



Foto vom 19. 11. 2018, gemeinfrei via flickr  
photos/78423546@No6/51798370118

STEFAN BLANKERTZ

Antiherrschaftlicher  
Widerstand ist keine  
Systemkategorie

Luhmann und das Schulsystem  
edition g. 125

Stefan Blankertz | Wortmetz | Lyrik und Politik für  
Toleranz und gegen Gewalt | ewiger Student der Akademie  
für neoliberalen Kulturmarxismus | Schulkritiker seit 1970

  
Rothbard Institut  
FÜR IDEOLOGIEKRITIK

## Inhalt

Vorab	7
<b>SYSTEMTHEORIE</b>	<b>11</b>
Zukunft einer Illusion	13
Die Machtfrage	39
Unbehagen in der Schule	69
<b>FELDTHEORIE</b>	<b>87</b>
<b>STAATSTHEORIE</b>	<b>113</b>
Anmerkungen	137
Personenregister	145
Sachregister	147

Originalausgabe

Herstellung und Verlag:

BoD – Books on Demand, Norderstedt

© 2023 Stefan Blankertz,

editionpunkt.de

Alle Rechte vorbehalten

Der Umschlag zeigt ein verwildertes »Long Schoolhouse« südlich von Martinsville (Indiana, USA), erbaut 1883, Foto vom 11. November 2011, gemeinfrei *via* Wikipedia File:Long\_Schoolhouse\_through\_the\_trees.jpg

ISBN 978-3-7568-5545-2

## Vorab

**[§01]** Was die öffentlichen Schulen betrifft, dominieren die Fragen, warum es so unüberwindliche Disziplinprobleme zu geben scheint, warum etliche Schüler scheitern und warum Lehrersein einer der Berufe mit der höchsten Rate von Frühverrentung ist. Für Schüler, Lehrer und Eltern ist Schule oft kein Ort des beschaulichen Lernens, vielmehr täglicher Krampf. Kann Luhmanns Systemtheorie helfen, die Fragen zu beantworten (und einen Ausweg zu finden)? Nein. Denn Luhmann rechtfertigt die gegenwärtige Schulorganisation als die allein vernünftige Form der Erziehung; er bestreitet die Möglichkeit einer humanen Alternative.

**[§02]** Dagegen eignet die Feldtheorie Kurt Lewins (ab S. 89) sich, um zu ergründen, wie Schulpflicht, Berechtigungswesen und staatliche Finanzierung des Schulsystems in den schulischen Alltag hinein wirken und Schüler, Lehrer und Eltern zu unerbittlichen Feinden machen. Was wir brauchen, ist eine Besinnung darauf, dass Pädagogik eine Voraussetzung hat: Freiwilligkeit.

*»Antiherrschaftlicher Widerstand ist keine Systemkategorie. [Systemtheorie führte] zur Unterschätzung der ökonomischen Basisproblematik und zur Überschätzung von Kommunikationsstrategien.«<sup>1</sup> Christian Sigrist befasste sich mit Luhmanns Hauptwerk *Soziale Systeme* (1984) und stellte die Systemtheorie polemisch in den Kontext des US-Imperialismus. Den (vulgär-) marxistischen Antikapitalismus, der mit ethnologischen Erkenntnissen, wie er wusste, in Spannung steht, teile ich nicht. Seine Luhmann-Kritik, dessen Systemtheorie fehle die Kategorie des Widerstands, nehme ich aber zum Ausgangspunkt. *Widerstand bezeichnet, so Sigrist, eine primäre Verhaltensweise. Der Mensch vergesellschaftete sich ursprünglich im Widerstand gegen Herrschaftsbildung; insofern gehe der Widerstand der Herrschaft voraus* (mehr hierzu ab S. 115).*

**[§03]** Die Schule wäre Überforderung an Sitz- und Unterforderung an Denkleistung, pflegte mein Vater zu sagen. Dass er das irgendwo geschrieben hätte, weiß ich nicht; demgemäß handelt es sich um eine rein mündliche Tradierung. Ich erinnere mich an einen zweiten – für mich – entscheidenden Satz. Er war in den 1970er Jahren bis zu seinem Tod engagiert bei der Entwicklung (s)einer Schulreform (der »Kollegschule NRW«). Als er in einem Interview gefragt wurde, was er sich für den Start wünsche, habe er geantwortet (so erinnere ich mich, dass er es mir berichtete), er wünsche sich, nur solche Lehrer mögen in seiner Schule unterrichten und nur solche Schüler mögen sie besuchen, die dies wollten. – (Allerdings fand ich später nie heraus, wann und wo er das sagte hätte.)

**[§04]** Inwiefern diese beiden Überlieferungen väterlicher Autorität sich in den Gedanken auf den folgenden Seiten niederschlagen, wird sich beim Lesen erschließen. Auch will ich nicht verschweigen, dass Christian Sigrist als mein Doktorvater ebenfalls eine Autorität für mich ist. Immer noch und immer mehr. Diesen beiden Vätern sei das Buch gewidmet, eingedenk, dass Jacques Derrida meint, »wahre Anarchie hat väterlich zu sein«.<sup>2</sup>

**[§05]** Blättern in Paul Goodmans *Verhängnis der Schule*, als das ich 1974 *Compulsory Mis-education* (1964) übersetzte und 1975 in der von meinem Vater herausgegebenen Reihe Fischer Athenäum Taschenbücher publizieren durfte. Was ich dort lese, findet sich, o Wunder, in meiner kritischen Analyse von Luhmanns *Erziehungssystem der Gesellschaft* 48 Jahre später wieder; etwa die folgenden Highlights an immer noch gültigen Einsichten. (Ich zitiere sie so, wie ich sie damals übersetzt habe, obwohl es mich in den Fingern juckt, hier und da stilistische und gar inhaltliche Eingriffe vorzunehmen, 48 Jahre später.)

\* 8 \*

»Laßt uns sehen, wie es sein kann, daß ein großes Schulsystem überhaupt nichts mit Erziehung zu tun hat. Das New Yorker System verschlingt mehr als 700 Millionen Dollar jährlich, Kapitalsteigerungen nicht eingerechnet. Es gibt 750 Schulen in New York, von denen jährlich ca. 15 erneuert werden, was noch einmal 2 bis 5 Millionen Dollar kostet. Es gibt 40000 bezahlte Angestellte. Dahinter aber stehen gewaltige Interessen, und es ist sehr wahrscheinlich, daß dieses System ebenso wie ein großer Teil unserer politischen Strukturen, von denen die Elementarschule ein Teil ist, um seiner selbst willen weiterfunktioniert, während es eine Million Menschen beschäftigt, den Wohlstand, die Zeit und den Raum für irgend etwas anderes wegnimmt. Es ist ein gigantischer Markt für Schulbuchhersteller, Bauunternehmer und Pädagogische Fakultäten.«

»Der Grundriß eines solchen Systems ist alt, er hat sich bis heute nicht geändert, obwohl der gegenwärtige Handlungsraum dem Umfange nach anders ist, als er früher war, und deshalb eine andere Bedeutung haben muß. Z. B. schlossen um 1900 6 % der 16jährigen mit der High-School ab und weniger als ein halbes Prozent ging zum College; 1963 schlossen 65 % mit der High-School ab und 35 % gingen zu etwas, was College genannt wird. Ebenso groß ist der Unterschied zwischen der Schulzeit, die unterbrochen wird vom Leben auf einer Farm bzw. in einer Stadt mit vielen kleinen Jobs, und einer Schulzeit, die die einzig »seriöse« Beschäftigung des Kindes ist und oft einziger Kontakt mit der Erwachsenenwelt. Eine vielleicht veraltete Institution ist so der fast einzig statthafte Weg des Aufwachsens geworden. Und mit dieser Vereinnahmung wird eine beschränkte Erfahrung intensiviert, z. B. in der Form von Curriculum und Prüfungen entsprechend den Vorschriften der »Graduate-Schools«, die örtlich und zeitlich weit entfernt sind. Ebenso wie unsere amerikanische Gesellschaft im ganzen immer straffer organisiert wird, so ist ihr Schulsystem, als Teil jener Organisation, immer mehr reglementiert.«

»Andere arme Jugendliche, in eine Situation getrieben, die ihren Veranlagungen nicht gerecht wird, für die sie auch ihre Verhältnisse nicht vorbereitet haben und die sie auch nicht interessiert, entwickeln eine reaktive Dummheit, ganz anders als ihr Verhalten auf der StraÙe oder auf dem Sportplatz.«<sup>3</sup>

**[§06]** Für mich als ein unglücklicher und (bis auf die beiden letzten Jahre) miserabler Schüler war diese **Schulkritik** ein Rettungsanker. Während ich *Compulsory Mis-education*

\* 9 \*

übersetzte, schrieb ich in Englisch Fünfen und Sechsen. Erst danach wählte ich Leistungskurs »Englisch« und hatte das Glück, einen Lehrer zu bekommen, der Verständnis für mein von Goodman geprägtes *American English* zeigte. Paul Goodman geistert auf allen folgenden Seiten umher. Danke, Paul.

**[§07]** & für all die Kinder, die gern zur Schule gehen, und all die Lehrer, die gern unterrichten: Möge eure Schule noch schöner werden; ohne Nörgler, Störer oder andere blöde Zeitgenossen, die einem's Lernen oder Lehren verleiden. »Offensichtlich wären Schulen ohne den uninteressierten, verdrossenen Ballast besser dran« (Paul Goodman, 1969).<sup>4</sup>

**[§08]** Dieses Buch begann damit, dass Thomas Schübel mich einlud, für seinen Sammelband »Perspektiven der Gestaltpädagogik« einen Beitrag zu verfassen. Meine Idee war, die Systemtheorie Luhmanns mit Lewins Feldtheorie zu konfrontieren, um herauszufinden, mit welchem Ansatz die Schulwirklichkeit besser zu verstehen sei. Für den Beitrag, der dann den Titel »Gestaltpädagogik als Machtkritik« erhielt, hatte ich mehr Material gesammelt, als im Umfang von zwölf Seiten unterzubringen waren; und so wurde dies Buch draus.

**[§09]** Den Hinweis auf Jürgen Markowitz (S. 69-85) verdanke ich Heiko Kleve, nachdem er Teile meiner Kritik an Niklas Luhmann gelesen hatte.

**[§10]** Jürgen Markowitz: »Junge Menschen mit erheblichem Bewegungsdrang [müssen in der Schule] für die Dauer mehrerer Stunden eines Tages möglichst bewegungslos an einer Stelle sitzen bleiben und ihnen [wird] außerdem auch noch minutiös vorgeschrieben, wann sie mit wem worüber und wie reden dürfen« (vgl. Anm. 135).

## Systemtheorie



Verlassene Schule in Coin, Iowa  
Foto: Jo Naylor, 13. 6. 2009, CC-BY via flickr  
photos/pandora\_6666/3620259267

## Zukunft einer Illusion

### Das Erziehungssystem

[§01] Nicht bloß für die soziologische Theoriebildung spielt die Systemtheorie in ihrer Luhmann'schen Version eine prägende Rolle, sondern auch als Horizont von Beratung, Coaching und Therapie namens eines »systemischen« Ansatzes. Inwiefern sich solch eine praktische Verwendung der Luhmann'schen Theorie tatsächlich auf ihn beziehen kann, liegt freilich im Dunklen. Anhand von Luhmanns *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, ein Text, an dem er bis zu seinem Tod 1998 schrieb und der 2002 posthum von Dieter Lenzen herausgegeben wurde, untersuche ich die Frage, wie viel bzw. wenig seine Systemtheorie dazu beiträgt, die Institution Schule kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu Prozessen der Verbesserung beizutragen. Seine andere Monographie zum Thema, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, die er 1979 gemeinsam mit dem Erziehungswissenschaftler Karl-Eberhard Schorr publizierte, ziehe ich nur sporadisch zu Rate; warum das so ist, erkläre ich am Ende der Auseinandersetzung. Als ein neoliberaler Kulturmarxist unterziehe ich mit ihr die Luhmann'sche Konstruktion eines Erziehungs- (=Schul-) Systems der dekonstruktivistischen Lektüre. Im zweiten Schritt – *Machtfrage* – werde ich die beiden Abhandlungen Luhmanns zur Macht bezogen auf seine Darlegungen zum Erziehungssystem aus. Als dritten Schritt – *Unbehagen in der Schule* – lese ich das Buch des Luhmann-Schülers Jürgen Markowitz zum »Verhalten im Systemkontext (am Beispiel des Schulunterrichts)« daraufhin, ob die bei meiner Luhmann-

Lektüre entdeckten Defizite sich mit seinem Konzept des »(sozialen) Epigramms« heilen lassen.

### Was ist ein »System«?

**[§02]** Als »System« bezeichnet Luhmann eine Organisation, die 1. eine gesellschaftliche Funktion (wie beispielsweise Rechtsprechung oder eben Erziehung) erfüllt, 2. »operativ« gegen die übrige, als »Umwelt« begriffene Gesellschaft abgegrenzt wird, sowie 3. sich intern selbst-reproduziert. Luhmann spricht von »selbst-organisiert« (wobei hiermit, n. b., nicht der Begriff der Selbstorganisation aus der basisdemokratischen Bewegung gemeint ist). Ein »System« im Luhmann'schen Sinne ist »autonom« (auch damit meint er weder den politischen noch den psychologischen Begriff der Autonomie). »Ausdifferenzierung heißt Systemautonomie und Systemautonomie heißt Notwendigkeit von Selbstorganisation.«<sup>5</sup>

**[§03]** Dass es bei »Erziehungssystem« nach Luhmann ausschließlich um schulische (unter Einschluss universitärer) Erziehung gehen kann, wird hieraus klar: Die Erziehung in der Familie oder in anderen Organisationen, die sich unter anderem auch mit Kindern oder Jugendlichen befassen (zum Beispiel Lehrlinge beschäftigende Firmen), geschieht »beiläufig«, wie Paul Goodman das nannte,<sup>6</sup> und meistens nicht als ein organisatorisch ausdifferenziertes System mit einem professionalisierten Personal (teilweise aber doch: Lehrwerkstätten, Hauslehrer usw.).

### Was ist »der Staat«?

**[§04]** Was bei Luhmann kaum und an keiner Stelle kritisch reflektiert wird, ist Staatsgewalt. Da die Staatsgewalt mit ihren Wirkungen auf das Erziehungssystem in meiner Kontroverse mit Luhmann eine entscheidende Rolle spielt,

skizziere ich vorab, was ich mit »Staat« meine; ausführlich gehe ich auf die kritische Staatstheorie am Schluss dieses Buches ein. Drei Punkte wären in jeder Analyse zu berücksichtigen:

1. Mindestbedingung dafür, dass von »Staat« gesprochen werden kann, ist, dass es einen »Erzwingungsstab« im Sinne Christian Sigrists gibt: Einer Person oder einer Gruppe von Personen (Organisation) steht eine Polizei für Verfügung, die ihre Entscheidungen gegebenenfalls gegen Widerstand mittels Gewalt durchsetzt. Der Erzwingungsstab hat die Tendenz, ein territoriales Monopol auf legitime Gewaltausübung zu beanspruchen.
2. Zu einer voll entwickelten Staatlichkeit gehören all jene Organisationen, welche vom Gewaltmonopol abhängen, insbesondere von dessen Fähigkeit, Steuern zu erheben und diese dann als finanzielle Ressourcen politisch zu verteilen.
3. Private Organisationen, die zumindest eins von den drei folgenden Merkmalen aufweisen,
  - a) teilweise oder völlig aus Steuern finanziert zu werden,
  - b) einer staatlichen (amtlichen) Zulassung zu bedürfen,
  - c) durch Zwangsmitgliedschaft gekennzeichnet zu sein, bilden mit dem Staat eine »korporatistische Struktur«.Oft treten die Merkmale kombiniert auf.

**[§05]** Die organisatorische (systemische) Einheit des Staats stiftet (strukturelle) Gewalt. Zu keinem historischen oder aktuellen Zeitpunkt lässt der Staat sich als »Übereinkunft« charakterisieren. Jede Übereinkunft wäre aufkündbar. Da der Staat kein System im Sinne Luhmanns darstellt, kann er ihn nicht reflektieren, obwohl er mit den Möglichkeiten als Gewalt- und Rechtsmonopol bei Luhmann in ständiger, aber unreflektierter Form präsent ist, wie wir auch anhand seiner Analyse des Erziehungssystems sehen werden.

## »Macht« als Terra incognita bei Luhmann<sup>7</sup>

**[§06]** Das Thema der »Macht« neutralisiert Niklas Luhmann in einer bezeichnenden Weise. In *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* kommt es bloß einmal ausdrücklich vor und zwar im Zusammenhang der Abwehr Luhmanns von Kritik an Lehrern, sie würden mit ihren Benotungen oder ihren Entscheidungen über die Versetzung »Macht oder gar ›Gewalt« ausüben.<sup>8</sup> Luhmann hält das für einen »irreführenden« Gebrauch des Begriffs, weil der Lehrer »gar nicht frei« wäre, »die Herstellung solcher Fakten [Zensurenvergabe und Versetzungsentscheidung] zu vermeiden« und schlägt vor, von »Macht« nur in dem Fall zu sprechen, »wenn mit negativen Sanktionen (hier: schlechten Zensuren) gedroht wird, um ein damit nicht zusammenhängendes Verhalten zu motivieren«; Luhmann gibt als Beispiel: »Der Lehrer kann nicht mit schlechten Zensuren drohen für den Fall, daß ein Schüler ihm nicht in bestimmten außerschulischen Dingen behilflich ist, etwa Rasen mäht oder die Straße fegt.«<sup>9</sup> Einige Seiten später behauptet er, man *könne* Noten »nicht aus pädagogischen Gründen anheben oder absenken je nach dem, was man sich davon als erzieherischen Effekt verspricht«.<sup>10</sup> – Will Luhmann sagen, kein Lehrer *dürfe* das tun? Denn können kann er das zweifellos; und oft genug geschieht dies sogar. Wie dem auch sei, Noten unter dem Gesichtspunkt der erwarteten Motivationswirkung zu geben, ist unter Lehrern 1. verbreitet, 2. wird es durch die erziehungswissenschaftliche Seite befürwortet sowie 3. von Eltern und Schülern erwartet: »Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen.«

**[§07]** Dass der Lehrer, so ihm das Erziehungssystem zum Beispiel die Entscheidung über Versetzung eines Kindes abverlangt, diese nicht verweigern darf, deutet an, dass er

selber Gegenstand von Machteinwirkung sei. Er vermittelt die Macht und übt sie stellvertretend fürs System gegenüber dem Schüler aus. Und selbstredend kann der Lehrer im Einzelfall durchaus entscheiden, ob der Schüler versetzt wird oder nicht, ansonsten wäre es keine Entscheidung. Im Einzelfall mag er die Entscheidung sogar ablehnen (dann übernimmt jemand Anderes die Entscheidung); wenn er seine Selektionsfunktion freilich grundsätzlich ablehnen würde, würde er seinerseits Schwierigkeiten im System kriegen: Sein Verhalten würde als Widerstand gewertet. Das heißt, der Lehrer übt Macht aus, und zwar in jeder Versetzungsentscheidung sowie allgemein, insofern er keinen Widerstand leistet.

**[§08]** Luhmanns Einschränkung eines »politisch kontrollbedürftigen Gebrauchs von Macht«<sup>11</sup> auf außerschulische Bereiche ist ebenso problematisch. Wenn beispielsweise der Lehrer im Nationalsozialismus dem Schüler, der die Rassenlehre nicht lernt oder gar Einwände formuliert, mit einer schlechten Zensur droht, dann wäre es laut Luhmann keine Machtausübung. Zudem scheint Luhmann hier davon auszugehen, dass Macht politisch kontrolliert werden solle und *könne*, während es doch Politik ist, die sie primär ausübt. Ein Beispiel ist die aktuell um sich greifende Praxis, teils schon in Prüfungsordnungen verankert, bei nicht vorschriftsmäßig gegenderten Examensarbeiten eine Herabstufung der Zensur vorzunehmen.

**[§09]** Dass Politik selber Macht ausübt, scheint Luhmann niemals in den Sinn zu kommen. Autonomie sei mit »rechtlichen Regulierungen und finanziellen Abhängigkeiten durchaus vereinbar«, schreibt Luhmann, »solange diese nicht als Machtquelle benutzt werden, um pädagogische Absichten zu unterdrücken und durch etwas anderes zu ersetzen.«<sup>12</sup> Alle rechtlichen Regulierungen und finanziellen



Abhängigkeiten wirken jedoch auf das konkrete Geschehen im Unterricht und auf das Verhältnis der Lehrer zu ihren Schülern, wie ich zeigen werde. Darüber hinaus ist auch die politische Verfügung über das, was vermittelt wird, evident, in Diktaturen sowieso, in westlichen Demokratien zunehmend auch; die Frage lautet eher, ob dies jemals in der Geschichte anders war: Die politische Verfügung über die zu lehrenden Inhalte und die zum Lehren der Inhalte einzusetzenden Methoden hat für die meisten modernen Staatsformen höchste Priorität.

**[§10]** Das Erziehungssystem könne, konzidiert Luhmann, von sich aus »keine kollektiv bindenden Entscheidungen treffen«. <sup>13</sup> Sehr richtig; wenn es das könnte, müsste es mit eigenherrlicher »Rechtshoheit«, mithin Staatsgewalt ausgestattet sein. Dass aber, insoweit das Erziehungssystem sich an die Staatsgewalt wendet, um »kollektiv bindende Entscheidungen« (Luhmann nennt als Beispiele Lehrpläne, Prüfungsordnungen, Verteilung von Zeit auf Fächer) herbeizuführen, es entweder Macht hat oder nicht autonom ist, blendet er schlechthin aus. Zudem blendet er aus, dass das Erziehungssystem sich keine einheitliche Vorstellung herbeizuführender »kollektiv bindender Entscheidungen« macht. Denn Konflikt kommt bei ihm – wie Widerstand – gar nicht erst vor, jedenfalls nicht im *Erziehungssystem*.

**[§11]** Wie Luhmann die Frage nach den Wirkungen von der politisch organisierten Macht und Gewalt, also von Herrschaft, auf das Erziehungssystem und die Mikrostruktur des Verhältnisses zwischen Lehrern, Schülern und Eltern ausblendet, zeige ich auf an drei Themenkomplexen,

1. **Schulpflicht,**
2. **Berechtigungswesen** und
3. **Schulorganisation.**

## 1. Schulpflicht: Inklusion als Ideologie

**[§12]** Luhmann erwähnt Schulpflicht unter ferner liefen, als spiele sie keine oder eine nur untergeordnete Rolle im Erziehungssystem. Schulpflicht gehört, so scheint es bei ihm, zu den politisch-rechtlich gesetzten Umweltbedingungen für dies System. Ihr Ziel bestehe in, wie Luhmann meint, »Inklusion«, bisweilen spricht er auch einfach bloß von »Integration«, <sup>14</sup> d. h. sie sei eins jener Mittel, mit dem der neuzeitliche Staat, der die Standesgesellschaft überwunden habe, die Teilhabe Aller sicherstelle; in diesem Fall dadurch, dass das für erfolgreiche Teilhabe am sozialen und am wirtschaftlichen Leben notwendige Maß an Wissen nach Möglichkeit Allen zur Verfügung steht (»Wissen« <sup>15</sup> fasst Luhmann derart weit, dass hierunter auch moralische Regeln fallen). Diese Funktion der Schulpflicht mag zwar einer Forderung der Pädagogen oder Erziehungswissenschaftler entsprechen, aber sie können diese Forderung – wie Luhmann hellsichtig bestätigt – nur qua eines anderen als des Erziehungssystems durchsetzen, nämlich des politisch-rechtlichen Systems. Das bereits schränkt die Autonomie des Erziehungssystems ein.

**[§13]** Drei Fragen im Zusammenhang mit der Schulpflicht lässt Luhmann ausdrücklich nicht zu, und zwar ob Schulpflicht ...

1. ... das Ziel der Inklusion erreiche,
2. ... nicht ganz andere Ziele als Inklusion verfolge und
3. ... moralisch gerechtfertigt sei.

**[§14]** Ein Zweifel etwa über das Ziel der Inklusion kommt auf, wenn wir bedenken, dass die Idee der Schulpflicht während der Reformation im Kampf gegen den Katholizismus entstand. Ein zweites historisches Beispiel dafür, dass Inklusion nicht das Ziel der Schulpflicht ist: Als im Staaten-

bund Nordamerikas 1787-90 gegen den Willen der Mehrheit der Bevölkerung mit der Verfassung der Zentralstaat USA durchgepeitscht wurde, machten die neuen Herrschenden sich Sorgen, wie ihren frisch gebackenen Untertanen eine »angemessene Unterwürfigkeit« (*proper subordination*) beizubiegen sei, und stießen als probates Mittel auf die staatliche Zwangsschule.<sup>16</sup> Dies kann man zwar als »Inklusion« beschreiben (denn Alle sollen gefestigte gläubige Protestanten resp. US-Nationalisten werden), aber bloß im Sinne des Strebens nach ideologischer Hegemonie (Antonio Gramsci) und Exklusion der Katholiken resp. der Liberalen.<sup>17</sup> Nicht Inklusion sieht Pierre Bourdieu als die Funktion des Schulsystems, sondern »die Kinder der benachteiligten Schichten zu entfernen«;<sup>18</sup> mithin ist Selektion die Funktion des Schulsystems. Das bloße Zitat, Bourdieu sei einer anderen Meinung als Luhmann, beweist natürlich nicht, wer von beiden Recht hat. Es geht mir mit jenem Zitat bloß darum, die Selbstverständlichkeit zu erschüttern, mit welcher Luhmann die soziologisch so naive Erzählung des pädagogischen Gutmenschentums von der integrativen Absicht (oder gar Wirkung) der Schule als ein Faktum hinstellt.

**[§15]** Schließlich tut Luhmann so, als würde die Schulpflicht nicht auf das Verhältnis von Schülern, Eltern und Lehrern wirken. Die Annahme, die Schulpflicht spiele im Binnenverhältnis der Schule keine Rolle, bedürfte einer Untermauerung, die bei Luhmann man vergeblich sucht.

**[§16]** Luhmann schreibt, Schulen würden zwar etwas produzieren (ausgebildete Personen, Diplome, Zensuren), es gäbe jedoch »kein Rückmeldung des gesellschaftlichen (oder auch nur: marktmäßigen) Erfolgs dieser Produkte, so daß die Organisationen [gemeint sind: Schulen] aus ihrem Ausstoß [!] keine Informationen gewinnen können«.<sup>19</sup> Die

Zensuren – oder die Prüfungsergebnisse – stellen in seinen Augen keine solche Rückmeldung dar, weil er schlechte Zensuren oder hohe Versagerquoten nicht als Problematik der Schule oder des Lehrers ansieht. Eine pädagogische Forderung der Art, nach Möglichkeit *alle* Schüler zum Erfolg zu führen, hält er für kontraproduktiv oder wenigstens undurchführbar, obgleich er weiß, dass viele Pädagogen und Erziehungswissenschaftler genau das fordern; diesen Aspekt diskutiere ich im Abschnitt zum Berechtigungswesen. Im Kontext der Schulpflicht ist ein anderer Aspekt wichtig. Unter der Bedingung, dass eine Inanspruchnahme einer Leistung nicht verpflichtend ist, besteht der Test der Qualität in der Nachfrage.<sup>20</sup> Insoweit die »Leistung« aufoktroiert ist, fällt dieser Test natürlich weg und es fehlt das Korrektiv.

**[§17]** Im Licht dieser Erkenntnis ist auch Luhmanns Behauptung zu werten, eine relativ große Versagerquote gehöre notwendig zum Erziehungssystem. Denn bei einer freiwilligen Nachfrage können wir sicher sein, dass es keine Nachfrage nach Erziehung geben würde, die regelmäßig hinter den ausgelobten Zielen zurückbleibt. Luhmann weiß das. Für Selektion gebe es keinen Konsens (also keine Zustimmung durch die ausselektierten Schüler und deren Eltern), schreibt er.<sup>21</sup> Dies nutzt er als ein Argument zur Rechtfertigung des Zwangscharakters der Schule. Jedoch kann das Erziehungssystem den – sowohl gesellschaftlich als auch pädagogisch angeblich »notwendigen« – Zwangscharakter nicht aus sich heraus, mithin systemautonom generieren, sondern bedarf hierzu der Staatsgewalt mit ihrem Erzwingungsstab. Pädagogen, die gegen die hohen Versagerquoten ankämpfen, sind zumeist auch vehemente Gegner des Marktes und Befürworter von Staatsgewalt; sie sollten stattdessen aber den Markt befürworten und die

Staatsgewalt ablehnen, sofern sie ihr Ziel ernst meinen. Gehen wir nicht naiv davon aus, dass es, wie Pädagogen der frühen Neuzeit versprochen, möglich sei, »Allen Alles« beizubringen, dann hieße die Bedingung der Freiwilligkeit: Organisationen der Erziehung würden eher mittels Aufnahmeprüfungen<sup>22</sup> oder anderer geeigneter Maßnahmen der Selektion bei Zulassung eines Schülers dafür sorgen, dass nach Möglichkeit niemand einen solchen Bildungsgang einschlägt, bei dem er am Ende vielleicht versagen könnte. Das Durchfallen und Versagen bliebe dann eine unerfreuliche, für alle Beteiligten unerwünschte Seltenheit. Betriebliche Ausbildungen stehen oftmals unter der Maßgabe, dass alle Lehrlinge bestehen sollen. Private Einrichtungen, seien es Musik- oder Fahrschulen oder Nachhilfeeinstitute, tun alles dafür, dass ihre Teilnehmer Erfolg haben; Scheitern wäre schlechte Reklame. Die Selektion bei Zulassung hätte gegenüber dem Erziehungssystem, das sich weltweit qua Staatsgewalt durchgesetzt hat, auch für die vorab Abgelehnten den großen Vorteil, dass sie etwas Anderes probieren können. Im herrschenden Erziehungssystem müssen sie aufgrund der Schulpflicht ihre Zeit und Energie in eventuell für sie aussichtslose Unterfangen investieren und überdies die demütigende Erfahrung von Versagen über sich ergehen lassen. Das stellt das Gegenteil von Inklusion dar, das ist Exklusion.

**[§18]** Beim Thema Schulpflicht suggeriert Luhmann wie bei allen anderen wichtigen Fragen, dass der historisch konsolidierte Weg folgerichtig und notwendig (das Modewort heute lautet: »alternativlos«) sei. Eine Diskussion von Alternativen kommt so wenig vor wie eine Darstellung des Verfahrens der Durchsetzung. Luhmann wiederholt, was Generationen von Pädagogen und von Erziehungswissenschaftlern gebetsmühlenartig vorgebracht haben:

Widerstand gegen Schulpflicht komme von rückständigen Bauern, die ihre Kinder ausbeuten wollen, und von deren politischen Vertretern, die ihnen bei der Ausbeutung zur Seite stehen. Ohne Schulpflicht werde es den bösen Eltern erlaubt, ihren Kindern die für die »Inklusion« und die für gute Karrieren erforderliche Schulbildung vorzuenthalten. Selbstorganisierte Alternativen zur staatlichen Zwangsschule werden von inkompetenten Eltern für ihre Kinder ausgesucht und von übelwollendem Personal betrieben. All diese Behauptungen halten historischen und aktuellen Betrachtungen nicht stand.<sup>23</sup>

**[§19]** Es ist evident, dass die extern dem Erziehungssystem auferlegte Schulpflicht, anders als Luhmann suggeriert, stark in die Beziehung zwischen Lehrern, Schülern und Eltern eingreift. Sie determiniert die Beziehungen nicht, aber beeinflusst sie (eine solche Unterscheidung kann Luhmann anscheinend nicht treffen, nicht einmal verstehen). Durch die Schulpflicht werden Schüler zur Anwesenheit gezwungen, die dort nicht sein wollen oder die für die dort gebotene Art der Lehre ungeeignet sind. Sofern dies nicht der Fall wäre, bedürfte es keiner Schulpflicht. Der Zwang bedeutet für diese Schüler zumindest, dass sie ihre Zeit verschwenden;<sup>24</sup> außerdem werden sie, falls sie tatsächlich versagen, als Versager stigmatisiert und entwickeln oftmals ein Selbstbild des Versagers. Der zum Schulbesuch gezwungene Schüler kann den Zwang mit Introversion beantworten und wird damit »nur« selber geschädigt, während die Umwelt – Lehrer und Mitschüler – davon kaum etwas mitkriegt. Oder er kann zum Störer werden und schädigt somit die interessierten Mitschüler sowie den Lehrer. Auf jeden Fall erhalten interessierte Mitschüler vom Lehrer geringere Aufmerksamkeit und weniger Fachwissen, als sie ohne die Anwesenheit von widerborstigen

Schülern erhalten könnten. Die Folgen sind eine vergiftete Atmosphäre, Vergeudung von Lebenszeit und psychische Störung. »Das Erziehungssystem bleibt auf der operativen Ebene des Unterrichts ohnehin autonom«,<sup>25</sup> behauptet Luhmann. Freilich wird der Unterricht durch die Staatsgewalt beeinflusst: Auf diesem Auge zeigt Luhmann sich blind.

## 2. Berechtigungswesen: Qualität als Ideologie

**[§20]** Dem »Berechtigungswesen« widmet Luhmann etwas mehr Raum als der Schulpflicht, und zwar als einem Teilbereich der Selektion, die Luhmann zur neben Inklusion zweiten Funktion des Erziehungssystems erklärt. Damit behauptet er, die Verleihung der Berechtigung erwüchse aus dem Erziehungssystem selber. Aber bei genauem Hinschauen weiß er es besser. Höhnisch merkt er an, die Berechtigung verleihe ja gar kein Recht auf einen bestimmten Job.<sup>26</sup> Richtig. Sie verleiht kein Anrecht. Freilich, wie der Begriff eindeutig sagt, eine Berechtigung – eine Erlaubnis als Vorbedingung, bestimmte Jobs ausführen zu dürfen. Diese Vorbedingung definiert aber nicht das Erziehungssystem, sondern das tut der Staat (oder mit dem Staat verbundene korporatistische Organisationen wie etwa berufsständische Kammern).

**[§21]** In einer unscheinbaren und recht harmlos klingenden Notiz räsoniert Luhmann, der Patient »möchte sich darauf verlassen können, daß der Arzt als Arzt ausgebildet« sei.<sup>27</sup> Doch eingehender analysiert erweist diese Bemerkung sich als das, was Paul Goodman Propaganda der »Schulmönche« nannte.<sup>28</sup> Der Patient erwartet nämlich einen Arzt, der ihn kompetent behandelt. Ob Schulbesuch plus universitäre Ausbildung geeignet ist, solche Kompetenz zu garantieren, ist nicht gesagt. Schnell zeigt sich, dass Zweifel angebracht

wären. Die Selektion für die universitäre Arztausbildung läuft in der BRD seit vielen Jahrzehnten über Numerus Clausus. Dass jemand, der einen Notendurchschnitt von 1.0 im Abitur hat, zum Arzt besser tauglich sei als jemand, der »nur« 1.1 nachweisen kann, wird wohl keiner im Ernst argumentieren.

**[§22]** Weiter: Der erforderliche Notendurchschnitt, um den Numerus Clausus für ein Medizinstudium zu knacken, errechnet sich nach der Zahl der (von der Staatsgewalt eingerichteten) Studienplätze in Relation zur Bewerberzahl, d. h. in einem Jahr kann 1.3 genügen, in einem anderen nicht. Das lässt jede Möglichkeit fachlicher Rationalität auf 0.0 sinken. Zudem fließen in den Notendurchschnitt Kurse ein, die niemand begründet als relevant für ein gutes Arztsein zu deklarieren vermag. Die Zahl der Studienplätze wiederum bestimmt sich nach dem durch korporatistische Krankenkassen festgelegten Bedarf an neu zuzulassenden Ärzten.

**[§23]** Mehr Ärzte, als die Krankenkassen zulassen möchten, würden (unter der Bedingung von Freiwilligkeit) bessere Versorgung der Patienten, jedoch geringeres Einkommen pro Arzt bedeuten. Die Regelung des Zugangs ist also eine Funktion von berufsständischer Politik, die nichts, aber auch gar nichts mit Erziehung sowie nichts, aber auch gar nichts mit dem Patienteninteresse zu tun hat. Selektion steht keineswegs für Sicherung der Qualität und Schutz des Patienten, und sie ergibt sich keineswegs folgerichtig aus dem Prozess der Erziehung, sondern aus dem Prozess der Politik im Rahmen von Staatsgewalt.

**[§24]** Sobald mehr »Berechtigungen« ausgegeben werden, als die Planwirtschaft der Staatsgewalt Stellen vorsieht, entsteht ein Legitimationsproblem; denn, wie Luhmann verquast schreibt, es besteht ein Vertrauen der Zertifikat-

Inhaber auf »angemessene« oder auf »erwartungsgemäße« Jobs<sup>29</sup> – »angemessen« definiert nach Maßgabe des staatlichen Berechtigungswesens. Und sollte die Situation eintreten, dass mehr Berechtigungen vergeben wurden, als entsprechende Jobs vorhanden sind, da hat Luhmann ganz recht, wird ein anderer Mechanismus der Selektion eingesetzt.<sup>30</sup> Insofern ist Selektion faktisch unvermeidlich, jedoch nur systemimmanent. Das Problem mit Luhmann lautet, dass es ihm zufolge nichts weiter gibt als Systemimmanenz. Das Legitimationsproblem für das politische System ergibt sich daraus, dass Berechtigungen von denjenigen, die sie erlangen, doch irgendwie auch als Anrechte begriffen werden. »Mehr und mehr Zertifikate gelten als förderlich«,<sup>31</sup> schreibt Luhmann, als sei dies ein quasi-naturwüchsiger Prozess, der nicht durch das Handeln der Staatsgewalt gesteuert wurde. Auch hier weiß er es freilich besser, denn dass es um die Durchsetzung von »Standards« geht, hatte er ja durch die Bemerkung zu den Erwartungen der Patienten an die Ärzte bereits zugegeben, wenn auch indirekt.

**[§25]** Das Berechtigungswesen wirkt sich natürlich auf den Unterricht aus. Nicht das Interesse am Fach oder am Erwerb von Wissen oder Kompetenz steht im Vordergrund, sondern das Interesse am Erwerb des Zertifikats (des Berechtigungsscheins). Wie bei der Schulpflicht handelt es sich laut Luhmann um eine systemimmanente Notwendigkeit, denn »wie stark könnte die Motivation [für Schulbesuch und Engagement im Unterricht] sein, wenn man allein auf das Interesse am Thema angewiesen wäre?«<sup>32</sup> Die extrinsische Motivation führt wie die Schulpflicht zu einem wenn nicht erzwungenen, so doch möglicherweise ungeliebten Schulbesuch über die Zeit der Schulpflicht hinaus. Falls der Erwerb des Zertifikats verlangt, dass mit dem

erstrebten Beruf nicht zusammenhängende Fächer gelernt werden, folgt daraus fast die gleiche Problemlage wie bei der Schulpflicht. Nur dass hier das Interesse am Erwerb des Zertifikats disziplinierend wirkt: Der Lehrer kann dem angehenden Sinologen mit schlechter Zensur drohen, wenn er in Mathematik nicht ein Mindestmaß an Engagement zeigt – und die schlechte Zensur gefährdet eventuell das erstrebte Zertifikat. Das ist klarerweise entgegen dem von Luhmann Behaupteten eine Ausübung von Macht. Umgekehrt kann der Lehrer für Mathematik bei dem angehenden Sinologen ein Auge zudrücken (eventuell in einem – stillschweigenden – Deal, dass er wenigstens nicht »stört«), was den Lehrer allerdings in Erklärungsnot den anderen Schülern gegenüber bringt, die er strenger beurteilt. Letztlich ist der gutmütige Lehrer hier der Dumme.

### 3. Schulorganisation: Einheitlichkeit als Ideologie

**[§26]** Dass das Schulsystem<sup>33</sup> weitestgehend über Steuern finanziert wird, hat eine nicht-triviale Auswirkung auf die Binnenstruktur (d. h. auf den Unterricht), die Luhmann entgeht: Es kann sich problemlos von den Wünschen der – wohlgemerkt teilweise unfreiwilligen – »Nutzer« (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Eltern) entfernen. Andererseits entbehrt die durch die Pädagogen und die Erziehungswissenschaftler ständig wiederholte Behauptung, vor Einführung steuerfinanzierter scheinkostenloser Unterrichtsangebote sei die Bildung für die breite – oder pauschal für die als »ärmer« deklarierte – Masse unerreichbar gewesen, der historischen Grundlage;<sup>34</sup> doch bei Luhmann findet sich nicht der Hauch von kritischer Rückfrage an diese Erzählung. Besonders für die Verhältnisse in Preußen ist das eine geschichtsvergessene Unterlassung. Das preußische

Einheitsschulsystem, welches Wilhelm von Humboldt installierte, war zwar staatlich organisiert, wurde teils durch Schulpflicht, teils durch Berechtigungswesen mit Nachfragern versorgt, musste aber von den Nutzern selber bezahlt werden. Humboldt hatte sich übrigens hierbei etwas Kluges gedacht, denn in einer an Lenin erinnernden Dialektik wollte er, dass nach der Zwangszentralisierung, das heißt nach der Entmachtung der Partikulareinflüsse aufs Schulsystem, dasselbe wieder in die »Hände der Nation« zurückgegeben, also entstaatlicht werde. Diese Seite von Humboldt fehlt bei Luhmann, was nun nicht mehr verwundert. Auch heute entstehen überall dort, wo die Infrastruktur der Staatsgewalt noch keine Schulen einrichtet, wo Kriege den staatlich geregelten Betrieb von öffentlichen Schulen verhindern oder wo die nationalstaatlichen, von internationalen Hilfsorganisationen mitfinanzierten und mitgeplanten Angebote den Armen nicht helfen und nicht gefallen, sofort dichte Netzwerke an nicht-staatlichen Einrichtungen.<sup>35</sup>

**[§27]** Dem Bashing der historischen wie der aktuellen nicht-staatlichen Alternativen zur Schule auch und gerade für die »Armen« kann mit drei Frage begegnet werden:

1. Falls die nicht-staatlichen Einrichtungen derart schlecht sind, wie behauptet wird, warum reicht es nicht, dass der Staat die angeblich besseren Angebote macht?
2. Werden die nicht-staatlichen Einrichtungen möglicherweise genau darum verboten, weil sie *besser* sind?
3. Oder warum wählen die Eltern diese Einrichtungen und sind bereit, für sie zu zahlen, trotz des Vorhandenseins von kostenfreien staatlichen Angeboten?

**[§28]** Luhmann, O-Ton: Man (d. h. die Staatsgewalt!) mag »sich auf die Attraktivität des öffentlichen Schulwesens allein nicht verlassen. [...] Im Falle des Erziehungssystems

genügt es nicht, die Möglichkeit des Schulbesuchs bereitzustellen. [...] Deshalb wird die Inklusion wohl überall durch Verordnung einer Schulpflicht geregelt. [...] Ein Abstellen auf Interessen [würde] nicht genügen.«<sup>36</sup>

**[§29]** Jene drei Fragen führen dazu, zu realisieren, dass bei dem Thema »Inklusion« oder »Integration« zwei grundsätzlich verschiedene Formen im Widerstreit miteinander liegen. Die 1. Form der Inklusion verlangt, dass für die Teilhabe von Allen an der Gesellschaft Alle den gleichen Bedingungen unterworfen sein mögen; die 2. Form versteht unter Inklusion, dass jeder den gleichen Anspruch darauf habe, sich selbst zu bestimmen. Bezüglich des Themas der Chancengleichheit statuiert Luhmann, es sei nicht möglich, offenbar Ungleiches (Kinder mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen) gleich zu behandeln.<sup>37</sup> »Eine voraussetzungsfreie Situation kann in einer immer geschichtlich gegebenen Gesellschaft [...] weder vorgefunden noch hergestellt werden.«<sup>38</sup> Aber dennoch lässt er nicht zu, an eine alternative Organisation des Schulsystems auch nur zu denken: Alle »müssen« dem gleichen Schulsystem unterliegen.

**[§30]** Was Luhmann allerdings realisiert, ist, dass wesentliche Elemente auch der internen Organisation der Schule vom politisch-rechtlichen System vorgegeben werden, so etwa die Jahrgangsklassen oder die Lehrpläne. Selbst wenn (einige) Pädagogen und Erziehungswissenschaftler diese organisatorischen Rahmenbedingungen als »richtig« benennen, macht nur Staatsgewalt sie allgemeinverbindlich. Luhmann bestreitet, dass dies die Autonomie der Schule beeinträchtigt. Er hat dafür zwei Strategien. Entweder behauptet er, der in Frage stehende organisatorische Rahmen habe keine Auswirkung auf das Unterrichtsgeschehen, oder er sei alternativlos. Beides ist falsch.

**[§31]** Beginnen wir mit der Jahrgangsklasse. Dass es keinen Unterschied für Lehrer und Schüler ausmacht, ob die Zusammensetzung der Klasse altershomogen ist oder nicht, ist eine unrealistische Annahme. Falls es keinen Unterschied bedeutet, würde niemand auf die Idee kommen, auch einmal etwas anderes auszuprobieren. In der Phase der Herausbildung des modernen Schulsystems gab es tatsächlich beispielsweise die Alternative der sogenannten Lancaster-Methode. Ihr zufolge bringt der Lehrer den fortgeschrittenen Schülern etwas bei, das diese dann an die weniger fortgeschrittenen Schüler weitergeben. Für diese Methode war Altershomogenität keine Voraussetzung, sondern die Einstufung der aktuellen Fähigkeiten eines Schülers. Einstufung laut aktueller Fähigkeit statt Altershomogenität wird auch heute noch selbstverständlich beispielsweise in Sprachschulen als Kriterium gewählt. In Dorfschulen blieb das System lange unterhalb des Radars der Erziehungswissenschaft pragmatische Gepflogenheit. Es war eine politische Entscheidung, angeheizt durch die ignoranten, auf das Milieu der großstädtischen Mittelschicht fixierten »linken« Erziehungswissenschaftler, diese Schulen zu eliminieren und die Kinder zu nötigen, zentral eingerichtete Großschulen zu besuchen, auf dass man genügend Schüler zusammen bringe, um altershomogene Klassen bilden zu können. Und natürlich macht es einen Unterschied, ob ein Kind die einklassige Dorfschule mit dem ortsansässigen Lehrer besucht, wo es auf die anderen Kinder aus dem Dorf trifft, oder ob es in eine anonyme, aber eventuell intellektuell anregendere Umgebung der nächstgrößeren Stadt kommt. Damit ist nicht gesagt, das eine sei besser als das andere. Es gibt Kinder, für die das eine besser ist, für andere Kinder ist das andere besser. Die Lösung, keine Organisationsform für alle zu erzwingen,

liegt freilich außerhalb der Denkmöglichkeiten von Luhmann. Das Erziehungssystem sei, schreibt Luhmann, »angewiesen« darauf, dass die Staatsgewalt an seiner statt »kollektiv bindende Entscheidungen« über »Lehrpläne, Prüfungsordnungen, Verteilung von Zeit auf Fächer« usw. treffe.<sup>39</sup> Warum Einheitlichkeit auf diesen Gebieten notwendig sei, darüber verliert Luhmann kein Wort.

**[§32]** Zurück zur Lancaster-Methode. Sie ist pädagogisch in Verruf geraten, aber aus fadenscheinigen Gründen. Denn was den die Methode Lancasters anwendenden Schulen vorgeworfen wird, traf auf die öffentlichen Schulen damals ebenso zu: seien es mangelhaft qualifizierte Fachkräfte, sei es die Prügelstrafe. Lancasters Methode zeichnete es aus, dass sie sich mit wenig Personal begnügte, und hier finden wir ein ökonomisches Interesse des Berufsstands der Lehrer, seine Methode abzulehnen. Umgekehrt kann man davon ausgehen, dass die von vielen Pädagogen bis weit in das 19. Jahrhundert hinein favorisierten Hauslehrer *unter anderem* deswegen gegen den Schulunterricht verloren haben, weil flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Bildung – statt sie nur einer Elite vorzubehalten – nach diesem Prinzip im Rahmen bürokratischer Organisation ökonomisch nicht zu stemmen gewesen wäre. Somit wäre der Schulunterricht ein ökonomischer Kompromiss und keine aus dem Erziehungssystem »autonom« erwachsene Einrichtung. Lancasters Methode erlebte eine Renaissance Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre bei der privaten Initiative von Marva Collins in den USA, jungen schwarzen Erwachsenen, die trotz erzwungenen Durchlaufens der Schulpflicht Analphabeten geblieben sind, die Kulturtechniken beizubringen.<sup>40</sup> Als weitere Alternativen zur starren altershomogenen Schülergruppe und strikten Trennung von Lehrer- und Schülerrolle seien noch Maria

Montessori und Paulo Freire genannt. Beim später widersinnig zum Schutzheiligen der Grundschullehrer erklärten Johann Heinrich Pestalozzi war im berühmten Waisenhaus von Stans Altershomogenität keine Frage. – (Ich sage »unter anderem deswegen«, denn der basale Grund dafür, dass das Hauslehrer-Prinzip gegen Unterricht in der Schule verloren hat, ist die geringere Kontrollmöglichkeit der Staatsgewalt über Inhalte und Methoden des Unterrichts zu Hause; solange der Unterricht zu Hause aber nur bei der herrschenden Klasse gang und gäbe war, stellte mangelnde Kontrolle eine untergeordnete Bedrohung dar.)

**[§33]** Letztlich, räumt Luhmann ein, werden es »nicht pädagogische, sondern organisatorische Gründe gewesen sein, die im Laufe des 19. Jahrhunderts zur Festlegung auf das Jahrgangsklassenprinzip geführt haben. Es ist im Massenbetrieb der modernen Schule einfacher zu handhaben.«<sup>41</sup> Aber muss »Massenbetrieb der modernen Schule« überhaupt sein? Kleine Einheiten, schreibt Luhmann, »dürften angesichts des Aufwandes an Personal und Zeit sehr rasch unrationell werden.«<sup>42</sup> Angesichts eines überbordenden organisatorischen Overheads im Massenbetrieb moderner Schulen wäre es bei gleichen Ausgaben durchaus möglich, selbstbestimmte kleine Einheiten zuzulassen (so lautete das Argument von Paul Goodman und der Free-School-Bewegung in den 1960er Jahren). An einer anderen Stelle schreibt Luhmann, von der Organisation »muß [...] sichergestellt werden, daß die Schulklassen annähernd gleiche Vorbildung und annähernd gleiches Alter garantieren.«<sup>43</sup> Was denn nun? Sind Jahrgangsklassen organisatorisch leichter zu handhaben oder gibt's einen anderen rationalen Grund? Ganz abgesehen davon, dass die beiden Kriterien »gleiches Alter« und »gleiche Vorbildung« kaum in Übereinstimmung miteinander zu bringen sind.

**[§34]** Dass erzwungener Schulbesuch eine Auswirkung auf das Unterrichtsgeschehen habe, wurde bereits besprochen. Alternative Organisationsformen gehen auf Leo Tolstoi, A. S. Neill, George Dennison u. a. zurück. Die Schüler entscheiden von Fall und Fall, am Unterricht teilzunehmen. Wo eine kontinuierliche Teilnahme für Mitschüler oder Lehrer wünschenswert ist, wird eine solche Verbindlichkeit zwischen den Beteiligten abgesprochen, und zwar ausschließlich zwischen ihnen. Luhmann schreibt, dies sei nicht möglich.<sup>44</sup> Das Gegenteil ist der Fall.

**[§35]** Das fragwürdige Vorgehen von Luhmann, Faktisches auch zum einzig Vernünftigen zu erklären, ist gut an der angeblichen Alternativlosigkeit der organisatorisch dem Zufall überlassenen Zuteilung eines Lehrers zur Klasse der Schüler aufzuzeigen.<sup>45</sup> Diese Zuteilung ist so tief im Schulsystem verwurzelt, dass sie innerhalb dieses Systems ebenso schwierig bezweifelt werden kann wie die Schulpflicht: Es war einfacher, durch die Bildungsreform der BRD in den 1970er Jahren die Fächer- als die Lehrerwahl einzuführen. Dennoch liegt es auf der Hand, dass die Lehrerwahl sowohl auf Seiten der Schüler als auch der Lehrer einen großen Teil des täglich in dem System generierten Leidensdrucks reduzieren könnte: Täglich einem Lehrer ausgesetzt zu sein, bei dem er meint, nichts zu lernen, den er nicht leiden mag oder der ihn nicht leiden kann, ist ein Albtraum für jeden Schüler; ebenso unangenehm ist es für einen Lehrer, täglich auf Schüler zu treffen, die ihn nicht leiden können oder die er nicht leiden mag. Dies zu bestreiten, würde heißen, Menschen und ihrem Handeln jede emotionale Dimension abzusprechen und Unterricht zu einem kontaktlosen Austausch von Wissen zwischen trivialen Maschinen zu erklären. Sobald Fächerwahl erlaubt ist, wählen Schüler ein bestimmtes Fach auch unter dem Gesichtspunkt, welchen



Lehrer sie erwarten oder welchen sie auf jeden Fall vermeiden wollen. Da ihnen vorher meist unbekannt ist, wer welches Fach übernimmt, ist das ein Lotteriespiel und es kommt zu dramatischen Enttäuschungen.

**[§36]** Als Kontrast zu Luhmanns Behauptung, die staatlicherseits verordnete Schulorganisation spiele keine pädagogische Rolle, führe ich Siegfried Bernfeld an. Wie erreichen wir unser Ziel, dass die Kinder trotz eines Lebens »in Not und Sklaverei« das herrschende System lieben und ihm treu ergeben sind? Diese Frage lässt er in seiner Abhandlung *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* 1925 mit ironischer Absicht seine Exzellenz, Unterrichtsminister Machiavell, auf folgende Weise beantworten: Man müsse »verstehen, dass die Organisation des Erziehungswesens das entscheidende Problem ist, das wir konsequent und unerbittlich unserem Einfluss restlos vorbehalten müssen, während wir die Lehrplan- und Unterrichts-, selbst Erziehungsfragen beruhigt den Pädagogen, Ideologen, ja selbst den Sozialdemokraten überlassen können. Doch werde ich auch in dieser Zulassung taktisch vorgehen. Sie wird gefordert werden, wir lassen lange um sie kämpfen und gewähren sie in der Form von Konzessionen immer dann, wenn wir eine Ablenkung der Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit für nötig halten.«<sup>46</sup> »... ja selbst den Sozialdemokraten ...«, das waren damals die »Anarchisten«, vor denen die Exzellenzen Europas Muffensausen hatten.

**[§37]** Schließlich will ich als ein wichtiges organisatorisches Element des heutigen Schulsystems noch den Lehrplan erwähnen, über den ebenso politisch entschieden wird (zumindest in Deutschland). Dass er – laut Luhmann – nicht prägend auf den Unterricht wirken soll, ist kaum nachzuvollziehen. Die Zusammenstellung dessen, was zu einem Themengebiet gehört und der Fortgang von Themengebiet

zu Themengebiet ergibt sich nicht aus der Kompetenz des Lehrers und dem Interesse der Schüler, sondern aus den Vorgaben der Kultusbürokratie. Das mag für den Lehrer eine Art Entlastung sein: Er muss den Schülern gegenüber nun nicht begründen, warum er das eine macht und das andere lässt. Auf Lernen und Mündigwerden der Schüler wirkt das aber desaströs: Die Schüler erleben einen Lehrer, der seinerseits fremdgesteuert ist, also sein Handeln zumindest in wichtigen Bereichen nicht legitimieren muss und im Zusammenhang des Kontakts mit ihnen nicht ändern kann. Wenn Luhmann meint, dass das Erziehungssystem »auf der operativen Ebene des Unterrichts [...] autonom« bleibe,<sup>47</sup> entspricht das nicht den Tatsachen. Die Autonomie, die dem Lehrer bleibt, ist, dass er den Schülern gegenüber entweder so tun kann, als sei der Lehrplan auch inhaltlich gerechtfertigt, oder sich darauf zurückziehen, selber nur ein Opfer zu sein.

**[§38]** Auch die Behauptung, obwohl der Staat Schulpflicht einführt und die Schulen mit Steuermitteln finanziert, könne er »als Organisation nicht selber erziehen«,<sup>48</sup> ist in dieser Form unwahr. Indem er erwachsene Menschen, nämlich die Eltern der Schüler und deren Lehrer, seiner (strukturellen) Gewalt unterwirft, erzieht er die Schüler zu Unterwürfigen.

### Reflexionsprobleme im Luhmann'schen System

**[§39]** In *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (1979) konstruiert Luhmann eine Geschichte der Schulentwicklung vom 18. Jahrhundert bis heute, die ihm für *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (1998) als Folie der Abstraktion dient. Die Geschichtskonstruktion legt das Faktische zugrunde, macht Autoren ausfindig, in deren Schriften er das