenhang auftauchen und eine individuelle Disposition bezeichnen, die zumindest in Einzelfällen eine soziale Hierarchie der Stände zu neutralisieren im Stande ist (La Vopa, 1988; Mager, 2003). Die Differenzierung der Erziehung aus privaten, familiär-ständischen Kontexten macht also die Entwicklung und Anwendung von bestimmten pädagogischen Standards oder Kriterien möglich.¹

In mancher Hinsicht bildet die Geschichte des Hospitals eine instruktive Parallele (Foucault, 1983; Berg & Cocks, 1997). Es ist ja bemerkenswert, dass die moderne Medizin nicht am Hof entsteht, also nicht dort, wo man am Körper des wichtigsten Patienten – und mit Bezug auf die Wichtigkeit aller Körperteile dieses Patienten (also des Königs oder Fürsten) – Spezialisierungen hätte einführen können. Zu vermuten ist, dass dies deshalb nicht möglich war, weil die spezifische ständische Qualität des Patienten jeden der Ärzte individuell auf diesen Patienten hin orientierte, es also kein Moment gab, das die Ärzte hinreichend von diesem einzelnen Patienten distanzierte. Genau dies aber ist im Hospital möglich, wo sich die Ärzte einer relativ großen Population gegenübersehen, deren Mitglieder einfachster Herkunft sind, so dass ständische Rücksichten entfallen, die medizinisch-wissenschaftliche Problemwahrnehmungen zurückdrängen könnten. Das Hospital bildet einen funktional geprägten Arbeitsort, an dem familiär-ständische Kontexte des Patienten ausgeblendet

1 Anders gesagt: Eine nicht ausdifferenzierte, am Leben entlang geführte Erziehung kann sich den Situationen und Motiven des alltäglichen Lebens anpassen und alle „natürlichen“ Ressourcen ausschöpfen. Diese situationsabhängige Form des Erziehens bleibt für lange Zeit eine grundlegende Prämisse der einflussreichen Literatur zur Prinzenziehung. In der Schule muss der Erziehungsgang dagegen sequenziert werden; Entscheidungen hinsichtlich der zeitlichen Organisation müssen sorgfältig geplant werden. Der Erziehungsgang muss sich seine Wirkungsgrundlagen, Motive und Themen zur jeweils vorgesehenen Zeit selbst beschaffen.

bleiben können, die sonst unhintergebar in die Wahrnehmung eingehen. Dieser Arbeitsort erlaubt eine Umstellung von den individuellen Attributen des Patienten auf die Komplexität des medizinischen Problems als Bewertungsgesichtspunkt der „Fälle“. Es gibt natürlich auch eine Beziehung in die andere Richtung. In vielen Fällen organisiert oder reorganisiert man Hospitäler, weil man sie für die Art von Medizin benötigt, die man eingerichtet sehen möchte. Aber der Ort des Vollzugs von Inklusion hat sicherlich strategische Bedeutung für die Evolution von sozialen Teilsystemen (vgl. Frijhoff, 1999).

3. Pädagogische Interaktion

Wie bekannt, erfordert Erziehung regelmäßige *face-to-face*-Kommunikation oder Interaktion zwischen Eltern und Kindern bzw. Lehrern und Schülern. Aber wie geht Erziehung vor sich, wenn sie in Schulorganisationen stattfindet? Was lässt die Unterrichtsstunde (nicht) zu? Welche Möglichkeiten/Unmöglichkeiten des Verhaltens werden hier konstituiert – für Lehrer und Schüler? Auch diese Fragen sind von zentraler Bedeutung für die Analyse des Verhältnisses zwischen Erziehung bzw. Schule und Gesellschaft.

Ein interessanter Vergleichspunkt ist die seit dem 16. Jahrhundert erscheinende Literatur zur „Kunst der Konversation“ (Pocock, 1975; Burke, 1993; Hellegouarc’h & Fumaroli, 2001). Wir möchten dies mit einigen kurzen Beispielen aus verschiedenen europäischen Kontexten illustrieren. So heißt es etwa in Claude Buffiers *Traité de la Société Civile*, es wäre sehr unhöflich mitzuteilen, dass man sich in Gesellschaft eines anderen langweilt; und eben deshalb gehört es zu den Anforderungen an Höflichkeit, an den Augen des anderen zu kontrollieren, ob er oder sie sich langweilt. Höflichkeit wird reflexiv, indem sie es unterlässt, die Höflichkeit anderer auszunutzen; und dazu muss die Wahrnehmungsebene miteinbezogen werden (1726, S. 123ff.).² Ein weiteres Thema ist das Vermeiden expliziten Widerspruchs. Das schließt den Verzicht auf zu forsches, sich „aufdrängendes“ Engagement (das anderen die Möglichkeit einer anderen Meinung nimmt) und das Unterlassen von Äußerungen oder Meinungen, welche Gesprächspartner unter Umständen verletzen könnten, ein. Auch mit Lob soll sparsam umgegangen werden, anderenfalls könnte es von der positiv bewerteten Person oder anderen Beobachtern als übertriebene Schmeichelei ausgelegt werden (Bessel, 1763, S. 55ff.). Ebenso gilt es als unhöflich, den Sprechenden zu unterbrechen; zu langes Schweigen dagegen wird als peinlich empfunden. Bei John Locke findet sich in den *Some Thoughts concerning Edu-*

2 In einem Exkurs zur „Soziologie der Sinne“, der Teil seiner Monografie *Soziologie* (1992, S. 722ff.) ist, hat auch Georg Simmel sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern die Wahrnehmung anderer den Wahrnehmenden selbst beeinflusst. Simmels zentrales Argument ist, dass es in der Moderne hauptsächlich die Augen sind, die soziale Interaktion kontrollieren. Er macht darauf aufmerksam, dass das Auge andere Augen sehen kann und auch gesehen wird, dass das eigene Sehen gesehen wird. Das Hören dagegen kann seinerseits nicht gehört werden, das Riechen ebenso wenig gerochen werden, etc. Der *erwiderte Blick* kennt keine Entsprechungen bei den anderen Sinnesorganen. Simmels Soziologie der Sinne mündet somit in der These, dass soziale Interaktion in der modernen Welt vor allem durch die Partikularitäten wechselseitigen Augenkontakts geformt wird. Für weitere Überlegungen in dieser Hinsicht, siehe auch Ong (2002).

cation (die mehrere Bemerkungen zur Konversation enthalten) der folgende Ratschlag: „Junge Leute sollte man lehren, ihre Meinung nicht voreilig dazwischenzuwerfen, bevor man sie gefragt hat“. Aber: „Wenn eine allgemeine Pause der ganzen Gesellschaft dazu Gelegenheit bietet, dann mögen sie als Lernende ihre Frage bescheiden einwerfen“ (1693/1970, S. 182f.). Mit anderen Worten: Die anderen müssen stets sorgfältig beobachtet und das eigene Verhalten soll in der Interaktion unter Einbeziehung der Perspektive der auch noch Anwesenden gewählt werden. Prozesse der „Zivilisation“ sind – wie die berühmten Studien Norbert Elias’ (Elias, 1939/1997) herausgearbeitet haben – Prozesse zunehmender körperlicher Disziplinierung.

In der Literatur zur Konversationskunst wird auch häufig betont, dass eine thematische Spezialisierung von Interaktion vermieden werden muss. Die frühmodernen Handbücher über Konversation beinhalten eine Fülle von Ermahnungen, bestimmte Themen – etwa Politik, Krieg, Religion, Wirtschaft oder Wissenschaft – zu vermeiden. Der Chevalier de Méré (1661/1930, S. 102f.) erstellt zum Beispiel eine Liste mit Konversationsthemen, die instrumentelle oder funktionale Intentionen ausdrücklich ausschließen („quand on s’assemble pour délibérer ou pour traiter d’affaires, cela s’appelle Conseil et Conférence, où d’ordinaire il ne faut n’y rire n’y badiner“). Im gleichen Anflug rät Madeleine de Scudéry (1680, S. 38f.) dazu, sich in der Konversation mit alltäglichen und „leichten“ Themen („de choses ordinaires et galantes“) anstatt mit „großen“ oder ernsten Themen („de grandes choses“) zu beschäftigen. Auf einer Linie mit vielen Autoren ihrer Zeit betont sie ebenfalls die Notwendigkeit, symmetrische Verhältnisse herzustellen. Interaktion soll reibungslos und angenehm verlaufen und daher auch „selbstreproduktiv“ sein (d.h. gerade weil bzw. wenn die Interaktion angenehm ist, wird versucht, sie fortzusetzen, zu reproduzieren). In der frühmodernen Kunst der Konversation dreht es sich typischerweise um Ziele wie Freundschaft, Geselligkeit, Schicklichkeit, *divertissement*, etc. (Burke, 1993, S. 89ff.; Montandon, 1995, S. 125ff.; Kieserling, 1999, S. 418ff.). Dieses Insistieren auf einen Typ sozialer Rationalität, der (ausschließlich) für Kommunikation unter Anwesenden charakteristisch ist, kann als konservative oder kompensatorische Reaktion auf gesellschaftliche Differenzierungs- und Spezialisierungstendenzen interpretiert werden.³ Aber damit ist noch nicht geklärt, welche Strukturen eine funktionale Orientierung des Interaktionssystems ermöglichen und welche Folge es hat, wenn dies geschieht (vgl. Vanderstraeten, 1999).

3 Die „great transformation“ macht die Gesellschaft aber auch zunehmend unabhängig von der Interaktionsebene. Mit der Erfindung von Schrift und Druckerpresse können sich Kommunikationsmöglichkeiten entwickeln, die nicht auf Interaktion angewiesen sind. Dank dieser Kommunikationstechniken kann die Gesellschaft über die räumlichen und zeitlichen Limitationen der *face-to-face*-Interaktion hinweg expandieren. Dank der ökonomischen und politischen Transformationen des 18. und 19. Jahrhunderts kann Gesellschaft auch nicht mehr als ein Netzwerk von Interaktionen begriffen werden (Luhmann, 1987). Vor diesem Hintergrund mag man die langen Listen von Verhaltensregeln in den Konversationsmanualen als konservative Reaktion auf diesen Evolutionsprozess, als Involution statt Evolution bewerten (Goldenweiser, 1968; Geertz, 1970).

Die Gesellschaft hat im Laufe ihrer Evolution zahlreiche Muster und soziale Konventionen hervorgebracht, die soziale Interaktion strukturieren. Allgemein kann behauptet werden, dass Interaktion sich an spezifische Regeln anpassen muss, um für ein bestimmtes Funktionssystem nutzbar zu sein. Mit Blick auf Erziehung sprechen Historiker heute von der „pädagogischen Grammatik“ (oder „grammar of schooling“), d.h. relativ stabilen Regeln, die das Interaktionssystem Unterricht kennzeichnen (Tyack & Cuban, 1995; Depaepe et al., 2000). Diese Muster und Regeln sind jetzt weitgehend bekannt. Zu dieser Grammatik gehört zuallererst die asymmetrische Form der Systembildung. Die Rollenverteilung ist irreversibel: Der Lehrer erzieht die Schüler, aber nicht (oder jedenfalls nicht im gleich offensichtlichen Sinne) umgekehrt der Schüler den Lehrer. Das Interaktionssystem sieht normalerweise auch vor, dass viele Schüler auf jeweils einen Lehrer entfallen. Lehrer und Schüler können sich dabei nicht gegenseitig aussuchen. Zum Zeitpunkt ihres Kennenlernens sind sich Schüler und Lehrer typischerweise fremd; sie kommen lediglich aus „geschäftlichen Gründen“ zusammen. Die verfügbare Kommunikationszeit ist zudem ungleich verteilt; der Lehrer redet mehr als ein Schüler, meistens mehr als alle Schüler zusammen. Die Anschlussmöglichkeiten für eigenes Gedankengut sind scharf begrenzt, vor allem für die Schüler selbst. Weiterhin ist die Kommunikation auf curricular vorgeschriebene Themen konzentriert. Den Themen wird intrinsischer und pädagogischer Wert zugeschrieben; sie werden nicht auf Grund ihrer potenziellen, „leichten“ Unterhaltungsqualität gewählt. Diese Themen erlauben es, unabhängig von Situationen zu erziehen, und zwingen eine didaktisch und pädagogisch bedeutsame Struktur auf.

Man könnte in gewisser Weise sagen: Die Lehrpläne fangen die Instabilität asymmetrischer Beziehungen im Erziehungssystem auf. Eine triadische Konfiguration von Lehrern, Schülern und Lehrplänen ermöglicht viel stabilere Beziehungsmuster als eine dyadische Asymmetrie (Weick, 1979, S. 237f.). Die Konzentration auf Unterrichtsthemen, die sowohl gelehrt als auch gelernt werden müssen, entlastet den Lehrer. Somit kann die Fortsetzung von „unangenehmen“ und anspruchsvollen Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern gesichert werden. Oder anders ausgedrückt: Wenn das Interaktionssystem Unterricht den Zufälligkeiten und den Launen der Beteiligten überlassen bliebe, wenn ihre Fortsetzung ausschließlich von den gerade prävalenten Interessen und Motivationen abhinge, würde es unberechenbaren Fluktuationen unterworfen sein und aller Wahrscheinlichkeit nach zu einem reibungslosen und auf Geselligkeit ausgerichteten *encounter* „degenerieren“. Wie die Ausdifferenzierungsprozesse des 18. und 19. Jahrhunderts illustrieren, sind diese hier nur kurz hervorgehobenen interdependenten Strukturmerkmale wichtige Voraussetzungen für die funktionale Spezialisierung von Interaktion. Die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems umfasst alle genannten Aspekte: die Forcierung öffentlicher Erziehung, die Änderung und Erweiterung der Lehrpläne, die Professionalisierung des Lehrerberufs und die Entdeckung oder Verkindlichung des Kinds (Hamilton, 2001; Vanderstraeten, 2004).

Interaktionen, die in Funktionssysteme eingebettet werden, müssen sich also eher unwahrscheinlichen Regeln unterwerfen. Unter dem Primat einer spezifischen Funktion können in der Interaktion die Strukturen des Interaktionssystems nicht mehr frei gewählt und gewechselt werden. Sie können nicht allein durch die Geschichte der je konkreten Abfolge von Kommunikationen

bestimmt sein oder allein davon abhängen, wie Personenmerkmale der Beteiligten sich auswirken (ob z.B. wechselseitiges Vertrauen entsteht oder nicht, ob Enttäuschungen bestimmte Initiativen blockieren oder nicht etc.). Erziehung und Unterricht sind abhängig von einer vorgegebenen und institutionalisierten Grammatik, über die die Beteiligten nicht verfügen können. Damit ist aber nicht gemeint, die jeweilige Vorgeschichte der Interaktion und/oder die persönlichen Eigenschaften der Beteiligten hätten keine Bedeutung. Ganz im Gegenteil: Gerade weil persönliche Merkmale und die konkrete Abfolgegeschichte von Kommunikationen das System nicht konstituieren, können sie sich in ihm entwickeln; gerade weil es nicht die strukturtragenden Faktoren sind, gewinnen sie eine Bedeutung, die weit über das hinausgeht, was sich in weniger eingegrenzter und „funktionsloser“ Interaktion entwickeln könnte.

Die oben angeführten frühmodernen Konversationsregeln lassen in verschiedenen Hinsichten genau das Gegenteil erkennen (Elias, 1983, S. 320ff.). Gerade weil Konversation frühmoderner Provenienz stark von Persönlichkeitsmerkmalen abhängt, muss sie unpersönlich bleiben; die Beteiligten dürfen nicht so viel Individualität beisteuern, dass sie die Fortsetzbarkeit der Beziehung damit stören oder gefährden würden. Pierre de Villiers (1697, S. 210) hat es prägnant auf den Punkt gebracht: Man kann nur dann konversieren, wenn man die eigene Persönlichkeit verbergen kann („un homme ne doit passer pour sçavoir converser, que quand il sçait cacher ce qu'il est“). Lord Chesterfield formulierte es ähnlich: „Above all things, and upon all occasions, avoid speaking of yourself, if it be possible“ (1748/1929, S. 75). Die Interaktion in den Salons und Clubs bedarf einer Personalisierung und Internalisierung der Imperative für angemessenes Sozialverhalten. Soziale Ordnung ist hier völlig von individueller Selbstdisziplinierung abhängig (vgl. Foucault, 1975). In pädagogischer Interaktion erlaubt die gesellschaftlich bestimmte Struktur den Beteiligten dagegen ein weitaus höheres Maß an Freiheit.

Es gibt natürlich soziale Systeme, die weitgehend unabhängig geworden sind von der Unterschiedlichkeit der partizipierenden Individuen – man denke an Organisationen mit hochgradig routinierten Interaktionsmustern (z.B. „Fast food“-Restaurants), aber auch an eingetrocknete Ehen, an durch Etikette geprägte Fürstenhöfe und ähnliches. Für Systeme mit der Spezialfunktion des Erziehens gilt jedoch das Gegenteil. In der heute gängigen Sichtweise gilt die Erfahrung von Differenz und Fremdheit – verstanden als Problem der Einzigartigkeit des Kindes oder des Schülers – als zentrale Thematik der Erziehung. Aber wie kann das realisiert werden? Gewiss findet im Erziehungssystem „persönliche Kommunikation“ statt – persönliche Kommunikation in dem Sinne, dass die Personen ihre eigene Einstellung zu anderen Personen oder zum sozialen System mitteilen, und dass daraus ein Thema expliziter sozialer Kommunikation wird. Aber die verfügbaren Ressourcen an Zeit und Aufmerksamkeit sind eng begrenzt und kaum ausdehnungsfähig. Das Interaktionssystem Unterricht ermöglicht also *bestimmte* Formen der Interaktion und Erziehung. Sie neigt dazu, bestimmte Erfahrungen zu produzieren und zwar auf Kosten anderer. Vor diesem Hintergrund gesehen ist es wichtig, dass Analysen der Erziehung die Funktionen und Folgen von verschiedenen Interaktionssystemen und Interaktionsstrukturen fokussieren. Diese Analysen des „enactment“ der pädagogischen Interaktion können die gesellschaftlichen Wirkungen der Erziehung erläutern. Sie können zudem auf alternative Organisationsformen aufmerksam machen.

4. Schluss

Die Strukturen moderner schulischer Interaktionen weisen ganz eigene Züge auf. Das Interaktionssystem Unterricht ist gekennzeichnet durch eine besondere, in anderen Bereichen nicht vorkommende Struktur: die Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung, die forcierte Disziplin, der Imperativ stillzusitzen und das Silentium zu wahren, die begrenzte Toleranz für abweichende Meinungen, die „Tyrannei“ von Stundenplänen und Curricula etc. Partizipation in solchen *settings* erzeugt ganz eigene Sozialisierungseffekte. Auf diese Effekte haben sich schon die klassischen differenzierungstheoretischen und erziehungssoziologischen Ansätze fokussiert. Diese Ansätze haben aber vor allem die Korrespondenz zwischen der Schule und der Gesellschaft betont. Man hat den Eindruck, dass sie sich weiterhin auf eine unsichtbare Hand stützen (Smith, 1776/1937), die die gesellschaftliche Integration sicherstellen kann.

Die hier präsentierten Analysen bieten keine ausgearbeitete Alternative. Sie machen aber deutlich, dass wichtige Fortschritte erreicht werden können, wenn das begriffliche Instrumentarium der Differenzierungstheorie und Erziehungssoziologie weiter revidiert und nachjustiert wird. Diese Fortschritte können sich als ein maßgeblicher Faktor erweisen, der es erlaubt, die theoretische Tradition des Faches mit historischen und empirischen Daten zu verbinden. Vor diesem Hintergrund illustrieren die vorangegangenen Analysen wie die Eigendynamik des Erziehungssystems von bestimmten Möglichkeiten und Beschränkungen abhängig ist, die mit den Charakteristika des Sozialsystems Unterricht verbunden sind.

Literatur

- Adick, C. (2003). Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 173-187.
- Alexander, J. (1990). Differentiation theory: problems and prospects. In J.C. Alexander & P. Colomy (Hrsg.) *Differentiation Theory and Social Change*. New York: Columbia University Press.
- Archer, M.S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Ariès, P. (1960). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.
- Bauer, U. (2002). Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theorie der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 22, 118-142.
- Berg, M. & Cocks, G. (Hrsg.) (1997). *Medicine and Modernity: Public Health and Medical Care in Nineteenth and Twentieth-century Germany*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bessel, C.G. (1763). *Schmiede deß Politischen Glücks darinnen viele nützliche Lehren enthalten*. Frankfurt a. Main: Naumann.
- Buffier, C. (1726). *Traité de la Société Civile, et du Moyen de se Rendre Heureux, en Contribuant au Bonheur des Personnes avec Qui l'on Vit*. Paris: Giffart.
- Burke, P. (1993). *The Art of Conversation*. New York: Cornell University Press.
- Chesterfield, P.D.S. (1929). *Letters to his Son and Others*. London: Dent.
- Clarendon, E. (1727). A Dialogue concerning Education. In *A Collection of Several Tracts of the Right Honourable Edward, Earl of Clarendon*. London: Woodward.
- de Méré, A.G. (1930). *Œuvres Complètes* (Bd. 2). Paris: Roche.
- de Scudéry, M. (1682). *Conversations sur Divers Sujets*. Amsterdam: du Fresne.
- de Silhon, J. (1661). *De la Certitude des Connoissances Humaines*. Paris: Imprimerie Royale.
- de Villiers, P. (1697). *Réflexions sur les Défauts d'Autrui*. Paris: Collombat.

- Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna: Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.
- Depaepe, M. et al. (2000). *Order in Progress: Everyday Educational Practice in Primary Schools, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- Diderot, D. (1875). Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences. In *Œuvres Complètes de Denis Diderot*. Paris: Garnier.
- Dreeben, R. (2000). Structural effects in education. In M.T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Durkheim, E. (1992). *L'Éducation Morale*. Paris: Quadrige-PUF.
- Durkheim, E. (1993). *Éducation et Sociologie*. Paris: Quadrige-PUF.
- Ehlers, M. (1766). *Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen*. Altona, Lübeck: Iversen.
- Elias, N. (1983). *Die höfische Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Elias, N. (1997). *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Flandrois, I. (1992). *L'Éducation du Prince au Début du XVIIe Siècle*. Paris: PUF.
- Foucault, M. (1975). *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1983). *Naissance de la Clinique: Une Archéologie du Regard Médical*. Paris: Gallimard.
- Frijhoff, W. (1999). Foucault reformed by Certeau: Historical strategies of discipline and everyday tactics of appropriation. In J. Neubauer (Hrsg.), *Cultural History after Foucault*. New York: de Gruyter.
- Gambetta, D. (1996). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Boulder CA: Westview Press.
- Geertz, C. (1970). *Agricultural Involvement: The Process of Ecological Change in Indonesia*. Berkeley: University of California Press.
- Goldenweiser, A.A. (1968). Loose ends of theory on the individual, pattern, and involution in primitive society. In R.H. Lowie (Hrsg.), *Essays in Anthropology*. New York: Freeport.
- Hamilton, D. (2001). Notes from Nowhere (On the beginnings of modern schooling). In T.S. Popkewitz, B.M. Franklin & M.A. Pereyra (Hrsg.), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: Routledge.
- Hareven, T.K. (1991). The history of the family and the complexity of social change. *The American Historical Review*, 96, 95-124.
- Hellegouarc'h, J. & Fumaroli, M. (2001). *L'Art de la Conversation*. Paris: Garnier.
- Heywood, C. (2001). *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Time*. Oxford: Blackwell.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- La Chalotais, L.-R. de Caradeuc de (1996). *Essai d'Éducation Nationale, ou Plan d'Études pour la Jeunesse*. Paris: CNRS-Editions.
- La Vopa, A.J. (1988). *Grace, Talent, and Merit: Poor Students, Clerical Careers, and Professional Ideology in Eighteenth-Century Germany*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locke, J. (1925). *Gedachten over opvoeding*. Groningen: Wolters.
- Locke, J. (1970). *Gedanken über Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Luhmann, N. (1987). The evolutionary differentiation between society and interaction. In J.F. Alexander et al. (Hrsg.) *The Micro-Macro Link*. Berkeley: University of California Press.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (hrsg. von D. Lenzen). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mager, W. (2003). Jansenistische Erziehung und die Entstehung des modernen Individuums. In H. Schilling & M.-A. Gross (Hrsg.), *Im Spannungsfeld von Staat und Kirche. „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-französischen Gesellschafts-*

- vergleich, 16.-18. Jahrhundert. Berlin: Duncker & Humblot (Zeitschrift für Historische Forschung, Beiheft 31).
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge*. Weinheim: Juventa.
- Montandon, A. (1995). *Dictionnaire Raisonné de la Politesse et du Savoir-vivre: du Moyen Âge à nos Jours*. Paris: Seuil.
- Morelly (1745). *Essai sur le Cœur Humain, ou Principes Naturels de l'Education*. Paris: Desespine.
- Niemeyer, A.H. (1970). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Paderborn: Schöningh.
- Ong, W.J. (2002). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- Pocock, J.G.A. (1975). *The Machiavellian Moment: Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition*. Princeton: Princeton University Press.
- Rolland d'Erceville, B.G. (1783). Plan d'éducation et de correspondance des universités et des collèges. In *Recueil de Plusieurs des Ouvrages*. Paris: Simon & Nyon.
- Rousseau, J.-J. (1991). *Emile: or on Education*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Simmel, G. (1992). *Soziologie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Smelser, N.J. (1991). *Social Paralysis and Social Change: British Working-Class Education in the Nineteenth Century*. Berkeley: University of California Press.
- Smith, A. (1937). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. New York: Random House.
- Stichweh, R. (1991). *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1996). Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz (26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Trapp, E.C. (1977). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering towards Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyrell, H. (1982). Familienalltag und Familienumwelt: Überlegungen aus systemtheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 167-188.
- Vanderstraeten, R. (1999). Versäulung und funktionale Differenzierung. Zur Enttraditionalisierung der katholischen Lebensformen. *Soziale Welt*, 50, 297-314.
- Vanderstraeten, R. (2000). Autopoiesis and socialization. On Luhmann's reconceptualization of communication and socialization. *British Journal of Sociology*, 51, 581-598.
- Vanderstraeten, R. (2004). The social differentiation of the educational system. *Sociology*, 38, 255-272.
- Vaumorière, P. d'Ortigue de (1692). *L'Art de Plaire dans la Conversation*. Paris: s.n.
- Weick, K.E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. New York: Random House.

PD Dr. Raf Vanderstraeten, Centrum voor Historische Pedagogiek, KU Leuven, Vesaliusstr. 2, BE-3000 Leuven, E-Mail: raf.vanderstraeten@ped.kuleuven.ac.be

Prof. Dr. Marc Depaep, Centrum voor Historische Pedagogiek, KU Leuven, Vesaliusstr. 2, BE-3000 Leuven, E-Mail: marc.depaepe@ped.kuleuven.ac.be