

# Grundlegung einer Theorie- und Forschungsperspektive auf strukturelle Kopplungen des Bildungssystems

Detlef Gaus / Elmar Drieschner

## 1. Autopoiesis und strukturelle Kopplung

Soziologische System- und Differenzierungstheorien ebenso wie Modernisierungstheorien beschreiben das Erziehungs- bzw. Bildungssystem als gesellschaftliches *Funktionssystem*. Dieses erbringt, neben anderen Teilsystemen wie Politik, Sport, Wirtschaft, Militär, Kunst, Gesundheit, Familie und Intimbeziehungen, spezifische Funktionen zur Reproduktion von Gesellschaft bzw. Leistungen für andere Sozialsysteme. Die Funktionen des Bildungssystems<sup>1</sup> bestehen vor allem in Strukturen und Prozessen der Enkulturation, Qualifikation, Legitimation und Selektion. Die Ungleichartigkeit, aber generelle Gleichrangigkeit der einzelnen Funktionssysteme untereinander ist für NIKLAS LUHMANN das zentrale Strukturmerkmal bzw. primäre Differenzierungsprinzip moderner Gesellschaften. In komplexen arbeitsteiligen Gesellschaften kann kein Teilsystem die Funktion eines der anderen ersetzen (vgl. LUHMANN 1997, S.743ff.).

Gesellschaftliche *Modernisierung* vollzieht sich in dieser Theorieperspektive auf Struktur- und Prozessebene durch die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen. In den Prozessen gesellschaftlicher Modernisierung werden ursprünglich nicht voneinander getrennte gesellschaftliche Teilbereiche mehr und mehr voneinander geschieden. In diesem Sinn einer übergreifenden Prozessdynamik bezeichnet HEINZ-ELMAR TENORTH die

„Verselbständigung, d.h. Systembildung und Professionalisierung, von Erziehungseinrichtungen und ihrer Ablösung von einer primär in der Lebenswelt organisierten Erziehung [als] unbestrittenes Kennzeichen der Erziehung in der Moderne“ (TENORTH 2008, S.34f.).

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird der Begriff des Bildungssystems dem des Erziehungssystems vorgezogen. Der Begriff Bildung betont die Selbstkonstruktion des Lebenslaufs in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, Erziehung kann entsprechend als Anregung bzw. Aufforderung zur Bildung verstanden werden. Der Begriff des Bildungssystems erfasst über den des Erziehungssystems hinaus auch Strukturen und Prozesse informellen und nonformalen Lernens und trägt mithin der partiellen Entkopplung von Lernen und Erziehen im aktuellen Paradigma des lebenslangen Lernens Rechnung.

In den letzten 200 Jahren hat sich das Bildungssystem mit der Auslagerung der Unterrichts- und Bildungsfunktion aus dem Kontext der Familie als eigenständiges gesellschaftliches Teilsystem ausdifferenziert. War etwa das mittuende Lernen in Familie und Werkstatt oder in Mentorenverhältnissen über Jahrtausende die Grundform des Lehr-Lern-Verhältnisses und schulische Unterweisung nur ein Sonderfall für eng umrissene Themenfelder und eng begrenzte Schülerschaften, so vollzog sich mit der Herausbildung moderner Bildungssysteme eine fundamentale Änderung. In allen entwickelten Bildungssystemen hat sich inzwischen das systematische, curricular angeleitete Lehren und Lernen in gestalteten, umweltentzogenen Unterrichtssettings als Normalform bildenden Lehrens durchgesetzt.

Parallel zu solchen Prozessen der *Ausdifferenzierung* von Funktionssystemen verlaufen zudem, ebenso universal zu beobachten, Prozesse der innersystemischen *Differenzierung*. Das Bildungssystem zeigt etwa, bei allen Unterschieden im Einzelnen, immer, überall und übergreifend die Herausbildung einer Differenzierung der Schulstruktur in unterschiedliche spezialisierte Schulstufen und Schulformen.

Prozesse der Modernisierung sind also als funktionale Ausdifferenzierung einerseits und innersystemische Differenzierung andererseits zu betrachten. Zu ihrer Interpretation stellt die soziologische Theorietradition *drei wesentliche Herangehensweisen* zur Verfügung. So kann die funktional differenzierte Gesellschaft – nach EMILE DURKHEIM – rollentheoretisch als arbeitsteilige Gesellschaft, – nach TALCOTT PARSONS – als strukturfunktional integrierte Gesellschaft und – nach LUHMANN – als polikontexturale Gesellschaft gedeutet werden. In einer wesentlichen Hinsicht besteht dabei ein Zusammenhang zwischen den Theorietraditionen nach DURKHEIM und PARSONS: Beide gehen prinzipiell von einer sinnvollen, sich wechselseitig ergänzenden und Gesellschaft integrierenden Arbeitsteilung aus, die sich in der Moderne herausbildet. Im Unterschied dazu bezweifelt die systemtheoretische Theorietradition nach LUHMANN den Gedanken eines harmonischen, einheitlichen Zusammenwirkens der Funktionssysteme zu einem größeren Ganzen. Vielmehr betont LUHMANN das durchaus spannungsreiche Verhältnis stark spezialisierter, relativ autonomer und heterarchisch organisierter Systeme zueinander. Diese konstituieren sich nicht nur durch das individuelle Handeln von Personen. Vielmehr folgen sie jenseits dessen auch einer eigengesetzlichen bzw. eigendynamischen Entwicklung. Diese Annahme wird bereits an seiner theoretischen Konzeptualisierung des Systembegriffs deutlich.

Nach LUHMANN sind Funktionssysteme als Kommunikationszusammenhänge zu verstehen. Diese verdichten in modernen Gesellschaften ihre jeweiligen Weltdeutungen entlang spezifischer, symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien zu selbstreferenziellen binären Codes. So entwickelte sich z.B. Geld

zum Medium und die Differenz zahlen/nicht zahlen zum Code des Wirtschaftssystems. Das Pendant des Bildungssystems ist das Medium Lebenslauf und der Code lernen/nicht lernen bzw. vermittelbar/nicht vermittelbar. Dieser Theorieperspektive zufolge konstituiert funktionale Differenzierung eine Vielzahl sinnhafter Perspektiven auf Welt. Diese Vielzahl möglicher Weltansichten kennzeichnet LUHMANN mit dem Begriff *Polikontextualität* (vgl. LUHMANN 1997, S.892).

Der grundlegende Gedanke kann *beispielhaft erläutert* werden. Gesetzt sei der Fall einer Jugendgang, die andere Jugendliche terrorisiert bis hin zur Körperverletzung. Wird dieser Fall juristisch aufgegriffen, so verfolgt das Rechtssystem die bereits begangenen Straftaten anhand der Unterscheidung Recht/Unrecht, um Sanktionen festzulegen. Gelangen die Jugendlichen in die Betreuung des Systems Sozialer Hilfen, so wird dieses unter Geltung des Codes helfen/nicht helfen das Anliegen verfolgen, gewaltmindernde oder gar -hindernde Strukturen und Prozesse zu unterstützen. Nimmt sich das Bildungssystem des Falles an, so kommt, etwa über Mediations- oder Antiaggressionsprogramme, der Code lernen/nicht lernen zur Anwendung, nach dem überprüft wird, ob und wie ein Erlernen zivilisierten Umgangs ermöglicht und unterstützt wird. Das Gesundheitssystem kümmert sich um die Verletzten, indem es, unabhängig von der Frage nach Tätern und Opfern, unter dem Wirken des Codes gesund/krank versucht, zu zur Heilung beizutragen. Indes entscheidet das System der Massenmedien mit der Unterscheidung Information/Nichtinformation darüber, ob es über die Vorgänge rund um diese Jugendgang berichtet.

Abstrakter formuliert: Jedes Teilsystem selektiert je spezifische Anschlusskommunikationen im Rahmen seiner durch Medien und binäre Codes abgesteckten Sinn Grenzen. Damit bildet es einen selbstreferenziellen, operativ geschlossenen, eigendynamischen und von der systemischen Umwelt abgegrenzten Kommunikationszusammenhang. Diese operative Geschlossenheit von sozialen Systemen gegenüber ihrer Umwelt, die Tendenz zur Verabsolutierung der eigenen Leitunterscheidung und die tendenzielle Indifferenz gegenüber anderen binären Codes bezeichnet LUHMANN im Anschluss an HUMBERTO MATURANA mit dem Begriff *Autopoiesis*. Aus dem Gedanken der Autopoiesis kann jedoch nicht auf eine völlige, selbstreferenzielle Abgeschlossenheit von Systemen gegenüber ihrer Umwelt geschlossen werden. Autopoietische Systeme können zwar von außen nicht determiniert, aber irritiert bzw. – mit MATURANA ausgedrückt – perturbiert werden.

So kann, um am Beispiel zu bleiben, das Bildungssystem mit seiner Vorstellung, dass man jugendlicher Aggression durch positiv gestaltetes, individuelles Lernen begegnen könne, durch das System Sozialer Hilfen irritiert werden. Denn dieses System operiert etwa nach der Vorstellung, dass es ein generelles Aggressionsproblem in einem problematischen Stadtteil gibt, das durch die Hilfe

von Beratungsstellen oder den Einsatz niederschwelliger Straßensozialarbeit minimiert werden kann. Ebenso kann auch umgekehrt das System Sozialer Hilfen durch das Bildungssystem irritiert werden. Beide Systeme gehen aber nicht ineinander auf und übernehmen auch nicht die jeweils unterschiedliche Codierung voneinander.

Grundlegend für LUHMANNs Theoriekonzeption ist damit das Wechselverhältnis zwischen Innen und Außen bzw. zwischen autopoietischem System und Umwelt. In diesem Prozess kann es durch fortwährende wechselseitige Irritationen zur *Koevolution* von Systemen kommen. Dieser Begriff erklärt,

„weshalb autopoietische Systeme, gleichsam blind und ohne operativen Kontakt mit der Umwelt, Strukturen ausbilden, die zu bestimmten Umwelten passen und sich auf diese Weise spezialisieren, also die Freiheitsgrade, die ihre Autopoiesis an sich bereithielte, einschränken“ (LUHMANN 2002, S.24).

Im Prozess der Koevolution koppeln also Systeme ihre Autopoiesis an spezifische Umwelten. Die daraus (potenziell) erwachsenden gegenseitigen Irritationen führen zu wechselseitig angepasstem Strukturaufbau. LUHMANN, wie vor ihm bereits MATURANA, bezeichnet diesen Anschluss eines autopoietischen Systems an seine spezifische Umwelt als *strukturelle Kopplung* (vgl. LUHMANN 1997, 2002).

*Fachsprachlich* können strukturelle Kopplungen als auf relative Dauer gestellte, durch spezifische Medien vermittelte Beziehungen zwischen Systemen definiert werden. Von ihnen ist immer dann zu sprechen, „wenn systemspezifische Kommunikationen zur Lösung des Selbstreferenzproblems des jeweils anderen Systems beitragen und wenn ein reziproker Leistungsaustausch zwischen den Systemen stattfindet“ (BORGGREFE/CACHAY 2010, S.52). Der wesentliche operative Vorteil struktureller Kopplungen liegt darin, dass die über sie verbundenen Systeme nach wie vor geschlossen operieren, jedoch, ohne die Komplexität ihrer Umweltbedingungen annehmen zu müssen, trotzdem von jenen mit profitieren können (vgl. LUHMANN 1997, S.107). LUHMANN nennt typische Formen struktureller Kopplungen zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen, die DETLEF HORSTER prägnant zusammenfasst:

„(1) Die Kopplung von Politik und Wirtschaft wird in erster Linie durch Steuern und Abgaben erreicht [...]. (2) Die Kopplung zwischen Recht und Politik wird durch die Verfassung geregelt [...]. (3) Im Verhältnis von Recht und Wirtschaft wird die strukturelle Kopplung durch Eigentum und Vertrag erreicht [...]. (4) Wissenschaftssystem und Erziehungssystem werden durch die Organisationsform der Universität gekoppelt [...]. (5) Für die Verbindung der Politik mit der Wirtschaft [gibt es die Expertenberatung]. (6) Für die Verbindung zwischen Erziehungssystem und Wirtschaft (hier als Beschäftigungssystem) liegt der Mechanismus der strukturellen Kopplung in Zeugnissen und Zertifikaten“ (LUHMANN 1997, zit. nach HORSTER 2005, S.149).

Im vorliegenden Band geht es um die theoretische Systematisierung und empirische Überprüfung typischer *Arten und Formen* struktureller Kopplungen speziell des Bildungssystems. Dass ein solches Herangehen instruktiv sein kann, mag wiederum am Beispiel der Jugendgang anschaulich werden. Zunächst kann unsystematisch beobachtet und zusammengetragen werden, welche Formen struktureller Kopplungen hier unmittelbar sichtbar sind.

In Bezug auf die Problematik jugendlicher Gewalttäter und Gewaltopfer kommt es heutzutage bei der Problembehandlung in aller Regel zu Prozessen struktureller Kopplung zwischen den Systemen Bildung und Soziale Hilfen, indem auf Organisations- und Interaktionsebene etwa Programme und Projekte gleichermaßen unter Berücksichtigung der Codierung ‚Helfen‘ wie der Codierung ‚Lernen‘ entwickelt, reflektiert und evaluiert werden und Kooperationen von Pädagogen und Sozialarbeitern entstehen. Die Problembehandlung bildet damit eine Synthese zugleich helfender wie als belehrend verstandener Programme. In diesem Prozess werden Pädagogen Konzepte der Sozialen Arbeit zur Kenntnis nehmen, wie umgekehrt Sozialarbeiter/-innen auf pädagogische Konstrukte zurückgreifen werden. Hierbei handelt es sich zunächst um eine *Form kooperativer Kopplung*.

Zugleich und übergreifend werden beide Systeme durch das Rechtssystem wie durch das politische System irritiert. Hier ist eine *Steuerungsebene* angesprochen. Das Rechtssystem regt diese Kooperationen an, indem es etwa Anforderungen der Jugendgerichtshilfe, Bewährungsaufgaben etc. stellt, auf die wiederum das Bildungssystem wie das System Sozialer Hilfen ggf. rekurren. Durch derartig angeregte Kooperationen fließen Vorstellungen einer Wiederherstellung sozialer Ordnungen in die Konzeptualisierung von pädagogisch-sozialarbeiterischen Projekten ein, die letztlich ihren gemeinsamen historischen Ursprung in den Polizey- und Kameralordnungen des 18. Jahrhunderts haben. Aus historisch-systematischer Perspektive wird somit folgender Sachverhalt deutlich: Aus ursprünglich nicht voneinander getrennten Bereichen differenzieren sich die spezialisiert arbeitenden Systeme Bildung und Soziale Hilfe aus, die im konkreten Moment der Problembearbeitung neu in einen politisch vermittelten Prozess der strukturellen Kopplung eintreten.

Damit ist ein Phänomen der *Kopplung hierarchischer Art* angesprochen. Es ist das politische System, welches, „durch die Verfassung geregelt“ (s.o.), das Rechtssystem sowie das System Sozialer Hilfen im Feld der Jugendgerichtshilfe zusammenbindet. Das Rechtssystem wird durch das politische System in die Lage versetzt, das Bildungssystem und das System Sozialer Hilfen zu irritieren. Das politische System bevorzugt über die Steuerungsebene in gewisser Weise das Rechtssystem. Im Effekt bedient sich politische Steuerung der Mittel des Rechts, um über Gesetze und Erlasse Schulen und Einrichtungen der Kinder-

und Jugendhilfe zu Kooperationen anzuregen. Solche Erörterungen könnten noch weiter fortgeführt werden, der Grundgedanke aber zeichnet sich bereits hier ab.

Der vorliegende Band beruht auf der Annahme, dass vom Begriff der *strukturellen Kopplung* ein Anregungspotenzial für erziehungswissenschaftliche, bildungshistorische und bildungssoziologische Perspektiven auf das Bildungssystem ausgeht. Grundlegende erkenntnistheoretische Prämisse ist dabei, dass sich der Strukturaufbau des Bildungssystems aus seinen System-Umwelt-Beziehungen heraus beschreiben lässt. Dieser Gedanke war bereits jenen geisteswissenschaftlichen Pädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts vertraut, die, wie WILHELM FLITNER, Erziehung als ‚Zwischenwelt‘ charakterisierten oder, wie HERMAN NOHL, die ‚relative Autonomie‘ des Bildungswesens im Verhältnis zu anderen Gesellschaftsbereichen analysierten (vgl. z.B. TENORTH 1992).

Es wird dabei davon ausgegangen, dass das angesprochene Phänomen einer ‚funktionalen Autonomie‘, wie es mit LUHMANN zu bezeichnen wäre, eine Grundkonstituente des Bildungssystems ist. Immer geht es um stetig neu auszubalancierende labile Interaktionsprozesse zwischen dem Bildungssystem und seinen Umwelten. Diese komplexen Prozesse schränken – betrachtet man die *relative Autonomie* des modernen Bildungssystems – pädagogische Entscheidungsräume im Konkreten immer schon ein. Erst deren komplexes Wechselspiel – betrachtet man die *relative Autonomie* des modernen Bildungssystems – ermöglicht pädagogische Entscheidungsspielräume im Abstraktum.<sup>2</sup>

Die unterstellte Relevanz einer solchen Theorieperspektive lässt sich aus einer *zeitdiagnostischen Annahme* herleiten. Unterstellt wird hier die These, dass sich gegenwärtig die strukturellen Kopplungen des Bildungssystems zu seinen relevanten Umwelten in Prozessen großer Verdichtungen und neuer Verflechtungen befinden. Indizien für neue oder neu strukturierte strukturelle Kopplungen des Bildungssystems mit vielfältigen Umwelten mehren sich spätestens seit den 1990er Jahren. Strukturelle Kopplungen entstanden, um nur einige Beispiele zu nennen, vor allem mit dem Wirtschaftssystem, wodurch die ‚Erwachsenenbildung‘ zu mehr und mehr auch zertifizierender ‚Fort- und Weiterbildung‘ wird. Strukturelle Kopplungen entwickelten sich mit dem Kultursystem, der gesamte Bereich der ‚kulturellen Bildungsarbeit‘, die zwischen Schule einerseits und neuerdings so genannten potenziellen ‚Bildungspartnern‘ geleistet wird, wäre hier zu nennen. Strukturelle Kopplungen restrukturierten sich im Verhältnis zur Sozialen Arbeit, insofern hier anders gelagerte Konzepte ‚offener Jugendarbeit‘

---

<sup>2</sup> Ähnliche Gedanken sind nicht alleine in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu finden. Sie stehen ebenso, bei allen Unterschieden im Einzelnen, in der französischen Debatte sowohl in der Tradition nach DURKHEIM wie nach PIERRE BOURDIEU zur Diskussion (vgl. TENORTH 2004, S.115).

entstanden. Nicht zuletzt ist in Bezug auf das Spannungsfeld zwischen dem Bildungssystem und dem System Sozialer Hilfen auch die seit gut 10 Jahren sich vollziehende Neuverortung und -akzentuierung der ‚frühkindlichen Bildung‘ zu nennen. Auf der Deutungsebene sind etwa Diskurse über ‚nonformale, informelle und akzidenzielle Lern- und Bildungsprozesse‘, über ‚die Entgrenzung des Pädagogischen‘, ‚die andere Seite der Bildung‘, ‚Lebenslanges Lernen‘ oder die ‚Pädagogisierung aller Lebensbereiche und Lebensalter‘ Ausdruck dieser Entwicklung. Als Semantiken bildungswissenschaftlicher Reflexion indizieren sie eine zunehmende kulturelle, ökonomische und wissenschaftliche Anerkennung der Bildungsfunktionen nichtschulischer Bereiche (vgl. OTTO/RAUSCHENBACH 2008). Mit der Aufnahme dieser Entwicklung durch das politische System, auf der makropolitischen Ebene insbesondere im Lissabon-Prozess, wurde zwischen 1998 und 2000 eine neue, EU-weite Phase eingeleitet. Akzidenzielles, anlassbezogenes und netzwerkgebundenes Lernen, nicht mehr nur in formalisierten, sondern auch und gerade in nonformalen und informellen Bildungsprozessen, rückte in den Fokus. Damit kam die bildungspolitische Aufgabe in die Diskussion, bisher eher randständig gebliebene bzw. disparat stehende Bereiche strukturell stärker als bis dahin mit dem Bildungssystem zu verkoppeln.

Diese Makrotendenz erfordert *neuartige Balancen* der Abstimmung und Gestaltung von Übergängen zwischen Schulen als Kernorganisationen des Bildungssystems und neu zu integrierenden Bereichen. Die Herausforderung z.B. der Kooperation von Jugendhilfe, Jugend(kultur)arbeit und Schule in der offenen Ganztagsschule oder der Verzahnung von Elementar- und Primarpädagogik besteht in der organisatorischen Gestaltung und pädagogischen Legitimierung neuer System-Umwelt-Beziehungen. Wenn derzeit eine Systemintegration des Bildungssystems auf höherer Ebene bildungswissenschaftlich diskutiert und bildungspolitisch gefordert wird, dann ist es ein analytisch zentrales Anliegen, zwischen strukturellen Kopplungen des Bildungssystems *mit* relevanten Umwelten einerseits und daraus ggf. erwachsenen strukturellen Integrationsprozessen *in* das Bildungssystem hinein andererseits zu unterscheiden.

Soll dieses grundlegende Herangehen, bei allen unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten im Detail, grundsätzlich zur Diskussion gestellt und weiterentwickelt werden, so bietet es sich an, übergreifend mit dem Begriff der *strukturellen Kopplung* zu operieren. Strukturelle Kopplung ist ein Begriff mit hohem Erklärungspotenzial, aber auch mit großer Reichweite. Er erlaubt es, auch bei im Einzelnen je unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen oder bildungssoziologischen Forschungsinteressen, Beziehungen sowohl zwischen psychischen Systemen im Lehr-Lernprozess, als auch zwischen einzelnen Organisationen im Bildungssystem und schließlich zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen zu beschreiben, zu vergleichen, zu syste-



matisieren und alles wechselseitig zur Diskussion zu stellen. Dem Begriff kommt somit ein kritisches Analysepotenzial zu, insofern er das spannungsreiche Mit- und Gegeneinander der Systeme in den Mittelpunkt rückt.

Im so verstandenen Sinne ist dieser Begriff den einzelnen Beiträgen in diesem Band als Heuristik und Orientierungsrahmen zu Grunde gelegt. Ziel dieses Bandes ist es somit, einen Beitrag zur historischen, systematischen und empirischen Konkretisierung des Konstrukts der *strukturellen Kopplung* zu leisten. Dies gilt sowohl mit Bezug auf die *Struktur- und Prozessebene* sozialgeschichtlich empirisch zu erhebender Daten wie auch hinsichtlich der *Deutungsmuster- bzw. Semantikebene* theoretisch begriffsgeschichtlich und diskursanalytisch zu rekonstruierender Deutungen.

## **2. Strukturelle Kopplungen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems**

Ein systematischer Blick auf die Formen möglicher *struktureller Kopplungen* des Bildungssystems kann grundlegend an die von LUHMANN vorgenommene Unterscheidung zwischen psychischen Systemen einerseits und sozialen Systemen andererseits anschließen. Soziale Systeme sind demnach in Interaktionssysteme, Organisationen und Gesellschaft zu teilen.

Das Bildungssystem als soziales System ist zuallererst auf die beteiligten *psychischen Systeme*, also auf Personen<sup>3</sup> angewiesen. Seine erste und grundlegende Funktion ist es, Personen, etwa durch Belehrung oder Gestaltung von Lernumgebungen, Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. ‚Bildung‘ kann hier auf einer allgemeinen und theorieübergreifenden Bedeutungsebene verstanden werden als Strukturaufbau einer Person in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und materiellen Umwelt über den gesamten Lebenslauf, mithin als Entfaltung ihrer Möglichkeiten und Potenziale und als Entwicklung eines individuellen Welt- und Selbstbezugs im Denken, Fühlen und Handeln.

Auf der nächsten Ebene lässt sich das Bildungssystem heuristisch betrachten hinsichtlich seiner *Interaktionssysteme*. Interaktionssysteme sind beispielsweise die typischen und routinierten Interaktionen zwischen Erzieher/-innen und Kindern, zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen, zwischen Dozierenden und Kursteilnehmer/-innen. Das erste und grundlegende Interaktionssystem etwa in der Organisation Schule ist das Unterrichtsgeschehen. Lehren und Lernen kann

---

<sup>3</sup> Psychische Systeme werden in der Theorietradition nach LUHMANN als *Personen* bezeichnet, wenn ein Beobachter ihnen bestimmte Kommunikationen als Sender oder Empfänger zurechnet (vgl. WILLKE 1989, S.25).



hier als *strukturelle Kopplung* in der Sonderform einer *Interpenetration*<sup>4</sup> von psychischen Systemen und unterrichtlicher Kommunikation betrachtet werden. Das Bewusstsein der Schüler einerseits und Kommunikation bzw. Interaktion im Interaktionssystem ‚Unterricht‘ sind folglich strukturell differente und unabhängig operierende, dennoch einander interpenetrierende, wechselseitig voneinander abhängige Systeme. Die *Interpenetration* zeigt sich in der wechselseitigen Verwiesenheit. Einerseits müssen Kommunikationssysteme wie Unterricht zur Aufrechterhaltung ihrer Operationen Bewusstsein eigenselektiv in Anspruch nehmen. Nur wenn Schüler etwas ‚lernen‘, ‚merken‘, ‚behalten‘, ‚sich hinter die Ohren schreiben‘ usw., kann das System Unterricht mit seinen kommunikativ vermittelten Codierungen gut lernen/schlecht lernen und vermittelbar/nicht vermittelbar dauerhaft fortexistieren. Andererseits setzt auch der Strukturaufbau der psychischen Systeme der Lerner wiederum Kommunikation voraus. Nur in der permanenten Anschlusskommunikation kann das Kind lernen, sich *als* Schüler zu verstehen. Beide Systeme, das Interaktionssystem Unterricht wie das psychische System Kind, stellen sich also wechselseitig ihre Komplexität für den jeweiligen eigenen Strukturaufbau zur Verfügung. Das Medium der Interpenetration ist hierbei die Sprache, die beide Systeme für ihre je eigenen Prozesse in Anspruch nehmen können (vgl. LUHMANN 2002, S.52; vgl. auch LUHMANN 1987, S.286; URBAN 2009, S.259).

Damit eine unterrichtliche Kommunikation gelingen kann, muss das Bildungssystem seinerseits Lehrpersonen beschäftigen, die in großer persönlicher Freiheit agieren können. Denn bekanntermaßen können nur in der direkten Kommunikation zwischen Personen, in der Unterstellung von Rückkopplungen zwischen den Interagierenden, systematisch strukturierte Lehr-Lern-Prozesse gestaltet werden, in denen tatsächlich lehrende und lernende Personen miteinander interagieren. Weitere Interaktionssysteme bilden sich etwa aus der Kommunikation in Lehrerkollegien (z.B. in Fach-, Zeugnis- oder Gesamtkonferenzen), in Schulleitungen (z.B. in Schulleiterkonferenzen), zwischen Lehrerkollegien und Schulleitungen (z.B. in Dienstgesprächen, Dienstbesprechungen) sowie aus Absprachen zwischen Schulleitungen und Schulaufsichtsbehörden usw.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Von Interpenetrationen ist dann zu sprechen, wenn autopoietische Systeme sich so sehr in wechselseitiger Ko-Evolution strukturell koppeln, dass im Effekt kein System mehr in der Lage ist, ohne die Funktionslogik und Komplexität des jeweils anderen Systems zu existieren (vgl. LUHMANN 1987, S.286). LUHMANN verwendet den Begriff insbesondere zur Erläuterung von Verhältnissen zwischen Sozialsystemen und psychischen Systemen.

<sup>5</sup> Unter Rückbezug auf neuere Organisationstheorien wären an dieser systematischen Stelle, über LUHMANNs Verständnis von Interaktionssystemen hinausgehend, auch soziale ‚Netzwerke‘ zu thematisieren. Netzwerke als informelle, auf persönlichen Kontakten, Präferenzen und Interessen beruhende, nicht formalisierte, lose und oftmals nicht offen erkennbare Zusammenschlüsse von Personen, ggf. aber auch Institutionen, erreichen nicht die Formalität von Interaktionssystemen, sind aber

Auf einer nächsten Ebene kann das Bildungssystem hinsichtlich seiner *Organisationssysteme* differenziert werden. Jede Einzelschule bildet eine eigene Organisationsstruktur über unzählige Strukturfragen nicht nur von Fach- und Gesamtkonferenzen, von Schulleitung und Vertretungsregelungen, sondern auch von der Gebäudereinigung bis zur Notfallevakuierung. Zugleich aber bilden auch Gesamtheiten von Organisationseinheiten ihrerseits Organisationssysteme, so etwa alle Schulen einer Region in Bezug auf die gemeinsame kommunale Schulträgerschaft, die gemeinsam zu organisierende Schülerbeförderung, sodann alle Schulaufsichtsbehörden, sodann Fachabteilungen in den Ministerien, letztlich die Gesamtheit der Organisationseinheiten der KMK usw.

Zwischen diesen Organisationssystemen kommt es ihrerseits wiederum zu strukturellen Kopplungen. Solches geschieht, wenn sich beispielsweise kommunale Schulträger und staatliche Schulaufsichten über sogenannte äußere und innere Schulangelegenheiten verständigen müssen. *Strukturiert zu organisieren* sind z.B. Fragen der Gestaltung und Einrichtung von Fachräumen, des Aufbaus von Lehrmittelsammlungen, der Durchführung von Schuluntersuchungen, ebenso aber auch der Übergang zwischen einer Grundschule als abgebender Organisation und einer weiterführenden Schule als aufnehmender Organisation.

Schließlich entwickeln sich strukturelle Kopplungen, die über das unmittelbare Schulsystem hinausgreifen. Diese bleiben einerseits *innerhalb des Bildungssystems*, z.B. bei der Gestaltung des Übergangs zwischen einer abgebenden Schule und einer aufnehmenden Schule. Andererseits gibt es sie aber auch an *Schnittstellen zwischen dem Bildungssystem und benachbarten Umwelten*. So arbeiten Schulen vielfach mit Stadtbibliotheken zusammen im Bereich der Leseförderung, mit museumspädagogischen Diensten im Bereich der kulturellen Bildung, mit Wirtschaftsorganisationen im Bereich der beruflichen Bildung, mit Sportvereinen im Bereich der Bewegungserziehung usw. Solche strukturellen Kopplungen zwischen Organisationen können langfristig das betreffende Funktionssystem verändern, ebenso, wie sich langfristig solche Wechselbeziehungen

---

dennoch für Institutionen von entscheidender Bedeutung. Die Netzwerke zwischen Schüler/-innen etwa und Eltern, deren Redeweisen letztlich über den Ruf einer Schule entscheiden, die Netzwerke zwischen Lehrer/-innen etwa, welche die Güte bestimmter Fachkollegien entscheidend mitbestimmen, die Netzwerke von Schulleitungen und Personen in den Schulaufsichtsbehörden, die von großer Bedeutung sind, um bei der Neubesetzung einer Schulleitungsstelle zu einer gelingenden Entscheidung zu kommen, sind nur Beispiele für die Bedeutung von Netzwerken. Solche Netzwerke werden in ihrer systemischen Bedeutung insbesondere von der Wirtschaftswissenschaft seit einiger Zeit verstärkt in den Fokus ihrer Forschung gerückt. Freilich würde eine solche Ausweitung der Betrachtung auf personale Akteure an dieser Stelle eine nicht unerhebliche Ausweitung des Theorierahmens sowie des empirischen Erhebungsaufwandes bedeuten. Von daher sei es hier aus Gründen der übersichtlichen Modellierung bei den im Haupttext benannten Ebenen belassen (vgl. zum Überblick: ZÜCK 2012).

Das Bildungssystem und seine strukturellen  
Kopplungen

Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus  
historischer, systematischer und empirischer  
Perspektive

Drieschner, E.; Gaus, D. (Hrsg.)

2014, VIII, 426 S. 6 Abb., 3 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-06450-1