

Achim Brosziewski

Lebenslauf, Medien, Lernen

Skizzen einer systemtheoretischen
Bildungssoziologie

Achim Brosziewski
Lebenslauf, Medien, Lernen

Systemtheoretische Bildungssoziologie

Herausgegeben von Achim Brosziewski

Die Reihe „Systemtheoretische Bildungssoziologie“ will Forum sein für theoretische, methodologische und empirische Impulse zum Themenfeld Bildung, Erziehung und Gesellschaft. Sie versammelt Studien, die mit system-, differenz-, medien-, form-, kommunikations- oder evolutionstheoretischen Mitteln die vorhandenen Einsichten zum Bildungssystem auf die Probe stellen und durch neue Perspektiven bereichern.

Achim Brosziewski

Lebenslauf, Medien, Lernen

Skizzen einer systemtheoretischen
Bildungssoziologie

BELTZ JUVENTA

Schweizer Rechtschreibung

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7533-5 Print
ISBN 978-3-7799-7534-2 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-7534-2

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: xerif
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vereinbarung	9
Vorwort	10
I Selbstsozialisation	15
1. Die Beobachtung der Sozialisation	16
2. Selbstreferenz	21
3. Das Selbst ‚um 1700‘	22
4. Konditionierung: Bedingungen beachten	29
5. Codierungen	31
6. Interkomplexion	35
7. Ungleiche Zwillinge: Inklusion und Sozialisation	41
II Der Lebenslauf als Medium der Kommunikation	47
1. Zur Typik des Mediums Lebenslauf: Sprachbezug, Verbreitung und Erfolgssymbolik	51
a) Lebenslauf und Sprache	51
b) Lebenslauf und Verbreitungsmedien	55
c) Lebenslauf und Erfolgsmedien	59
2. Wissen als Form des Lebenslaufs	67
a) Individualisierung, Subjektivierung und Objektivierung	69
b) Wissen und Können	71
c) Explizieren und Prüfen	74
d) Desintegration und Norm	76
3. Biografisches	80
a) Innensichten	82
b) Storytelling I	82
c) Ineinander statt Nacheinander	84
d) Drei Sinndimensionen	86
4. Die Paradoxie des Lebenslaufs	88

III Formale Organisation: Aufgaben, Kontrollen und kafkaeske Erzählungen	90
1. Statusverändernde Organisationen und die Technologie der Kategorisierung	94
2. Stellen und Karrieren	98
3. Inklusion, Individualität und formale Organisation	106
4. Sozialisation, Individualität und formale Organisation	116
IV Netzwerke: Intelligenz im Medium des Lebenslaufs	121
1. Netzwerkintelligenz als Sekundärmedium des Lebenslaufs	121
2. Der Begriff des Netzwerks: Knoten, Kanten und Maschen	123
3. Soziologische Netzwerkforschung	125
4. Soziologische Theorie des Netzwerks	126
5. Storytelling II	128
6. Zuschreibungen	130
7. Dinge	132
8. Eine sozialisatorische Leitdifferenz	134
9. Intelligenz revisited	136
10. (In-)Transparenz im Netzwerk	138
V Schrift, Schule und Unterricht	141
1. Schulförmige Weltbeziehung: Schriftlichkeit des Wissens	142
2. Redundanz durch Unterricht	146
3. Objektivierung, Kodifizierung und Disziplin	151
4. Gelegenheitsunterricht	153
5. Klarheit	155
VI Universität und die Lebenslaufrelevanz des Nichtwissens	161
1. Wissenschaftliches Nichtwissen	162
2. Technologisches Nichtwissen	164
3. Theoretisches Nichtwissen	167
4. Akademische Freiheiten: Bestimmte Unbestimmtheiten	169

VII Lebenslauf und Lernen	173
1a. Lernen als Codierung des Lebenslaufs in Wissen und Nichtwissen	174
Exkurs: Jazz spielen lernen	177
1b. Wiederaufnahme Lernen	179
2. Lehre als Selbstplacierung und Einheitssymbol	181
3. Lernfähigkeit als Reflexivität des Lebenslaufs	183
4. Unterricht als Beobachtung zweiter Ordnung	185
5. Dogmen als Programme des Lebenslaufs	189
6. Kompetenz als symbiotisches Symbol des Lebenslaufs	192
7. Bildung als Vertrauen und Misstrauen ins Medium des Lebenslaufs	195
8. Altern als Nullsymbol des Lebenslaufs	201
9. Ungewissheit als Katalysator des Erziehungs- und Bildungssystems	203
10. Fazit	206
VIII Lernen und Handeln	207
1. Motivation durch Einschränkung	207
2. Willensschwäche und Freiheit	212
3. Theorie statt Ideologie	213
Zum Schluss: Wozu Lebenslauf?	215
Literatur	217
Abbildungen	
Abbildung 1: Codierungen der Gesellschaft	33
Abbildung 2: Schema des Netzwerks	123

Vereinbarung

Die Worte Lebenslauf, Biographie und Karriere liegen nahe beisammen, aus Gründen, von denen das Buch ausführlich handeln wird. Um Irritationen vorzubeugen, möchte ich vorab mit der Leserin und dem Leser vereinbaren, welche Aspekte mit welchem Wort im vorliegenden Buch besonders akzentuiert sein sollen.

Der Lebenslauf bezeichnet einen Komplex aus drei Listen: Namensliste, Datumsliste und Ereignisliste. Er stellt eine personenbezogene *Ereignisbürokratie* dar — und tritt zuweilen, zum Beispiel bei einer Bewerbung, genauso in Erscheinung.

Die Biographie hingegen bezeichnet in diesem Text eine Sondergattung im weiten Reich gesellschaftlicher *Erzählungen*. Ihr Einsatz erfolgt im Modus vom Typ ‚es war einmal‘. Sie ist sprachlich verfasst, mündlich oder schriftlich, selbst dort, wo sie, wie im Theater und im Film, in Bilderfolgen ausagiert wird. Beachtlich wäre noch: Nur selten sind im folgenden Text *Autobiographien* gemeint, in denen Erzähler und Figur identisch erscheinen. Die Biographie meint schlicht die Erzählung eines individuellen Lebens oder einer Episode daraus. Wer die Erzählung erzählt, kann in verschiedenen sozialen Kontexten sehr unterschiedlich geregelt sein.

Die Karriere schliesslich bezeichnet die Reduktion des Lebenslaufs auf eine chronologische Abfolge von *gesellschaftlich bewerteten Positionen* und Positionsänderungen; also eine Reduktion auf den Stoff, aus dem Erfolgsgeschichten und Misserfolgsgeschichten gestrickt werden; Geschichten, die keineswegs vom einmaligen Leben eines Individuums handeln, sondern von gleichförmigen Standarderwartungen an das Funktionieren von Individuen im Kontext von Organisationen, Öffentlichkeiten und Funktionssystemen.

Oder ganz kurz als Merkformel: Der Lebenslauf zählt das Leben, die Biographie erzählt das Leben, und die Karriere bewertet das Leben.

Vorwort

Der vorliegende Text handelt von Lernen, Lehren, Lernfähigkeit, Unterricht, Lehrsätzen, Kompetenzen, Bildung, Altern und Ungewissheit. In dieser Reihe finden sich keine speziell soziologischen Begriffe. Sie werden aus ihren Alltags-, Professions- und gängigen Wissenschaftsverständnissen herausgegriffen und auf den Umwegen einer soziologischen Medien- und Kommunikationstheorie verfremdet — nicht bis zur Unkenntlichkeit, sondern der Textabsicht nach zur Erkenntnis ihrer gesellschaftlichen Zusammenhänge sowie jener Differenzen, die ihre Zusammenhänge in der Gesellschaft und auch für die Individuen der modernen Gesellschaft ausmachen. In diesem Sinne versucht sich der Text an soziologischer Aufklärung.

Geleitet werden die Umwege durch die Medientheorie Niklas Luhmanns und durch die sie tragende Annahme, Kommunikation und erst recht kommunikativ erzeugte und reproduzierte Sozialsysteme seien *unwahrscheinlich*; und es käme aus soziologischer, insbesondere aus gesellschaftstheoretischer Sicht vor allem darauf an, diese Unwahrscheinlichkeit zunächst zu begreifen, um aus ihrem Verständnis heraus die Bedingungen zu ermitteln und zu benennen, die das Unwahrscheinliche nicht nur wahrscheinlich machen, sondern sogar als normal erwartbar erscheinen lassen. Die Theorie der Kommunikationsmedien spielt in diesem Erklärungsprogramm, gleichrangig mit den Theorien der Systemdifferenzierung und der soziokulturellen Evolution, eine prominente Rolle (Luhmann 1997). Das Medium der Sprache normalisiert die Aussicht auf Verstehen, die Verbreitungsmedien versprechen Erreichbarkeit unabhängig von Bekanntschaft und räumlicher Nähe, und symbolische Medien wie Macht, Geld, Wahrheit und andere verschränken eigentlich unannehmbare Sinnofferten mit Motiven des Handelns und Erlebens auf eine Weise, dass die Kommunikation solcher Ansinnen zumindest versuchsweise gewagt werden kann.

Das Verbindungsstück zwischen der gesellschaftstheoretischen Medientheorie und den eingangs genannten Sachverhalten von Lernen bis Ungewissheit bildet die These, der *Lebenslauf* lasse sich — wie Geld, Macht, Liebe und manches mehr — als ein symbolisch generalisiertes Medium der Kommunikation begreifen. Lernen, Lehren, Lernfähigkeit, Unterricht, Lehrsätze, Kompetenzen, Bildung, Altern und Ungewissheit kommen in den Blick, wenn man nach den *Formen* fragt, die sich im Medium des Lebenslaufs bilden und es reproduzieren. Die Vertrautheit mit jenen Formen wäre selbst schon ein Produkt dieses Geschehens. Das Soziologische solch einer Beobachtung von Bildung ergibt sich nicht aus einer disziplinär eigenmächtigen Neudefinition der Begriffe, sondern lediglich aus dem *Arrangement* der Begriffe, das zwei Perspektiven zugleich eröffnet: 1. eine

Vergleichsperspektive mit den Medien anderer Funktionssysteme, was zugleich das Verhältnis von Bildungssoziologie zur Gesellschaftstheorie neu zu bewerten und zu beleben erlaubt; und 2. eine Perspektive auf eine *Einheit* des Bildungssystems, die nicht am Tropf von staatlich-formalen Grenzziehungen (regional und in Bildungsstufenhierarchien) hängt, sondern als eine Einheit-in-Vielheit der Formen eines Mediums beschrieben werden kann.

Um die Gegenständlichkeit von Erziehung und Bildung nicht in der Allgemeinheit des Medienkonzeptes zu verlieren, vergewissert sich das erste Kapitel des *Bezugsproblems*, das Erziehung und Bildung von allen anderen gesellschaftlichen Unternehmungen unterscheidet. Dieses spezifische Problem liegt darin, dass Gesellschaft sowohl in ihrer Gesamtheit als auch in all ihren Differenzierungen *nicht sozialisieren kann*. Sozialisation ist ein Vorgang des Sich-Einstellens auf die Sozialwelt, der sich in der Umwelt von Gesellschaft und Kommunikation vollzieht, und zwar im *psychischen* Selbstkontakt jedes individuellen Bewusstseins, das damit rechnen muss und rechnen lernt, dass seine Individualität gesellschaftlich-kommunikativ nur als Person, also stark reduziert und vereinfacht erscheint. Gerade *weil* Sozialisation für Gesellschaft sowohl wichtig als auch unerreichbar ist, braucht sie Erziehung als *Sonderform von Kommunikation* und braucht sie den *Appell* an Bildung, der die Mitwirkungsnotwendigkeit von Bewusstsein und Psyche symbolisiert.

Mit einer sehr groben Einteilung kann man sagen, dass die Kapitel II bis IV vor allem der *Medialität* des Lebenslaufmediums, man kann auch sagen: seiner Aufnahmefähigkeit für Formen gewidmet sind, während die anschließenden Kapitel V und VI zentrale gesellschaftliche Einrichtungen für entsprechende *Formgebungen* in den Blick nehmen. Bislang wird der Karriere so etwas wie der objektive Gehalt des Verhältnisses von Gesellschaft und Individuum zugeschrieben, während im Biographischen der subjektiv-sinnhafte Gehalt dieses Verhältnisses vermutet wird. Ein Kommunikationsmedium Lebenslauf wird sichtbar, so die zentrale Ausgangsthese für alles weitere, wenn man statt der Zuteilung nach objektiv und subjektiv nach dem Zusammenhang oder, in anderen Worten, nach der *Einheit* von Karriere und Biographie fragt (Kapitel II). Dann lässt sich der Lebenslauf als jene *gesellschaftliche* Einrichtung begreifen, die einen immer mitlaufenden *Querverweis* von Karriere auf Biographie und zurück etabliert, aus diesem Querverweis *Freiheitsspielräume* sei es im Feld der Karriere, sei es im Reich der Selbsterzählungen erarbeitet und derartige Spielräume für Aufgriffe durch Kommunikation (Erziehung, Belehrung) und durch das Bewusstsein (Bildung, Lernen) präpariert. Mit den Sozialformen der Organisation und des Netzwerkes beschäftigen sich die anschließenden Kapitel III und IV, denn in diesen beiden Sozialformen finden sich sowohl die Gründe für den *Bedarf* an einer Komplexität von Individuen, die nicht durch die selbstläufige Sozialisation allein erreicht werden kann, als auch die *Restriktionen* für individuelle Komplexität, die sich qua Inklusionen und Exklusionen Geltung verschaffen und von keiner Erziehung und keiner Bildung

ignoriert werden können. Die konkreteren Analysen des Lebenslaufmediums bei Organisation und Netzwerk starten zu lassen, und nicht etwa, wie der Lebenslauf selbst suggeriert und wie in fast allen Sozialisationstheorien üblich, bei der Familie, unterstreicht die genuin *gesellschaftliche Konstitution* und zugleich die *lebenslauf lange Funktionalität* des Mediums Lebenslauf. Wer ‚Familie‘ denkt, plant und praktiziert, ist für die Integration seines Denkens, Planens und Praktizierens auf eigenes wie fremdes Vertrauen in das Medium Lebenslauf angewiesen.

Die Kapitel V und VI gelten den beiden prägnantesten Komplexen der Bildung, der Schule (V) und der Universität (VI). Ihre Prägnanz verführt nicht selten dazu, einen oder beide dieser Komplexe für ‚das Ganze‘ der Bildung und der Bildungseffekte auf den Lebenslauf zu halten; beispielsweise, wenn unter ‚Bildungssystem‘ schlicht die Schulen, Hochschulen sowie vor- und nachgelagerte Fördereinrichtungen innerhalb eines staatlichen Territoriums aufgelistet werden; aber auch, wenn eine Bildungskritik primär als Schul- /Hochschulkritik auftritt; oder wenn die empirische Bildungs- und Lernforschung ausschliesslich in Schulen und Hochschulen oder unter akademisch kontrollierten Experimentalbedingungen forscht. Kapitel V und VI sollen diese Schlagseite der Bildungsbeobachtung sowohl relativieren als auch, wissenssoziologisch gewendet, erklären. Schule und Universität werden als Kopplungs- und Vermittlungsinstitutionen der beiden Medien Schrift und Lebenslauf begriffen. Im Rückgriff auf Schrift verteilt die Gesellschaft ihr Gedächtnis auf Texte und auf Personen. Wer etwas wissen will, kann entweder selber nachlesen oder jemanden fragen. In Schule und Universität sozialisiert sich das Individuum in diese Alternative, unter dem Inklusionsregime von Prüfung und Zertifikation, das die Differenz von Wissen und Nichtwissen *personal* zurechnet und so den Code des Lebenslaufs so scharf stellt wie keine zweite gesellschaftliche Instanz. Das verleiht dem Schul- und Hochschulkomplex seine Prägnanz, schafft aber auch eine unüberbrückbare Distanz zu allen anderen Inklusionschancen der Gesellschaft. Etwas überspitzt gesagt: Die schulisch-hochschulische Fixierung auf Wissen zeigt allzu deutlich, dass es hier ‚nur‘ um die personale Zurechnung von Wissen geht.

Kapitel VII ist das abstrakteste. Es orientiert sich an der *Strukturanalyse* von symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien, mit der Luhmann so etwas wie die Summe seiner jahrzehntelangen Studien solcher Medien bildete. Im Vergleich dem Augenschein nach so unterschiedlicher Medien wie Macht, Kunst, Liebe, Wahrheit, Geld und Recht identifizierte er neun Strukturmerkmale, deren Verwirklichung er als grundlegend für ihre Eignungen als Verstärkersymbole der Kommunikation ansah (Luhmann 1997, S. 359–393). Kapitel VII prüft, ob der Lebenslauf die fraglichen Strukturmuster aufweist — und gelangt dabei zur Liste jener Begriffe, die der erste Satz dieses Vorwortes nennt: Lernen, Lehren, Lernfähigkeit, Unterricht, Lehrsätze (Dogmen), Kompetenzen, Bildung, Altern und Ungewissheit. Ob man durch ihre Zuordnung zur Medientheorie tatsächlich einen Abstraktions*gewinn* oder nur ein weiteres ‚Glasperlenspiel‘ der System-

theorie sehen will, wird wohl, wie letztendlich alles, im Auge des Betrachters entschieden. Ich meine jedenfalls, die Abstraktion sichert die konkreten Erkenntnisse der vorliegenden Studien ab und eröffnet darüber hinaus weitere Vergleichschancen, aber auch Konkretisierungsoptionen, die im Text noch nicht vollzogen respektive verwirklicht wurden. In diesem Sinne geht es auch um die Abklärung eines möglichen soziologischen Forschungsprogramms.

Kapitel VIII vervollständigt die theoretische Prüfung um den Aspekt der Motivationsfähigkeit des Lebenslaufs zur Beteiligung an Kommunikation. Hier gelangen wir zu vertrauten Topoi wie dem Schisma zwischen Wissen und Handeln, nur dass wir es nicht einfach konstatieren, sondern als Bedingung für die kommunikative Effektivität der personal zurechnenden Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen rekonstruieren.

Jedes Wissen hat seine Biographie, so auch das Wissen und seine Irrtümer, die dieses Buch vorzulegen hat. Was an Literatur ausgewertet, was übersehen und vergessen wurde, ist dem Literaturverzeichnis und seinen im Text verstreuten Indikatoren zu entnehmen. Durch die Schriftlichkeit verschluckt sind jedoch alle Gespräche, die geformt und geprägt haben, was ich als ‚meine‘ Gedanken fassen und dann so langsam auf jene Reihe bringen konnte, die hier als Buch (oder eBook) erscheint. Alles begann mit Diskussionen an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, ob und was die Soziologie denn Eigenständiges zum Phänomen des Lernens beizutragen habe. Mit dieser Frage schickte ich mich in ein Sabbatical, um sie mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fakultäten zu besprechen. Meinen Gastgeberinnen und Gastgebern Ronald Hitzler, Nicole Burzan, Paul Eisewicht und Gregor Betz von der TU Dortmund, Werner Pfab, Antje Pfab, Angelika Pofertl und Norbert Schröer von der Hochschule Fulda, Inka Bormann von der FU Berlin sowie ihren Kollegien und Studierenden ist für intensive Gelegenheiten, viel Skepsis und manche Ermunterung zu danken, als es darum ging, die Problemstellungen und die ersten Leitlinien einer Soziologie des Lernens zu umreißen. In der Folge waren es Peerreviews und Diskussionen anlässlich von Artikeln und Vorträgen, die mir gestatteten und mich damit herausforderten, an Einzelthemen und Thesen ‚mittlerer Reichweiten‘ stärker Belastbares zu entwickeln und zu erproben. Da beide Kreise im Laufe der Jahre mehrfach beansprucht wurden, sind die Sektion „Wissenssoziologie“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie sowie die Arbeitsgruppe „Sozial- und Kulturwissenschaften an Pädagogischen Hochschulen“ namentlich zu nennen. Besonders prägend wirkten zahlreiche Kooperationen in empirischen Forschungsprojekten, in denen am Detail und oft zugleich über etliche Disziplinengrenzen hinweg, ergo soziologische Identitäts- und Grundsatzfragen aufrührend, Thesen über Lernen, Lehren, Wissen und Sozialverteilungen auszuformulieren und der Kritik auszusetzen waren. Mein langjähriger Kollege und lieber Freund, Christoph Maeder, diskutierte unermüdlich mit — getreu seinem Motto, empirisch ginge nichts ohne gute Theorie —, ohne sich im Geringsten von den behaupteten oder erhofften Errungenschaften mei-

ner Entwürfe beeindrucken zu lassen. Viel Vertrauensvorschuss und zahlreiche Hinweise zu Bruch- und Anschlussstellen zu aktuellen Entwicklungen der Wissenssoziologie kamen, zeitweise ebenfalls in enger Projektarbeit, von Michaela Pfadenhauer und Tilo Grenz von der Universität Wien. Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschule Thurgau liessen ihre Neugier an der versprochenen ‚anderen‘ Soziologie des Lernens und der Bildung nie abreißen, forderten sie für ihre eigenen Vorhaben — alle ausserhalb meiner Disziplinargrenzen fundiert — immer wieder heraus. Ueli Halbheer, Peter Steidinger, Damian Miller, Esther Brunner, Dieter Isler, Claudia Hefti, Katharina Kirchhofer, Betül Dursun, Florian Kuttig, Iris Dinkelmann und Philipp Eigenmann liessen mich kontinuierlich und weitere Kolleg:innen anlässlich verschiedener Projekt- und Sachdiskussionen gelegentlich erfahren, was Interdisziplinarität jenseits aller Rhetorik praktisch heissen kann. Den forschungsstrategischen Führungsebenen der PH Thurgau ist hoch anzurechnen, dass sie den institutionellen Druck zugunsten von High-Impact-Indikatoren und Forschungsgeldanträgen so reflexiv handhaben, dass der Spielraum der für sozialwissenschaftlichen Fortschritt immer noch unverzichtbaren Buchproduktion an dieser Institution gewahrt werden konnte. Andernfalls hätte die Frage der PH an die Soziologie erst irgendwann und andernorts oder vielleicht nie beantwortet werden können.

Den Sinn für Textklarheit schärften die intensiven Übungen, die mir Jonna Truniger in ihrer Werkstatt mit dem schönen Namen „textuell“ anlässlich früherer Lektorate angedeihen liess, auch wenn ich mich ob des Umfangs nicht getraute, die folgenden fast 10'000 Zeilen ihren unbestechlich Genauigkeit fordernden Interventionen auszusetzen. Brian Switzer (Hochschule Konstanz Technik, Wirtschaft und Gestaltung) schulde ich Dank für den faszinierenden Blick des Typographen auf meine soziologische Prosa sowie für seine diskursiv spannende Produktion der beiden Abbildungen „Codierungen der Gesellschaft“ und „Schema des Netzwerks“. Für Lektüren und Kommentierungen früherer Skriptfassungen und Teilen daraus danke ich Patrik Aspers, Dirk Baecker, Michael Bross, Thomas Brüsemeister, Giancarlo Corsi, Iris Dinkelmann, Peter Fuchs und Maria Blittersdorf. Wieviel ‚Fuchs‘ in meiner Arbeit steckt, kann ich gar nicht mehr sagen, so viel dürfte es dank seiner Schriften, seiner Intensiv-Seminare, seiner Listen-Beiträge und unserer Gespräche sein, ohne die ich kaum gelernt hätte, wie Theorie-machen geht und wozu ihr Selbermachen gut sein könnte. Maria möge das Buch etwas von dem vergüten, was sie seiner Verfassung und seinem Verfasser in unbeschreiblicher Vielfalt gegeben hat und gibt.

Das Wissen dieses Buches ist das Wissen eines Netzwerks. Seine Irrtümer bleiben selbstverständlich ganz bei mir.

I Selbstsozialisation

„Das Selbst ist ein Verhältnis das
sich zu sich selbst verhält.“

Søren Kierkegaard (Die Krankheit
zum Tode, Jena 1911, S. 10)

Sozialisation gehört zu den Grundbegriffen der Soziologie, zumindest jenes Teils der Soziologie, die nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft fragt und das Problem „Wie ist soziale Ordnung möglich?“ nicht aus den Augen verloren hat (Luhmann 1993g). Die Wahl von Sozialisation als Ausgangspunkt bietet mit hin gute Chancen für eine soziologische Lern- und Bildungssoziologie, die erstens nicht an die Prämissen psychologischer Lerntheorien oder philosophischer Bildungstheorien gebunden ist, die zweitens den Grund ihrer Andersheit deutlich markiert, und die drittens den Anschluss an die allgemeine soziologische Theorie, darunter auch an die Gesellschaftstheorie, halten und ausbauen kann. Allerdings müssen für all diese Ambitionen manche Assoziationsgewohnheiten abgebaut werden, die sich mit der langen Verwendungsgeschichte des Begriffs Sozialisation eingebürgert haben. Das folgende Kapitel entwickelt ein Verständnis von Sozialisation, die weder nach abschliessbaren Phasen (Kindheit, Jugend, Erwachsensein) noch nach distinkten Sozialbezügen (Familie, Schule, Peers, Erwerbstätigkeit) unterteilbar ist; eine Sozialisation, die nicht kammerförmig in verschiedenartige Sozialisationen geschachtelt ist. Sozialisation, so die Grundthese, ist immer *eine* Sozialisation, die alle *Differenzen*, mit denen sie es tun bekommt, zu integrieren oder abzuweisen hat.

Hingegen kann man für den zweiten hier eingeführten Begriff, den Begriff des Selbst, kaum eine disziplinspezifische Geschichte rekonstruieren. Es ist daher schon gewagt, dem Wort ‚Selbst‘ überhaupt den Status eines Begriffs zuzuweisen. Das Selbst wird vorwiegend in den Domänen von Philosophie (Olson 1999) und Literatur (Böhme 2007) verhandelt. Wenn sich Forschungsdisziplinen wie die Psychologie oder die Soziologie mit dem Selbst beschäftigen, dann zielen sie allenfalls auf Komposita wie Selbstwertgefühl, Selbstbild oder auch Selbstthematization. Was oder wer sich da wertet, abbildet oder thematisiert, verbleibt in jenem diffusen Bedeutungsschweif, der von Philosophie und Literatur her das Alltags- und Feuilletonverständnis inspiriert und lebendig hält.

Nur für die soziologische Theorie der *selbstreferentiellen*, *selbstregulierenden*, *selbstbeobachtenden* und *selbstbeschreibenden* Systeme sieht die Lage etwas anders aus (am prägnantesten in Fuchs 2010). Anders als alle anderen soziologischen Theorien hat sie Bedeutungen herausgearbeitet, die es ermöglichen, den Wor-

ten Selbst, Individuum, Bewusstsein, Psyche, Subjekt, Person und Akteur *begrifflich distinkte* Referenzen zuzuschreiben (Luhmann 1995a; Lehmann 2003). Nicht zuletzt in dem dadurch aufgebauten Differenzierungsvermögen vermute ich die grössten Potentiale für eine ‚andere‘ Bildungssoziologie als die bekannte, vor allem für eine Bildungssoziologie mit erneuerten gesellschaftstheoretischen Ansprüchen.

Dementsprechend geht es in diesem ersten Kapitel noch nicht speziell um Lernen und Bildung. Entlang von Luhmanns These, alle Sozialisation sei Selbstsozialisation, sollen die wichtigsten Grundlagen für die angezeigte Theoriearchitektur eingeführt werden; der Intention nach gründlich genug, um das jeweilige Problemverständnis aufzuzeigen; gleichzeitig aber auch straff genug, um einen zwischen Selbstreferenz und Codierung aufgespannten Bogen erkennen zu lassen, der durch die nachfolgenden Sachkapitel hindurch bis ins Schlusskapitel über die motivationale Ausdifferenzierung eines auf Lernen, Wissen und Bildung spezialisierten Kommunikationsmediums reicht.

1. Die Beobachtung der Sozialisation

Ein systemtheoretischer Zugang zu Bildung und Erziehung fordert die Angabe von Systemreferenzen und eines Bezugsproblems. Unser erstes Kapitel legt diese beiden Grundsteine für alle anschliessenden Analysen. Den Ausgangspunkt bildet der Begriff der Sozialisation. Schon früh als Zentralbegriff der Soziologie vorgeschlagen (Giddings 1897), wurde er erst in den 1930er Jahren verstärkt aufgegriffen (Whiting 1968, S. 545), bis er in der Nachkriegszeit (erst durch Talcott Parsons, dann auch durch Peter Berger und Thomas Luckmann) „zu enormer Prominenz gelangte“ (Tyrell 2015, S. 346).¹ Das hat zu einer umfangreichen und immer noch anwachsenden Sozialisationsforschung geführt (Hurrelmann et al. 2015). Sozialisation gibt die Antwort auf die Frage, wie trotz Individualität aller Individuen eine gesellschaftliche Ordnung einschliesslich einer Tradierung dieser Ordnung möglich sei; selbst dann, wenn man nicht an einen (vernunftgetriebenen) Vertragsschluss aller Individuen oder an die ordnende Hand eines grossen Marktes glauben kann. Mit dem Begriff Sozialisation zieht die Soziologie das Thema ‚Individuum und Gesellschaft‘ an sich (Tyrell 2015, S. 344–347) — und sie kann dieses Verhältnis seither gar nicht mehr anders denken.

1 Eingehender zur Theoriegeschichte von Sozialisation sowie zu aktuellen Versuchen einer „transtheoretischen Bestimmung“ (S. 7) und (vornehmlich praxistheoretischen) „Neujustierung“ (S. 16) des Begriffs siehe die Beiträge in Grundmann/Höppner 2020.

Dabei ist es jedoch zu Überlastungen des Begriffs gekommen.² Es wurde und wird auf beiden Seiten des durch Sozialisation Verbundenen zu viel Identität angesetzt. ‚Das‘ Individuum muss seine Individualität als Person, als Bewusstsein, als Subjekt und als Akteur zugleich behaupten. Auf der Gegenseite wird ‚die‘ Gesellschaft mit sozialer Ordnung oder auch mit ‚dem‘ System gleichgesetzt (statt als Komplex von zahlreichen Sozialordnungen und als Differenzierung vieler Sozialsysteme). Als Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft muss der Sozialisationsbegriff dann eine doppelte und, genau besehen, sogar eine dreifache Integration erklären. Sozialisation erklärt erstens die Integration von Individualität, Personalität, Bewusstheit, Subjektivität und Agency (Handlungspotenz); zweitens die Integration von sozialer Ordnung, Konformität, Abweichung, Sanktionen und sozialem Wandel; und drittens die Integration beider Integrationen. Eine typische Definition postuliert: „The term socialization refers to the process by which people learn culture, roles, and norms in order to function within a society.“ (Hoy 2008, S. 646)

In dieser Fassung hätte Sozialisation mithin die *Einheit* aller Unterschiede zwischen Individuum und Gesellschaft zu repräsentieren. Das hat den Begriff überfordert. Die Theorie hat darauf mit einer Verallgemeinerung des Schemas von Innen und Aussen reagiert. Das Individuum setzt sich in-sich-selbst mit ‚der‘ Gesellschaft als seinem Äusserem auseinander. Wir sind bei George Herbert Meads „I“ und „me“ sowie Gesellschaft als „generalisiertem Anderen“ (siehe Brüsemeister 2017). Durch das, was es von sich aus äussert, schafft das Individuum ‚Objektivierungen‘, die es wiederum ‚internalisiert‘. Wir sind bei Peter L. Berger und Thomas Luckmann mit ihrem Gesellschaftsbegriff als Doppel von Institutionalisierung und Legitimierung (Berger/Luckmann 1970, Kap. 2). Im Schema von Innen und Aussen erscheint Gesellschaft als eine ziemlich subjektive Angelegenheit. Dagegen setzen sich wiederum Theorien ein, die nach dem Muster marxistischer oder durkheimischer Vorstellungen eine Faktizität annehmen, die allen individuellen Konstitutionsleistungen vorgängig sei und die sich nicht von letzteren abhängig mache. Zu den Faktizitäten dieser Gesellschaft gehören besondere Instanzen, die Sozialisation bewirken und unter Kontrolle halten: Familie, Schule, Freundschaftskulturen und Massenmedien. Versagen die Primärinstanzen, springen staatliche Instanzen wie Polizei, Justiz, Sozialstaat und Wohlfahrtsbürokratie ein, um die sozialen Folgen von fehlgeleiteten Sozialisationsprozessen abzufangen — mit welchen Folgen für die betroffenen Individuen auch immer.

Die empirische Sozialisationsforschung hat sich auf beide Theorielinien, die subjektivistische wie die objektivistische, eingerichtet. Sie ermittelt sowohl interne als auch externe ‚Faktoren‘ oder ‚Variablen‘ der Sozialisation. Zu einer darüber

2 Ursula Popp fragt sogar: „Ist der Sozialisationsbegriff am Ende?“ (Popp 2002, S. 898), um anschliessend seine verbliebene Substanz anhand einer „Soziologie der Kindheit“ zu ermitteln.

hinausgehenden Konsolidierung des Sozialisationsbegriffs hat diese Forschung jedoch nicht geführt — im Gegenteil (Ricken/Wittpoth 2017). Sozialisationsforschung ist zu einer Spezialsoziologie regrediert, die aus ihrer Nische heraus ihre Relevanz für Gesellschaftstheorie und Bildungssoziologie anmeldet, aber über keine begrifflichen Mittel verfügt, solch eine Relevanz nachhaltig zu begründen.

Eine systemtheoretische Bildungssoziologie tritt nicht an, um den Widerstreit zwischen subjektivistischen und objektivistischen Sozialisationskonzepten zu entscheiden. Sie bietet erst recht kein Modell zur Integration aller internen und externen Variablen an. Sie findet ihr eigenes Forschungsprogramm jenseits des Schemas von Innen und Aussen und jenseits der unentscheidbaren Frage, ob Individualität eine innengeleitete oder eine aussengeleitete Angelegenheit sei. Die Möglichkeit zum Abschied von Innen versus Aussen tut sich auf, wenn man den Sozialisationsbegriff von seinen hohen Integrationserwartungen befreit und sagt: Sozialisation integriert nicht das Individuum. Sie integriert auch nicht die Gesellschaft. Und sie integriert auch nicht die Integrationen der Individuen, der Gesellschaft und aller Sozialordnungen in ihr. Erst wenn man sieht, dass Sozialisation und Integration unterschieden sind, wird der Blick frei für den *Bezugssinn* von Bildung und Erziehung. Bildung antwortet auf die (potentiellen) Desintegrationen des Individuums, Erziehung auf die (potentiellen) Desintegrationen der Gesellschaft und ihrer Sozialordnungen — in beiden Fällen in Referenz auf eine Sozialisation, die von sich aus sowohl Integration als auch Desintegration möglich macht.

Demnach muss der Sozialisationsbegriff neu gefasst werden. Er darf nicht schon in seiner Bestimmung auf Integration festgelegt sein. Er muss sich auch für Desintegrationen offenhalten, sowohl seitens des Individuums als auch seitens der Gesellschaft und erst recht für Desintegrationen im Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft.³ Eine Unterscheidung von Sozialisation und Integration verkompliziert die Dinge. Aber sie erlaubt dafür bereits eine erste Formulierung der Funktionen von Erziehung und Bildung. Wir können *beide* als Beobachtung und *Kontrolle von Sozialisation* auffassen. Demnach wäre das gemeinsame Bezugsproblem von Erziehung und Bildung: Sozialisationskontrolle. Sie unterscheiden sich jedoch in der *Richtung*, in der sie das Problem aufgreifen und bearbeiten. Erziehung hat die Funktion, Sozialisation im Hinblick auf ihre (Des-)Integration *mit sozialen Systemen* zu kontrollieren und zu bearbeiten, soweit dafür Mittel eingerichtet werden können (klassisch ‚Institutionen‘ genannt). Bildung hat die Funktion, Sozialisation im Hinblick auf die Selbstintegration des Individuums zu kontrollieren und zu bearbeiten, soweit die dafür nötige Selbstbeherrschung etabliert werden kann (klassisch ‚Disziplin‘ genannt). Eine für alles weitere wichtige

3 „Will man also Sozialisationstheorien neu justieren, gilt es, die Fokussierung von Sozialisation auf Sozialintegration und/oder Autonomie aufzugeben und stattdessen den Sozialisationsvollzug selbst in den Blick zu nehmen.“ (Grundmann 2020, S. 27)

These dazu wäre: Es gibt keine Instanz, weder eine soziale noch eine psychische Instanz, die beide Funktionen in einer Art Superfunktion übergreifen und aufeinander abstimmen könnte. Erziehung und Bildung laufen nicht unabhängig, aber unkoordiniert voneinander. In ihrem gemeinsamen Bezug auf Sozialisation sind sie zwar verwandt. Aber in der Art und Weise, wie sie Sozialisation beobachten, kontrollieren und korrigieren, sind sie einander unaufhebbar fremd. Erziehung findet auch ohne Bildung statt, und wenn Bildung für sie vorkommt, wirkt sie sich trotz Bildung aus. Bildung vollzieht sich auch ohne Erziehung; und wenn Erziehung für sie vorkommt, entfaltet sie sich trotz Erziehung (Tillmann 2020). Es gibt kein Verhältnis der Übersetzung von Erziehung in Bildung oder umgekehrt. Denn die Fremdheit liegt in der Formtypik der Beobachtungsprozesse. Erziehung ist immer ein *soziales*, also ein kommunikatives Geschehen; auch wenn sie ihre Wirkungen im Psychischen, im Bewusstsein und im Individuellen sucht. Bildung hingegen ist ein *psychisches*, ein bewusstmässiges und ein individuelles Geschehen, auch wenn sie sich selbst nur an ihren sozialen Effekten erkennen kann; oder, wie die klassische Bildungsphilosophie verlangte: an der Lesbarkeit jener Spuren, die sie in der Welt hinterlässt. Zusammenfassend und im Vorgriff auf das Medium des Lebenslaufs gesagt: Erziehung ist die soziale Beobachtung von Sozialisation im Hinblick auf die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen. Bildung ist die psychische Beobachtung von Sozialisation im Hinblick auf die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen. Und es gibt kein Supersystem, das beide Beobachtungsweisen von Sozialisation in Einklang miteinander bringen könnte. Der Glaube an eine ‚Harmonie‘ zwischen Sozial- und Individualbeobachtung von Sozialisation war jene Illusion der Bildungsphilosophie, die nicht mehr fortgeschrieben werden kann, wenn man den Eigenwilligkeiten des Individuums, den Eigendynamiken von Sozialsystemen und den Irritationen im Verhältnis beider Eigenheiten gerecht werden will (Brosziewski 2010a).

Die Gesellschaft hat im Laufe der soziokulturellen Evolution ein Funktionssystem hervorgebracht, das sich auf die Beobachtung, Kontrolle und Korrektur von Sozialisation spezialisiert hat: das Erziehungssystem (Luhmann 2002a). Das besagt aber zugleich, dass diese Funktion nirgendwo anders ausgeübt werden könnte. Wann immer und wo immer die Sozialisation einzelner Kommunikationsteilnehmer kommunikativ fokussiert wird, findet Erziehung statt oder bahnt sie sich zumindest an. Die Sammlung solcher Phänomene jenseits der eigentlichen Erziehungsinstitutionen wird gelegentlich bereits als „Pädagogisierung der Gesellschaft“ (Rüttgers 2010) bezeichnet. Es gibt viel gelegentliche, wilde, unorganisierte und a-professionelle Erziehung. Das, was an ihnen wild, spontan und laienhaft anmutet, ist jedoch nur im *Negativprofil* der organisierten und professionellen Erziehung erkennbar. In diesem Sinne gehört auch die wilde Erziehung zum Erziehungssystem der Gesellschaft; ebenso wie die Erziehung in Familien, die via Bildung und Nichtbildung der jeweils erziehenden Mitglieder (‚Erwachsene‘) ebenfalls am Tropf des Erziehungssystems hängt (wie unzählige statistische

Analysen der Bildungswirkungen familialer Milieus bezeugen). Darüber hinaus gibt es keine weitere *soziale* Form der Sozialisationsbeobachtung, -kontrolle und -korrektur. Die Gesellschaft ‚an sich‘ erzieht nicht.⁴ Sie *beansprucht* Sozialisation in jedem ihrer Vollzüge (Kommunikation), ohne sie zu thematisieren und in der Regel ohne zu bemerken, dass Sozialisation laufend re-aktualisiert wird und dabei gelegentlich zu Strukturänderungen, zu individuellen Neujustierungen führen mag. Eine Ausnahme von dieser sozialen Ignoranz gegenüber Sozialisation bilden vielleicht jene Romane (und alle abgeleiteten Erzählformate), die hochsensibel notieren, wie ein Individuum erst durch sein Sozialmilieu zu jener ‚Figur‘ wird, die eine erzählenswerte Geschichte erleben kann — und nicht zufälligerweise werden manche Exemplare dieser Gattung, zum Beispiel Jonathan Franzens „Die Korrekturen“, als Gesellschaftsromane gehandelt. Doch sowohl die Produktion als auch die Rezeption literarischer Sozialisationsbeobachtungen erfordert Teilnahme am Literatursystem, also Bildung und Erziehung; selbst dann, wenn der benutzte Jargon die Negation jeglicher Bildungs- und Erziehungsideale behaupten will (Charles Bukowski & Co.).

„Sozialisation ist immer Selbstsozialisation“ (Luhmann 1984a, S. 327). Diese These Luhmanns darf nicht als einseitige Stellungnahme im Innen-Aussen-Schema der bisherigen Sozialisationsforschung missverstanden werden. Entsprechende Warnungen⁵ zielen ins Leere. Es geht nicht um eine Selbstschaffung des Menschen und auch nicht um eine binnengeschaffene Innen-Aussen-Welt des Individuums („Solipsismus“). Gerade an dieser Stelle gilt es, die Unterscheidung von Innen und Aussen in grosser Distanz zu halten. Selbstsozialisation bezeichnet einen *Spezialfall von Selbstreferenz*, eine besondere Variante des sich-zu-sich-Selbst-Verhaltens. Selbstreferenz ist ein für die soziologische Systemtheorie tragender Begriff. In zahlreichen Analysen hat Luhmann nachgewiesen, dass er tatsächlich *auch* auf Kommunikation fruchtbar angewendet werden kann und nicht auf Bewusstsein beschränkt bleiben muss. Im Fall von Selbstsozialisation ist jedoch eindeutig das psychische System im Allgemeinen und das Bewusstsein des Individuums im Besonderen bezeichnet. Bei allen ‚Einflüssen‘ von Aussen und ‚Prägungen‘ eines Binnengeschehens handelt Sozialisation immer von der *Selbsteinstellung* einer Psyche oder eines Bewusstseins auf seine Beanspruchung von und Inanspruchnahme durch Kommunikation. Das Selbst der Selbstsozialisation bezeichnet ‚nur‘ die unabdingbare *Mitwirkung* und keine Schöpfungsagentur. „Es hat im übrigen nicht viel Sinn zu fragen, ob das

4 „Nirgendwo aber tritt ‚die‘ Gesellschaft ‚dem‘ Individuum als Einheit gegenüber.“ (Luhmann 1989f, S. 245)

5 „Die in den theoretischen Auseinandersetzungen der letzten Jahrzehnte erreichte Überwindung von Prägungs- und Selbstschöpfungsvorstellungen scheint gefährdet.“ Krappmann 2002, S. 178; ähnliche Töne auch in weiteren Beiträgen der Schwerpunktausgabe zu „SelbstSozialisation in der Diskussion“ der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22(2), 2002.

System oder die Umwelt wichtiger ist in der Bestimmung des Resultates der Sozialisation; denn es ist gerade diese Differenz, die Sozialisation überhaupt erst ermöglicht.“ (Luhmann 1984a, S. 327) Doch bevor die Besonderheiten von Selbstsozialisation deutlicher herausgestellt werden können, muss zunächst der allgemeinere Begriff der Selbstreferenz geklärt werden; gerade dann, wenn er *nicht* im Dunkeln dessen belassen werden darf, was ein Bewusstsein von sich selbst weiss (von dem die Tradition hoffte, es möge vernünftig sein).

2. Selbstreferenz

Den Begriff der Selbstreferenz hat Luhmann aus einigen eher verstreuten Strängen der allgemeinen Systemtheorie herausgezogen, hat ihn angereichert (insbesondere durch Rückgriff auf eigene, theoriegeschichtliche Untersuchungen) und dabei in die *soziologische* Theoriebildung integriert (Luhmann 1984a, S. 57–65 und öfter) — ein im Verhältnis zur Fachtradition, auch zur früheren soziologischen Systemtheorie (Talcott Parsons) wahrlich einschneidender Schritt. Für unser Problem der Selbstsozialisation sind aus diesem so weitläufigen wie engmaschigen Feld zunächst nur zwei Fäden herauszuziehen. Erstens wurde bei der Einführung von Selbstreferenz das Privileg des Bewusstseins beseitigt, sich als einzigen Fall von Selbstreferenz behaupten zu dürfen; zum Beispiel als Vernunft, die für sich selbst Vernunft und Unvernunft zu definieren vermag. Zweitens wurde Selbstreferenz nicht, wie etwa in Kants ‚transzendentalen Subjekt‘, als (unbezweifelbare) Gegebenheit, sondern als *Problemstellung* eingeführt. Schon allein das verhindert, das Selbst der Selbstsozialisation zu stark zu identifizieren, als ‚Herrscher‘ über ein Geschehen zu überhöhen (‚Selbstdisziplin‘) oder als ein unbedingtes Ziel zu idealisieren (‚Selbstbestimmung‘). Das Problem (hier noch sehr abstrakt formuliert, aber in der Folge werden wir uns eingehend mit ihm beschäftigen): Ein Selbst muss *sich* (!) unterscheiden können, um überhaupt ein Selbst im Unterschied zu allem anderen ‚sein‘ zu können; das heisst: um sich selbst stabilisieren und, wenn durch Krisen dazu veranlasst, sich selbst identifizieren zu können (beobachtungstheoretisch aufgearbeitet in Fuchs 2010 und Baecker 2013a). Das gilt in expliziter Weise für den Fall des Lernens: Wer oder was ist das, das sich ändert und trotzdem sich gleichbleibt? Unter dem ganzen Getöse über die Optimierbarkeiten des Lernens muss das Staunen, dass Lernen überhaupt möglich sein soll, zunächst einmal wiederbelebt werden.

Wenn Selbst-Identifikation von Selbst-Unterscheidung abhängt, muss etwas Anderes, eventuell etwas Fremdes mit-identifiziert werden. Der Umstand, dass ein ‚Ich‘ das ‚Anderere‘ braucht, um ‚Ich‘ denken, sagen und sein zu können, wird heutzutage auf vielfältige Weise wiederentdeckt (circa 18'000 Treffer für Alterität in scholar.google.de; engl. alterity nochmals circa 200'000 hits, Stand Ende 2022). Der Begriff Selbstreferenz geht von diesem Problem als grundlegend aus.

In einer bereits eingeschliffenen Theoriesprache heisst es: Ein sinnhaft operierendes System muss Selbstreferenz und Fremdreferenz in *jeder* seiner Operationen kombinieren können (Luhmann 1984a, S. 627). Schon an dieser Stelle lässt sich fragen, welchen Beitrag Selbstsozialisation dazu leistet. Klar ist, dass Sozialisation nicht ‚Alles‘ sein kann. Es muss ausser Kommunikation und Sozialintegration noch anderes geben, was als Fremdes, Aussen, Äusseres, Aussenstehendes fungieren kann — Dinge zum Beispiel, oder das ‚ganz Andere‘ unerreichbarer Sphären.

Ausgehebelt wird auch eine weitere Selbstverständlichkeit der Tradition, nämlich die (fast) fraglose Gleichsetzung von Sozialisation mit sozialer Ordnung. Sozialisationsbegriff und Sozialisationsforschung waren ja nicht zuletzt soziologische Antworten auf die Frage, wie soziale Ordnung möglich sei, wenn man sie *nicht* ökonomisch als Aggregat individueller Interessen oder (staatstheoretisch) als Vertrag autonomer Bürger begreifen will. Grob verkürzt dargestellt, verlegte das Konzept der Sozialisation alle Aggregationen, Aushandlungen und Verpflichtungen in das Selbst hinein. Das Selbst trat also bereits sozial geordnet an das Soziale heran, geschult durch spezifische Agenten, Agenturen und Institutionen des Sozialen: die Familie, die Schule, die peer groups, die Massenmedien sowie ihnen nachgelagerte Ordnungsmächte, die antraten, wenn die Selbsteinordnung nicht störungsfrei funktionieren sollte.

Auch die Überlastung des Sozialisationsbegriffs als allein erklärende Grösse für soziale Ordnung wird in seiner systemtheoretischen Fassung aufgegeben. Es braucht mehr und andersartige Vermittlungen zwischen Individuum und Gesellschaft als nur Sozialisation. Auf die weiteren Vermittlungen wird ausführlich einzugehen sein. Sie gehören bereits ins Arbeitsfeld einer systemtheoretischen Bildungssoziologie.

Wenn es aber bei Selbstsozialisation nicht um die Einheit eines Ich, nicht um die Einheit der sozialen Ordnung und auch nicht um eine Wechselwirkung zwischen Ich und sozialer Ordnung geht: Worum geht es dann bei Selbstsozialisation? Wo liegt das Problem, auf das Erziehung und Bildung die gesellschaftlichen Antworten sein könnten? Oder nochmals anders gefragt: Was ist *positiv* mit dem Begriff Selbstsozialisation bezeichnet? Um hierauf nicht mit einer dogmatischen Setzung antworten zu müssen, soll eine erste Annäherung auf jenen Wegen erfolgen, die auch Luhmann bei wichtigen Begriffsentscheidungen beschritten hat: auf Wegen in die Geschichte der Begriffe, ihrer Ideen sowie der Kontexte, in denen sie Gestalt gewonnen haben. Das Selbst, über das wir sprechen wollen, ist keine Erfindung eines einzelnen Autors. Es ist das Produkt einer kulturellen Epoche.

3. Das Selbst ‚um 1700‘

Zuweilen und meistens in ‚kritischer‘ Absicht wird nach der *Empirie* in Luhmanns Theoriebildungen gefragt. In diesem Punkt darf man nicht ausser Acht lassen,

dass Luhmann nicht nur in seinen wissenssoziologischen Studien, sondern auch für seine Begriffsbildungen auf eine überaus grosse Anzahl an alten Texten zurückgegriffen hat, auf solche aus dem klassischen, griechisch-römischen Zeitalter und dann schwergewichtig auf solche aus süd- und westeuropäischen Ländern der Zeit zwischen dem 13. und dem 18. Jahrhundert. Diese Texte sind empirische Tatsachen. Es gibt sie wirklich. Sie sind in Luhmanns Publikationen ordentlich aufgeführt und können nachgelesen werden, auch wenn die Methodenkurse der heutigen Universitäten nicht für solche Lektüren vorbereiten, weil in ihnen kein Griechisch, kein Latein, kein Italienisch, kein Spanisch und kein Französisch gelehrt wird. Man muss also bereits etwas Bildung mitbringen oder bereit sein, sie nachzuholen, wenn man in Luhmanns Empirie einsteigen möchte. Jedenfalls gibt es zahllose Aussagen Luhmanns, was in welchen Literaturen aus welchen Epochen zu welchen Themen geschrieben steht (zum Beispiel zur Liebe: Luhmann 1982), mit welchen Begriffen gearbeitet und welche Thesen aus ihnen gebildet, aufgegriffen und fallengelassen wurden. Das sind empirische Aussagen. Man kann sie, wenn man es kann, nachprüfen und zu falsifizieren versuchen. Schlägt der Falsifikationsversuch fehl, müsste man nach allen Standards der Wissenschaftstheorie die Wahrheit von Luhmanns Aussagen anerkennen. Gelingt ein Falsifikationsversuch und wären bestimmte Thesen tatsächlich als unwahr anzuzeigen — dann müsste man nach allen Standards der Wissenschaftstheorie erst recht anerkennen, dass Luhmann empirisch gearbeitet hat. Denn das wäre der Beweis, dass Luhmann empirisch falsifizierbare Thesen aufgestellt hat.

Das Besondere von Luhmanns Lektüren, im Unterschied zum normalen Vorgehen in den Geschichts-, Geistes- und Kulturwissenschaften war sicherlich, dass er das, was ihm als Leser in den Texten begegnete, nicht in erster Linie mit je *anderen Quellen* abzugleichen versuchte. Er wollte vom (wirklich) Lesbaren *auf die Gesellschaft schliessen*, in der so geschrieben und wahrscheinlich zu Teilen auch so gedacht wurde. Dafür brauchte er passende Begrifflichkeiten und eine Theorie der Gesellschaft. Bekanntlich nahm er sich die Freiheit, diese Begriffe und diese Theorie *nicht* aus vorhandenen Texten zu entnehmen, sondern eigene Begriffe und eine eigene Theorie zu entwickeln, die in der Lage waren, mit der reichen und komplexen Empirie, die ihm im Wortsinne vor Augen lag, klarzukommen. In diesem Kontext entwickelte und verfestigte sich Luhmanns wichtigste These — und auch sie ist durch und durch empirisch gemeint und gearbeitet. In der Zeit zwischen dem 16. und dem 19. Jahrhundert (mit regionalen und thematischen Vor- und Nachläufern sowie mit allen Gleichzeitigkeiten des Ungleichzeitigen) hat sich die Gesellschaft ausgehend von West- und Südeuropa von einer primär geschichteten (stratifikatorischen) auf eine primär funktionale Differenzierungsform umgestellt. Und genau das lässt sich in den genannten Materialien zeigen.

Für unseren Kontext, der textkundliche Streitfragen und soziologische Methodenpolemiken ausser Acht lässt, ist zunächst einmal bemerkenswert, dass Bildung nicht erst auf der Ebene des Gegenstandes in Erscheinung tritt, sondern

bereits auf der Ebene der *Theoriebildung* wirksam ist. Es gibt also hier schon, wie so oft bei systemtheoretischen Aufarbeitungen, ein Moment von Selbstreferenz zu beachten. Wie gebildet ist die Theorie, wie sehr ist sie in ihrer eigenen Architektur in Bildung verstrickt, und wie kann sie diese Verstrickung auch sichtbar machen und kontrollieren? Was sagt die Theorie, wenn sie Aussagen über Bildung trifft, damit auch über sich selbst aus? Beispielsweise hört man, Luhmanns Sozial- und Gesellschaftstheorie sei antihumanistisch (mit Namensnennungen referiert in Koller 2007, S. 202). Um das entscheiden zu können, muss die Theorie gebildet genug sein, um zu wissen, was Humanismus bedeutet und dass dieses Wort selber weder menschlich noch unmenschlich ist, sondern lediglich eine bestimmte *Konzeption* von Menschheit und Menschlichkeit bezeichnet; eine Konzeption mit deutlich erkennbaren Exklusionsmechanismen, wenn die Urteilsfähigkeit in Sachen Menschlichkeit beurteilt wird. Mit diesem Wissen gerüstet, muss sich die Systemtheorie trotz der Zuschreibung ‚antihumanistisch‘ nicht für unmenschlich halten (Koller 2007, S. 202–205).

Für unser Einstiegsthema ‚Selbstsozialisation‘ ist jedoch eine im genannten Sinne empirische Beobachtung wichtiger. Aus Luhmanns begriffsgeschichtlichen Arbeiten wird unter anderem ersichtlich, dass Begriffe des Selbst ihre Hochkonjunkturen *ebenfalls in der genannten Schwellenzeit* haben, historisch parallel zum Übergang von der geschichteten zur funktional differenzierten Gesellschaft. Die leitende Annahme wird sein: dass auch hierin kein Zufall, sondern ein Zusammenhang zwischen der Selbstbestimmung *als Problem* und der modernen Gesellschaft zu sehen ist. ‚Das Selbst‘ wird ‚um 1700‘ zum Thema — wobei das Wort ‚Selbst‘ und die Zeitangabe ‚um 1700‘ nur als Merkzeichen für den hier diskutierten Zusammenhang eingesetzt sind und nicht selber scharf umgrenzte Variablen anzeigen. Das Wort hat eine längere Geschichte. Und eine vage Zeitspanne ‚um 1700‘ bildet eine Schwellenepoche, nach der trotz Kontinuität diverser Worte und Formeln nichts mehr ist wie es vorher war. Dabei wird in jenen Zeiten ‚um 1700‘ kein allgemeiner Begriff wie Selbstreferenz gebildet. Vielmehr taucht das Selbst in verschiedenen Komposita auf. Und genau diese Vielfalt ist instruktiv, auch für unsere Frage nach der Selbstsozialisation.

Wir können daraus zweierlei schliessen: 1. Der *allgemeine* Begriff der Selbstreferenz nimmt eine *grundsätzliche* Problematik der modernen Gesellschaft auf. 2. *Selbstsozialisation* hat es ebenfalls und immer mit einer *Mehrfach-Problematik* des Selbst *und* des Sozialen zu tun. Oder negativ formuliert: Alle Einheitsvorstellungen wie die eines Selbst-Originals (‚Ich‘, Identität, authentische Person, transzendentes Subjekt) oder die einer sozialen Ordnung haben sich die Sache mit der Sozialisation viel zu leicht gemacht. Daran ändern auch Modelle nichts, die Selbst und (soziale) Ordnung ‚dialektisch‘ zueinander konzipieren. Es braucht Modelle oder erst einmal Theorien, die sich auf beiden Seiten Mehrfach-Komplexe vorstellen können. ‚Das‘ Selbst ist ein vielfältig unterschiedenes Selbst, ‚die‘ soziale Ordnung sind unterschiedene soziale Ordnungen.

,Um 1700' explodieren die intellektuellen Bemühungen um Figuren der Selbstbezüglichkeit. Man erkennt dies schon an der Vielfalt der Worte im Begriffsfeld: Selbstliebe, Selbstsucht, Egoismus, Eigenliebe, Eigennutz, Selbstwertschätzung (self-esteem), subjektives Recht, Selbsthass, Selbstdarstellung, Eitelkeit, Selbsttätigkeit, Selbstachtung, Selbsttäuschung ... Nicht alle Worte sind neu. Die Traktate können auf zahlreiche alte Diskussionen zurückgreifen, auf klassisch-griechisch-römische Texte zur Lebensführung oder auf theologische Erörterungen der Heilsaussichten des Menschen durch sein Verhalten gegenüber Gott. „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ ist die in unserem Kontext zitierpflichtige Bibelstelle.⁶ Oberflächlich gesehen geht es also nur um Fortführungen, eventuell um Modernisierungen alter Fragen und Figuren, um Anpassungen an den ‚Zeitgeist‘ der damals aufkommenden ‚bürgerlichen‘ Gesellschaft. Luhmanns Analysen zufolge geht es jedoch um die *Verbindung* von Tradition mit einer radikalen Umstellung, um die Einheit von Kontinuität und Diskontinuität. Was in die moderne Semantik des Selbstbezugs eingeht und immer stärker fokussiert wird, ist die Unmöglichkeit, den Selbstbezug *einheitlich zu bewerten*. Dem Selbstbezug wird zwar die *Aufgabe* gestellt, die Probleme der Moral zu lösen und letzte Prinzipien für ‚gutes‘ (und gegen ‚schlechtes‘) Verhalten postulieren zu können. Aber der Selbstbezug allein kann diese Aufgabe *nicht lösen*, sondern sie nur in die Form einer *Unentschiedenheit* an die Kommunikation zurückreichen. Die Form, in der dies geschieht, ist die Form der *Spaltung* oder der Zwei-Teilung, die auf Fragen vom Typ ‚Gut-oder-Böse‘ ein ‚Sowohl-als-auch‘ produziert und dem Fragenden die Verantwortung einer Selbst-Entscheidung überlässt.

Betrachten wir nur zwei sehr deutliche (und nebenbei sehr einflussreiche) Beispiele dieses Spaltungsvorgangs aus den Zeiten ‚vor 1700‘: den Fall der griechischen Klassik und den Fall der christlichen Theologie. Für die Griechen war die Selbstbeziehung ein Problem der *Ethik* (Taylor 1989, S. 115–126; Gill 2008), was damals die Lehre vom guten Leben nach den Massstäben der menschlichen Natur meinte (Leeten 2017) — und nicht wie heute die Lehre von der Begründung moralischer Urteile oder institutioneller Regelungen durch Ethik-Kommissionen. Dass der Mensch nur innerhalb der Sozialordnung, für die Griechen also innerhalb der Stadt (Polis) ein gutes Leben führen konnte, galt als ausgemacht und unbezweifelbar (Nippel 1989; Meier 1989): der Mensch als ‚zoon politikon‘ (Schütrumpf 2006). Der Bezug zu sich selbst galt als Rückzug aus der guten Ordnung und konnte von dort her nur als *negativ* begriffen werden, als Idiotie. Etwas später prägten die Lateiner den Ausdruck ‚privatus‘, von ‚privare‘ = berauben, befreien, absondern. ‚Privat‘ hiess ‚ohne Amt‘ (Hölscher 1984, Sp. 1135), ein Leben beraubt/befreit/abgesondert vom Einfluss und Rückhalt in der Autorität der Ämterhierarchie. Eine Positivwertung von Privatheit wird erst in der Moderne erfunden, die die res pu-

6 Lev. 19,18; im Alten Testament zugleich die einzige Stelle, die von Selbstliebe handelt (Dierse 2007, Sp. 466).

blica, die allgemeinen Angelegenheiten nicht mehr dem souveränen Bürger (civis), sondern dem Staat überantwortet hat. Doch für die Lebensführung blieb die Selbstbeziehung natürlich unerlässlich. Sie konnte trotz Abwertung nicht vollständig negiert werden. Die Lösung lag in einer Spaltung des Selbst. Das Selbst wurde gespalten in die Passionen einerseits und in die *Kontrolle* dieser Passionen andererseits. Ein Teil des Selbst sollte die *Herrschaft* über das ganze Selbst ausüben (Hadot 2007). Die Bewertung kann so vom gesamten Selbstbezug abgezogen und auf einen bestimmten *Teil* des Selbstbezugs, eben auf die Selbstbeherrschung konzentriert werden. Nicht in der Gesamtnatur des Menschen, sondern lediglich in der Selbstbeherrschung war zwischen Gelingen und Mislingen zu unterscheiden. Und ein Gelingen war daran zu erkennen, dass die Selbstbeherrschung auch zur Herrschaft in der Stadt, zur Übernahme und Ausübung eines öffentlichen Amtes befähigte. Nur so war ein gutes Leben in der guten Ordnung *und* eine Reproduktion der guten Ordnung (als Bedingung des guten Lebens) möglich.

Den engen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und sozialer („politischer“) Ordnung erkennt man daran, dass die innere Spaltung des Selbst ganz eindeutig an eine *soziale Spaltung* gebunden war. Die Ethik war eine Lebensführungslehre für die amtsfähigen Bürger, die sich selbst (!) wirtschaftlich durch Führung ihres Hauses versorgen und nur deshalb jene Mühe aufbringen konnten, die für eine rationale, selbst-lose Diskussion der öffentlichen Angelegenheiten erforderlich war. Nicht gemeint waren die Frauen, die Kinder, das Gesinde, die Sklaven, die Handwerker, die Kaufleute, die Krieger und alle, die durch die Nöte des Lebens zur Arbeit und zum Verfolgen ihrer eigenen Interessen gezwungen waren. Von ihnen brauchte keine rationale Selbstbeherrschung erwartet werden. Ihre Passionen wurden durch Arbeit und unmittelbare Interessen in Schach gehalten. Umso mehr bedurften sie der Führung durch die Bürger des Stadtstaates, politisch wie ökonomisch. In dieser *doppelt* kontrollierten Form: sozial kontrolliert und innerlich kontrolliert, konnte die eigentlich negativ besetzte Selbstbeziehung dann zugleich auch *positiv* bewertet werden. Man(n) liebte nicht sein ganzes Selbst, sondern nur den *besten Teil* seines Selbst; jenen Teil, der seine Gutheit durch Übereinstimmung mit den Anforderungen der städtischen Ordnung beweisen konnte. Die Hierarchie der Sozialordnung wurde in einer Hierarchie des Selbst abgesichert und umgekehrt. Das Fortwirken dieser Vorstellung und ihrer Ableitungen bis in unsere Tage ist in den Werken von Michel Foucault, insbesondere jenen zu den „Technologien des Selbst“ (Foucault et al. 1993), gut zu studieren.

Der christlichen Theologie der Vormoderne wird eine durchgängig einseitige *Abwertung* des Selbstverhältnisses nachgesagt (siehe zum Folgenden Dierse 2007; Knoche 2007). Auf den ersten Blick werden Selbstliebe und Gottesliebe unveröhnlich einander gegenübergestellt. Wenn Gott das Gute war, dann musste die Selbstliebe als sein Gegenteil gesehen werden; was im Christlichen gleichbedeutend mit *Sünde* war. Aber ganz so einfach liegen die Dinge auch hier nicht. Die

Spaltung des Selbst erfolgt im christlichen Fall nicht über den Bezug zur Herrschaft, sondern über den Bezug zur *Liebe*. Sie erscheint, ganz in Korrespondenz zum trinitarischen Denken, gleich dreifach: als Selbstliebe, als Gottesliebe und als Nächstenliebe. Damit ergibt sich die Frage nach der Einheit der Liebe, nach dem, was in Selbstliebe, Gottesliebe und Nächstenliebe übergreifend Liebe sein kann. Im Rahmen der göttlichen Schöpfung von allem, was ist, kann die Liebe nur durch Gott gestiftet und gegeben sein. Damit wird auch die zunächst negative, weil der Gottesliebe abtrünnige Selbstliebe mit Ambivalenz aufgeladen. Auch die Selbstliebe muss von Gott gegeben und kann deshalb *nicht unbedingt* sündig sein. Nur so macht die bereits zitierte biblische Aufforderung Sinn, den Nächsten ‚wie dich selbst‘ zu lieben. Die Lösung ähnelt der antiken Selbstbeherrschung. Die Selbstliebe ist gut, *sofern* sie mit der Schöpfung und mit der Vorhersehung Gottes übereinstimmt; was sich in der Nächstenliebe zeigt. Auch hier also eine hierarchische Spaltung des Selbst in einen ‚höheren‘ und einen ‚niederer‘ Teil, wiedergegeben und motivierfähig gemacht in der Unterscheidung von Heil und Verdammnis, mit der Massgabe, *in sich selbst* das Höchste zu suchen; das, was im Nächsten Gott zu lieben vermag. Dabei muss sich diese ‚Suche-in-sich-selbst‘ auf *Unendlichkeit* einstellen. Eine *Heilsgewissheit* wäre selber Sünde. Sicherheit gibt es nur in der Gnade Gottes, von der man nicht wissen, an die man nur glauben kann.

Mit diesen Vorläufern (und all ihren Misch- und Zwischenformen des Mittelalters) *bricht* das Selbst ‚um 1700‘. Zwar kontinuierieren die Worte, die Figuren und manche Formeln. Sie werden zur Formierung einer Wissenschaft vom Menschen, einer Anthropologie, sogar verstärkt in Anspruch genommen (Luhmann 1993c). Und doch zeigt sich der Bruch an zwei tragenden Stellen — so die Ergebnisse von Luhmanns wissenssoziologischen Studien.⁷ Er leitet daraus für die heutigen Wissensformen, seine eigene Theorie eingeschlossen, die Konsequenz ab, dass *heutiges* Denken über Selbstbeziehungen nicht mehr hinter diesen Bruch zurückgehen kann, sondern von den Resultaten, von den *Bruchstücken* der anthropologischen Bewegungen auszugehen und sie neuartig zu integrieren hat. Das gilt dann auch für jede Theorie der Selbstsozialisation und für eine Bildungssoziologie, die ihr Bezugsfeld in der modernen Gesellschaft sieht.

Erstens verliert die Selbstbeziehung ihre *Absicherung in einer höheren Ordnung*. Der antiken Selbstbeherrschung geht der *Kosmos* verloren, jene Harmonie des Ganzen, die der Stadt als bestmöglicher Ordnung menschlichen Verhaltens den letzten und deshalb sicheren Halt gibt. Der christlichen Selbstbeziehung geht die *Schöpfung* verloren, die *in dieser (sündigen) Welt* den Weg aus der Sünde der blossen Selbstliebe offenhält. Auch hier gilt, um Missverständnissen vorzubeugen, dass die Worte ‚Kosmos‘ und ‚Schöpfung‘ kontinuierieren, ebenso wie viele an ihnen

7 Siehe die vier Bände „Gesellschaftsstruktur und Semantik“ (Luhmann 1989e; 1993d; 1993e; 1995g), darin insbesondere die Aufsätze 1989g; 1993c; 1993f; 1993g und 1995h; darüber hinaus auch 1982 und 2008b.

aufgehängte Formeln. Es gibt Kosmologien und es wird sie weiterhin geben, Erzählungen vom „grossen Wesen alles Seienden“ und von den harmonischen Beziehungen aller Wesen in ihm (Lovejoy 1936). Es gibt Schöpfungsgeschichten und wird sie weiterhin geben, solche religiöser, spiritueller und esoterischer Herkunft. Der gemeinte Bruch im Verhältnis von Selbstbeziehung und höherer Ordnung liegt woanders. Kosmologie und Schöpfungslehre haben ihre *allgemeine und deshalb selbstverständliche* Geltung verloren. „We are now in an age in which a publicly accessible cosmic order of meanings is an impossibility“, sagt selbst die ethisch-sozialphilosophische Lektüre der „Sources of the Self“ (Taylor 1989, S. 512). Das aber bedeutet: Das Selbst muss jetzt an Kosmos und Schöpfung *glauben* – also die Geltung in sich selbst etablieren, ohne einen im Sozialen unbestreitbaren Ankerpunkt vorzufinden.⁸ In der Gesellschaft findet das Selbst: immer einen anderen Glauben als seinen eigenen — mit dem grassierenden Fundamentalismus als exakter *Negativ-Kopie* dieser Spezifität der modernen Gesellschaft. Ein Fundamentalismus kann sich nur gewaltförmig behaupten, weil er als Kommunikation keine Chance hat (Fuchs 2004). Er kann nicht missionieren, sondern nur töten. Denn Mission hiesse ja, den Anders- und Unglauben in ihrer Existenz und Möglichkeit anerkennen zu müssen.

Zweitens zerstört die Analyse der Selbstbeziehung die Möglichkeit, letztere eindeutig zu bewerten — sei es negativ (wie in der Tradition vorherrschend), sei es positiv (wie in der Vernunftbegabung der Aufklärung), sei es dialektisch als positiv zu bewertende Einheit von positiv und negativ. Die Selbstbeziehung wird *systematisch bipolar*, notorisch zweiwertig ohne eine letztbegründbare Aussicht, in einer Einwertigkeit („Synthese“) zur Ruhe zu kommen. Gut *und* böse, wahr *und* unwahr, Aufrichtigkeit *und* Täuschung, regeltreu *und* regellos, Lust *und* Unlust, egoistisch *und* altruistisch, affektiv *und* vernünftig — alle Werte dieser und vieler weiterer Duale sind in der Selbstbeziehung *gleichermassen* angelegt. Deshalb wird für eine Analyse der ‚reinen‘ Selbstreferenz *unentscheidbar*, welche Werte realisiert werden. Deshalb kann Selbstsozialisation auch nichts unbedingt Gutes, Wertvolles, Anzustrebendes bezeichnen. Gelingen *und* Misslingen sind dem Selbstsozialisationsprozess wie allen anderen Selbstbeziehungen als gleichwertige Möglichkeiten mitgegeben. Die Möglichkeit zur Indifferenz ist der Selbstreferenz inhärent. Deshalb irren Kritiker, die meinen, die These von der Selbstsozialisation restauriere den alten Traum von der Selbstschöpfung des Menschen. In theoriegerechter Sprache bezeichnet Luhmann dieses Ergebnis der semantischen Umstellung als „Entkoppelung von Selbstreferenz und binärer Schematisierung“ (Luhmann 1989g, S. 308). Diese Entkopplung schafft, und das

8 Im selben Sinne konstatiert Klaus Müller (2008, S. 384): „Genau hier liegt die Bruchlinie zwischen Mittelalter und Moderne. Weil die Glaubwürdigkeit eines letzten Telos im Gang der Krise der abendländisch-christlichen Metaphysik zerbrochen war, trat an die Stelle einer Beziehung auf dieses Ziel die radikale Selbstbeziehung.“

ist sozialstrukturell das Neue der Schwellenzeit ‚um 1700‘ und der ihr folgenden Epochen bis heute, den Freiraum, in das *Verhältnis* von Selbstbeziehung und Werten *neue Kopplungsformen* einzuführen und sozial wie individuell zu erproben. Das Selbst ‚klebt‘ nicht mehr in jenen Werten, die durch den Kosmos, die Schöpfung und die Gemeinschaften der in ihnen Lebenden gegeben waren und die Möglichkeit von Individualität nur in der *Abweichung*, also im Bösen oder im aussergewöhnlich Guten, als Schurken oder Helden vorsehen konnten.

Dabei soll Entkopplung nicht bedeuten, die Selbstbeziehung und die Wertduale hätten nun gar nichts mehr miteinander zu tun. Es meint nur, dass mit der Bezeichnung des Selbst keine strikte, keine rigide, keine automatische und schon gar nicht eine logisch zwingende Bewertung verknüpft ist (anders als beispielsweise in der Gleichung von ‚Selbstliebe = Sünde‘ oder umgekehrt im heutigen Individualismus ‚Selbstliebe = Glückseligkeit‘). Das Zusammenhängende wird auf Distanz gebracht, um neu bestimmt werden zu können. Der Zusammenhang wird gelockert und in die besagte Bipolarität aufgelöst. Das Selbst ist die Bipolarität, die Offenheit für *beide* Werte und die *Möglichkeit* zu bestimmen, welcher Wert zu realisieren ist.

4. Konditionierung: Bedingungen beachten

Die Entkopplung/Öffnung/Distanzierung von Selbst und Wertung hat Folgen sowohl für die Wissenschaft als auch für die Gesellschaft. Beide Arten von Folgen sind für die Bildungssoziologie konstitutiv.

(A) *Folgen für die Wissenschaft*: Die Distanzierung von Selbstreferenz und Wertung macht es möglich, Selbstreferenz als wissenschaftlichen Begriff mit einer definierbaren Gegenständlichkeit zu etablieren. Das klingt, vor allem in einem wissenschaftlichen Text, erst einmal wie ein gewaltiger Bedeutungsgewinn. Aber das täuscht. Zunächst gerät die Wissenschaft einfach in eine Konkurrenz zu den weiterhin fortgeführten Bedeutungen von Selbstreferenz in religiösen, philosophischen, literarischen und vor allem moralischen Kontexten. Der Schnitt zwischen Selbst und Bewertung muss in diesem intellektuellen Zwischenfeld immer wieder neu vollzogen werden. Und wenn die Soziologie als eine mit Selbstreferenz befasste Disziplin neben anderen den Schnitt der Gesellschaft selbst zurechnet, gerät sie unter den Generalverdacht, diese Gesellschaft und ihre Strukturen verteidigen zu wollen, also eine ‚konservative‘ oder schlimmer noch: eine ‚affirmative‘ Soziologie zu sein.

Aber auch wissenschaftsintern führt die Begrifflichkeit von Selbstreferenz nicht ohne weiteres zu einem Bedeutungsgewinn des Gegenstandes. Im Gegenteil: Der ‚neue‘ Gegenstand muss sich einreihen in die unüberschaubare Anzahl faktischer und möglicher Gegenstände wissenschaftlichen Forschens. Die Folge: Kaum eine Wissenschaft interessiert sich für Selbstreferenz. Auch in jenen weni-

gen Disziplinen, in denen sie vorkommt, ist sie ein Gegenstand unter vielen und eher von randständigem Interesse. Das gilt selbst für die Psychologie, von der man meinen möchte, sie hätte wie keine zweite Disziplin das Ich zum Gegenstand und alles, was für dieses Ich von Bedeutung sein könnte. Doch setzt die Psychologie weit überwiegend beim *Verhalten* an (in kontrollierbaren Situationen oder beim Antwortverhalten auf kontrollierte Fragen). Sie bestimmt ihre Gegenstände in den psychischen Begleiterscheinungen des Verhaltens wie Befriedigungen, Motivationen, Kognitionen, Einstellungen, Entschlossenheiten usw. Grössen wie Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein, Selbstreflexion usw. werden als Faktoren oder Variablen dieses Gesamtkomplexes von Verhalten/Psyche aufgefasst. Bemühungen um einen all dies übergreifenden Begriff oder gar eine Theorie des Selbst sind in der Psychologie ebenso randständig wie die Theorie selbstreferentieller Systeme in der Soziologie. Wenn wir von Selbstsozialisation ausgehen wollen, müssen wir uns daher darauf gefasst machen, uns mit einem wissenschaftlich gesehen noch unbedeutenden Gegenstand zu beschäftigen, dem nur wir selbst Bedeutung erwirtschaften können: durch die Einsichten, die wir über Erziehung und Bildung gewinnen können.

B) *Folgen für die Gesellschaft*: Die Entkopplung von Selbst und Wertung macht es unmöglich, die Gesellschaft insgesamt als moralische Veranstaltung zu begreifen und eine Theorie der Gesellschaft von moralischen Prinzipien her zu entwerfen. Bereits in einem historisch frühen Versuch dieser Art, in der schottischen Moralphilosophie, ist dieses Anliegen gescheitert. Adam Smith hat seine Theorie der moralischen Gefühle *neben* seine Theorie der Wirtschaft gesetzt. Einflussreich wurde er nur mit letzterer. Die Rückführung von Gesellschaft auf Moral und die Rückbindung von Gesellschaftstheorie an Moral werden noch hilfloser, wenn Gesellschaft nicht mehr wie noch zu Smiths Zeiten allein als Wirtschaft, sondern auch als Politik, als Wissenschaft, als Erziehung, als Kunst usw. zu denken ist. Die Einheit des Guten, Wahren und Schönen ist verloren und nicht wiederherstellbar. Wenn mit Bildung die Erwartung verbunden bliebe, *individuell* zu verwirklichen, was gesellschaftlich nach 1700 unmöglich geworden ist, dann wäre Bourdieu Recht zu geben, der Bildung als Illusion bezeichnet hat (Bourdieu/Passeron 1971).

An die Stelle der Moral und aller Hoffnungen, in ihr eine allgemeingültige Bindung zwischen Selbst und Wertung zu finden, tritt in der Systemtheorie der Begriff der *Konditionierung* (Luhmann 1989g, S. 312). Das ist ein wissenschaftsgeschichtlich belasteter Ausdruck, erinnert er doch an Pavlows Hunde. Die Tiere wurden vom Forschungsleiter dressiert, nicht erst beim Geruch des Futters, sondern schon beim Erklingen einer Glocke, die das Futter ankündigt, ihren Speichel fliessen zu lassen. Solch eine Reiz-Reaktions-Psychologie wird für den Menschen und erst recht für die Erziehung des Menschen unisono abgelehnt. Aber Konditionierung bezeichnet keineswegs eine Dressur. Im Gegenteil. Sie ist auch die Bedingung der Möglichkeit für das, was die Tradition *Freiheit* nennt.

Kondition heisst: Verfassung oder Bedingung; Konditionierung heisst: sich auf etwas gefasst machen, Bedingungen zu stellen und auf die Erfüllung von Bedingungen zu achten. Von Freiheit kann man nur sprechen, wenn ein real mögliches Verhalten *nicht* ‚unter allen Umständen‘, also nicht ‚unbedingt‘ ausgeübt werden muss. Der Begriff Konditionierung bezeichnet denselben Sachverhalt positiv: Ein mögliches Verhalten wird an Bedingungen geknüpft. Und bezogen auf die diskutierten Wertungs-Duale: Die Anerkennung des positiven Wertes eines Duals wird an Bedingungen geknüpft, ebenso wie die Anerkennung des negativen Wertes eines Duals. In dieser Form, als Vermittlung durch Bedingungen, bleibt der Kontakt zwischen Selbst und Werten bestehen. Distanz ist nicht völlige Loslösung, sondern eine Art von Kontakt. Gesellschaft vollzieht sich dann nicht als Verwirklichung (oder kritikwürdige Verfehlung) moralischen Handelns, auch nicht als Verwirklichung eines oder aller Positivwerte menschlichen Wollens. Gesellschaft vollzieht sich als ein Prozessieren von Konditionierungen; verbunden mit dem *Anspruch* an das Selbst, *eigene* Konditionen festzulegen, das heisst eigene Bedingungen zu stellen und sich auf *diese* Weise sozial beobachtbar zu machen (Luhmann 1989f). Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung ist unabhängig von all ihren Erfolgen und Misserfolgen zunächst einmal darin zu sehen, diesen *gesellschaftlichen* Anspruch auf die *Eigenheit* von Selbstfestlegungen aufrecht zu erhalten. Das ist Erziehung zu Selbständigkeit und Freiheit. Weiter: Erst auf der Ebene von Konditionierungen macht es überhaupt Sinn, ein *relatives* Gewicht zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung zu diskutieren. Denn ohne irgendein Zuspiel von Bedingungen könnte ein Selbst ja gar keinen Anlass finden, sich nach seinem Selbstverständnis und nach seinem eigenen Einfluss auf das Geschehen zu fragen. Dass es ein *unbedingtes* Kriterium gäbe, das zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung unterscheiden könnte, kann man mit Fug und Recht als Kants Illusion bezeichnen. Symptomatischerweise suchte Kant den Ausweg denn auch in Kommunikation (Baecker 2005b, S. 27), im Meinungsaustausch vernünftiger Subjekte und, wenn der Austausch zu keinem Ergebnis führt, in einem Befehl des Selbst an sich selbst. Der kategorische Imperativ fordert, dass ausgerechnet eine individuelle Selbstfestlegung (die Regel, der mein Handeln folgt) in ein *unbedingtes* („allgemeines“) Gesetz zu transformieren sei.

5. Codierungen

Für die Seite der Gesellschaft ist zunächst festzuhalten, dass die Distanzierung von Selbst und Wertungen auch ein *Auseinanderziehen* verschiedener Wertduale ermöglicht. In einigen Extremfällen führte diese Möglichkeit historisch zu Resultaten, die Luhmann mit dem Begriff der binären Codierung beschreibt (Luhmann 1997, S. 359–368; 2004a). Wir können dieses Theoriestück nicht zur Gänze aufrollen, denn in ihm verzahnen sich wie in kaum einem zweiten Begriff die drei

Stränge von Luhmanns Gesellschaftstheorie: Differenzierungstheorie, Kommunikationstheorie und Evolutionstheorie. Für das Sozialisationsthema festzuhalten lohnt sich vor allem, dass Codierung einerseits ein *Spezialfall* von Wertung ist und längst nicht alle, sondern nur sehr wenige Wertungen die strenge Form der Codierung annehmen. Dieser Umstand ist sehr bedeutsam gerade für die Freiheitsgrade der Selbstachtung und des Selbstwertgefühls. Andererseits sind ausgerechnet die wenigen (gleichsam abzählbaren) codierten Wertduale zentral für die *Inklusionschancen* und damit für die Lebensführung des Individuums (Wirth 2015).

Daraus ergibt sich eine weitere Zentralthese einer systemtheoretischen Bildungssoziologie. Hing die Sozialisation in vormodernen Gesellschaften hauptsächlich an *der Unterscheidung von Schichten* (in Europa: von Ständen), so fungiert in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft die *Unterscheidung von codierten und nicht-codierten Wertungen als Leitdifferenz von Sozialisation*; damit abgeleitet auch als Leitdifferenz von Erziehung und Bildung. Darauf wird im Kapitel über das Medium des Lebenslaufs eingehender zurückzukommen sein.

Angesichts dieser Bedeutung verdient der Begriff der Codierung eine etwas nähere Betrachtung, auch wenn sein Hintergrund, wie eben bemerkt, nicht komplett eingeführt werden kann. Gegeben sei zunächst eine Liste gesellschaftlicher Codierungen, die jeweils auf spezifische Funktionssysteme verweisen (Abb. 1 auf der folgenden Seite).⁹

Die Liste wurde bewusst etwas durcheinander gewürfelt und nicht tabellenförmig dargestellt, um jedem Eindruck einer Hierarchie der Codierungen und ihrer Funktionssysteme entgegenzuwirken. Üblicherweise beginnt die Erläuterung mit dem Code der Wirtschaft: zahlen und nicht-zahlen. Die Gründe dafür liegen in der Deutlichkeit dieses Codes, sind also didaktischer Art. Aber allein schon die Priorisierung und häufige Nennung des Geld-Codes könnte den irreführenden Eindruck erwecken, Geld stelle den ‚höchsten‘ Code der Moderne dar; und alle anderen Codierungen seien ihm nachgebildet und/oder von ihm abgeleitet. Aber die Eigenheit der modernen Gesellschaft ist gerade, dass sie nicht mehr wie ihre Vorläuferinnen durch eine gesamtgesellschaftliche Hierarchie geordnet ist. Die Codes fungieren gleichrangig. Die moderne Gesellschaft ist nicht hierarchisch, sondern heterarisch geordnet: als Ordnung durch Andersheiten. Alle ‚Führungen‘ eines Codes gegenüber anderen gelten nur für bestimmte Adressaten in je für sie aktuellen Situationen. Das Prinzip der Hierarchie ist in der modernen Ge-

9 Siehe zum Problem, Listen von Funktionssystemen zu kanonisieren, Roth / Schütz 2015. Die Autoren selber halten eine Liste mit zehn Funktionssystemen für vollständig und abschliessend. Im Vergleich zur nachstehenden Liste gehören bei ihnen die Familie und Soziale Hilfe nicht dazu. Aus sozialisationstheoretischer Sicht könnte auf die Codes lieben/nicht-lieben und helfen/nicht-helfen aber kaum verzichtet werden.

Abbildung 1: Codierungen der Gesellschaft

Codierung ···· Funktionssystem

immanent / transzendent ···· *Religion*
stimmig / unstimmig ···· *Kunst*
Recht / Unrecht ···· *Recht*
zahlen / nicht-zahlen ···· *Wirtschaft*
machtüberlegen / machtunterlegen ···· *Politik*
Wissen / Nicht-Wissen ···· *Erziehung*
wahr / unwahr ···· *Wissenschaft*
Information / Nicht-Information ···· *Massenmedien*
lieben / nicht-lieben ···· *Familie*
helfen / nicht-helfen ···· *Soziale Hilfe*
gesund / krank ···· *Gesundheit*
gewinnen / verlieren ···· *Sport*

sellschaft eingeschränkt worden auf die Form der Organisation, die uns später noch eingehend beschäftigen wird. Von daher soll auch die Erstnennung von Religion in unserer Code-Liste nicht besagen, sie sei das umfassende System aller Funktionssysteme. Wir hätten auch mit Sport oder jedem anderen Code beginnen können.

Binäre Codierung heisst, dass die *Verneinung* eines Wertes immer auch etwas über den *genauen* Komplementärwert aussagt; *aber nichts* für irgendein anderes Wertedual (= Prinzip des ausgeschlossenen Dritten). Es besagt etwas für die Wahrheit anderer Aussagen, wenn eine bestimmte Aussage als unwahr markiert wird — aber solch eine Unwahrheit besagt nichts darüber, ob ihr Autor für seine Aussage bezahlt, geliebt oder eingesperrt wird. All das *könnte* der Fall sein. Aber um zu ermitteln, *ob* Bezahlung, Liebe oder Haft der Fall sind oder nicht, wird man die je geltenden Bedingungen der Wirtschaft, der Liebe oder des Rechts feststellen müssen — was zusätzliche Kommunikationen unter je anderen Codierungen erfordert. Die Wissenschaft wird keine Antwort geben können. Ihr genügt die Feststellung einer Unwahrheit, um weiter forschen zu können; auch

wenn ihr Autor sich infolge von Reichtum, Liebstaumel oder Inhaftierung aus dem Publikationsfeld verabschiedet hat. Ein weiteres Beispiel: Es besagt etwas für weitere Absatz- oder Einkaufschancen, wenn für ein bestimmtes Gut ein festgelegter Preis nicht bezahlt wird; und wieder lernt niemand daraus etwas für seine Gesundheit, sein Seelenheil, sein politisches Ansehen, sein Glück beim anderen Geschlecht usw.

Das könnten wir durchspielen für alle Codierungen und würden immer wieder auf den Umstand stossen, dass ein Wert auf seinen Gegenwert verweist und zurück; und alle denkbaren dritten Werte nur von Fall zu Fall zur Geltung kommen oder auch nicht. Der Begriff der binären Codierung fordert nicht, dass die Beziehungen zwischen Wert und Gegenwert wie bei einem Computerprogramm streng algorithmisch miteinander verbunden sind. Und er fordert auch nicht, dass diese Beziehungen konsensuell, von allen Beteiligten gleichsinnig gesehen, verstanden und ratifiziert werden müssten. Binäre Codierung fordert allein, dass das Geschehen auf einer Wertungsseite einschränkt, was auf der Komplementärseite der Fall sein kann; dass beispielsweise die Diagnose einer ‚Krankheit‘ Verweise auf die weitere Behandlung zwecks Gesundungsaussichten enthält; und sei es den Verweis auf die Aussichtslosigkeit des je aktuellen Therapieangebots. Solche Engführungen funktionieren nur deshalb, weil jeder Code für sich allein selbstgenügsam ist und *nicht* auf andere Codes und die Implikationsbeziehungen ihrer Wertduale verweist. Um im Beispiel zu bleiben: Die Diagnose ‚Krebs‘ ist — nach allen Regeln der ärztlichen Kunst — nicht davon abhängig, wie teuer eine Krebsbehandlung ist. So wie umgekehrt die Festlegung eines Therapiepreises überhaupt nur möglich ist, wenn die Medizin im Rahmen ihres Codes identifiziert hat, was im konkreten Fall überhaupt den Unterschied zwischen Krankheit und Gesundheit ausmachen könnte.

Ein kleines Detail der Codierungs-Liste ist für die Sozialisation in der modernen Gesellschaft höchst folgenreich. Erziehung stellt nur eine Zeile neben allen anderen dar. Sie kann nur auf der Basis ihrer spezifischen Codierung kommunikative Realität werden. Sie muss ihren eigenen Code ‚Wissen/Nicht-Wissen‘ voraussetzen und kann ihn nicht ihrerseits als Wissen vermitteln (eingehend dazu Kapitel VII). Wenn Texte wie dieser ihn *beschreiben*, setzen sie einen *anderen* Code (wahr/unwahr) ein und operieren sie *nicht* als Erziehung (solange sie nicht durch die Erziehung für universitäre Prüfungszwecke um-codiert werden). Ebenso wenig könnte Erziehung alle anderen Codierungen vermitteln. Das ist ein weiterer Ausdruck für die Aussage, dass die Gesellschaft ‚an sich‘ nicht erzieht. Sie wirtschaftet, sie politisiert, sie inspiriert, sie spiritualisiert, sie heilt, sie richtet, sie liebt, sie forscht, sie informiert, sie hilft — und das alles immer gleichzeitig und immer auch im Modus der Negation. Neben all dem und gleichzeitig zu ihm wird auch vermittelt — und muss im Versuch des Vermittelns vieles als unvermittelbar abgebucht werden (Kade 1997). Oder nochmals anders gesagt: Die Code-/ Funktionensammlung könnte nie und nimmer als Lehrplan Schule machen. Co-

dierung ist eine Sache der Sozialisation, nicht der Erziehung und normalerweise auch nicht der Bildung. Und mehr noch ist die *Differenzierung* von un-codierten und codierten Wertverhältnissen eine Sache der Sozialisation. Das sich selbst sozialisierende Selbst muss unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft selbständig mit den Tatsachen der Codierung auskommen (Fuchs 2001a). Das ist die psychische Folge der Entkopplung, Lockerung und Distanzierung zwischen Selbst und Wertung.

Mit diesen knappen Skizzen zur modernen Gesellschaft und ihren Sozialisationsbedingungen ist bereits ein erster Punkt zur Klarstellung erreicht, dass Sozialisation ‚nicht alles‘ sein kann, was das Verhältnis von Individuen und Gesellschaft betrifft. Auch wenn die Funktionen im Prinzip jedes Individuum betreffen, so treffen die einzelnen Codierungen die Individuen doch auf höchst ungleiche, eben auf sehr individuelle Weise. Das heisst vor allem: Sozialisation verläuft nicht funktional differenziert; und sie mündet auch nicht in eine funktionale Differenzierung des Bewusstseins. Die Funktionssysteme mögen Anlässe unterschiedlicher Dringlichkeiten geben. Aber ihre code-orientierten Kommunikationen haben keine Punkt-für-Punkt-Entsprechungen im Bewusstsein, keine eigenen psychischen Kammern für funktionsspezifische Sozialisationen. Das Prinzip der ausgeschlossenen dritten Werte gilt nur für die codierte Kommunikation, nicht aber für das Bewusstsein. Man kann erfolgreich leben und erfüllt sterben, ohne je von funktionaler Spezifikation der Kommunikation gehört zu haben. Beispielsweise haben die Laborstudien der Wissenschaftssoziologie kenntlich gemacht, dass die Werte ‚wahr‘ und ‚unwahr‘ in der Alltagskommunikation der Forschenden gar keine Rolle spielen (Latour / Woolgar 1986; Knorr Cetina 1984 & 1999). Nicht einmal die scientific community weiss davon, dass wissenschaftliche Kommunikation auf eine besondere Weise codiert ist. Für ihre Orientierung reicht die Vorstellung aus, mit den Forschungsergebnissen die Welt verbessern zu können.

6. Interkomplexion

Kommunikation sozialisiert nicht direkt und nicht unmittelbar, denn als Verkettung von Äusserungen prozessiert sie auf eine Weise, die der Wahrnehmung extern ist und dem Bewusstsein konstitutiv fremd bleibt (Fuchs 1993; Baecker 2005a). Was sozialisierend wirkt,¹⁰ sind die *Komplexitäten*, die durch, mit und in

10 Wenn hier und im Folgenden von Wirkungen gesprochen wird, dann sind immer *Auslösewirkungen* gemeint. Im Unterschied zu Durchgriffswirkungen legt eine Auslösewirkung nicht fest, welchen Zustand ein System nach der Auslösung annehmen wird (zur Unterscheidung von Auslösekausalität und Durchgriffskausalität siehe Luhmann 2000b, S. 401). Auslösekausalität ist die einzige Form von Kausalität, die der Erziehung zur Verfügung steht (Luhmann 2002a, S. 200).

Kommunikation aufgerufen und eingespielt werden. Komplexität sollte nicht mit Kompliziertheit verwechselt werden. Komplexität bezeichnet „die Einheit einer Vielheit“ (Luhmann 1997, S. 136) respektive die Vielgestaltigkeit einer Einheit. Für Luhmanns Systemtheorie ist Komplexität ein zentraler Begriff. Entscheidend ist dabei, dass Komplexität einen allgemeineren Sachverhalt bezeichnet als System. Die Systemtheorie handelt zwar durchweg von komplexen Systemen. Aber auch Nicht-Systeme können komplex sein, wie beispielsweise ein Diamant, der mit jedem Perspektiv- und Lichtwechsel andere Muster und Farbspiele zeigt und in all diesen Verschiedenheiten doch ein und derselbe Diamant bleibt. Komplexität ist ein Weltsachverhalt, an dem *auch* Systeme teilhaben. So kann man sagen: Der Mensch ist komplex, denn auch in diesem Fall definieren sich Einheit und Vielheit in einem unauflösbaren Bezug zueinander: Einzelmensch, die Menschen, die Menschheit. Aber man muss nicht schon aus diesem Grunde sagen, der Mensch sei ein System.

Denn systemtheoretisch bleibt der Systembegriff gebunden an den Nachweis einer Operationsform, die in der Lage ist, die Einheit einer Vielheit zu produzieren und zu reproduzieren. Die systemtheoretische Fassung würde lauten: Der Mensch ist ein Komplex aus drei verschiedenen Produktionsformen: aus Leben (biochemische Reproduktion von Zellkomplexen, inklusive Gehirn), aus Bewusstsein (psychische Reproduktion von Wahrnehmungskomplexen) und aus Sozialsystemen (kommunikative Reproduktion von Mitteilungskomplexen). Das Selbst, das ‚um 1700‘ so stark in den Fokus theoretisch-intellektueller Bemühungen geraten war, bezieht sich auf *alle drei Reproduktionsweisen* — und dann noch auf die Weltkomplexe im Übrigen (Stichwort: Ökologie), die ihm via Kommunikation bekannt gemacht werden. Wir finden hier den Grund, warum Selbstsozialisation neben der Selbststrukturierung im Hinblick auf Leben, Wahrnehmung und Weltgesamtheit nur *ein* Aspekt von Selbstreferenz sein kann. In den antiken und mittelalterlichen Selbsttheorien, die wir als Beispiele aufgeführt haben, stand die Lebensführung ganz im Zentrum, also die Referenz auf das Leben. Dem Selbst wurde das Problem aufgetragen, dem Leben *mehr* abzugewinnen als die biologische Reproduktion von sich aus hergibt. Man unterschied „zoë“, das bloße Leben (in den biologisch bedingten Notwendigkeiten von Nahrung, Schutz und Fortpflanzung) von „bios“, dem guten Leben, das nur in Gesellschaft möglich sei (Hadot 1980; Fröhlich 2012). ‚Um 1700‘ wurde das Lebensführungsproblem nicht fallengelassen. Aber die Probleme der Selbsttheorie wurden jetzt auf Sozialität verlagert, anfangs noch über das Vehikel der Moral als Suche nach und dem Erhalt von Achtung im sozialen Verkehr.

Der soziologische Begriff der Sozialisation geht anders als alle Vorläufertraditionen davon aus, dass die Sozialität des Menschen nicht naturgegeben ist, sondern wie jeder andere Bezug zur Welt ausgeformt werden muss, und zwar von jedem Menschen selbst. Diese Annahme besagt nicht, dass dies ohne soziale Vorgaben geschähe oder überhaupt nur möglich wäre. Es gibt Tradition, es gibt Kul-

tur. Anders wäre die relative Gleichmässigkeit der beobachtbaren Sozialisationsresultate nicht erklärbar. Die Frage der Sozialisationstheorie ist nicht ob, sondern *wie* Sozialisation funktioniert. Mit ihrem allgemeinen Begriff der Selbstreferenz macht die Systemtheorie in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass, was immer als Sozialisation zustande kommen kann, immer *auch* die Integration der Sozialreferenz mit den Referenzen auf das Leben, auf das Bewusstsein selbst und auf die Welt im Übrigen gewährleistet bleiben muss. Andernfalls kollabierte die Selbstreferenz — und mit ihr jede Chance zur Selbstsozialisation.

Diesen Hintergrund im Blick behaltend, ist Luhmanns Schlüsselbegriff für das *spezielle* Verhältnis zwischen Bewusstsein und Kommunikation *Interpenetration* (Luhmann 1984a, Kap. 6). Er hat den Ausdruck von Talcott Parsons übernommen, war aber wegen der ihm anhaftenden Metaphorik des Durchdringens selber nie ganz zufrieden mit dieser Wortprägung (Luhmann 2002b, S. 265). Der Begriff meint kein Eindringen, kein Überlagern, kein Überlappen und auch kein Verschmelzen von Bewusstsein und Sozialsystem. Interpenetration steht allein für die Möglichkeit, dass ein System die Komplexitäten eines anderen Systems für den Aufbau und Erhalt systemeigener Strukturen nutzen kann und dass derartige Phänomene im Verhältnis von Bewusstsein und Kommunikation wechselseitig konstituiert werden. Sozialsysteme nutzen beispielsweise die Sprachfähigkeiten psychischer Systeme zur Bildung von Episoden von Mitteilungshandlungen, etwa in der Gattung ‚Gespräch‘, die wiederum in grössere Strukturblöcke wie ‚Party machen‘ eingebaut werden kann. Umgekehrt kann das Bewusstsein die Sprache, die es durch solche und weitere sozial organisierte Wortwechsel kennenlernt, dazu nutzen, die eigene (!) Wahrnehmungswelt *selber* durch Gedanken anzureichern — und, wenn ihm das zu viel wird, der Sprachwelt in die Musik und den Lärm der Party zu entfliehen. Doch das unglückliche Wortgeschöpf von Penetration hält den Durchdringungsgedanken lebendig und belastet die Argumentation mit einer Dauerabwehraufgabe.

Deshalb möchte ich, ohne Änderung des gemeinten Sachverhaltes, nicht von Interpenetration, sondern von *Interkomplexion* sprechen. Das Wort ist bislang kaum gebräuchlich, aber das galt für Interpenetration vor Parsons ebenso. Den Ausdruck ‚Komplexion‘ findet man früh in der „Lehre von den Temperamenten“ (Dircksen 1804, S. IV und öfter; siehe auch den Eintrag „Komplexion, Complexion“ in Grimm/Grimm 1873, Sp. 1685–1686), in Herbarts Philosophie der Empfindungen (Strümpell 1840), sodann in der phänomenologischen Tradition, etwa (beiläufig) bei Hegel (1987[1807], S. 86; 1917, S. 10) sowie (zentraler) bei Husserl (2004, S. 61 und öfter). Stets bezeichnet der Begriff ein Zusammenziehen diverser Elemente zu einer Einheit. Allerdings bleibt der Ausdruck der höherwertig gedachten Leistung der Synthese untergeordnet. „Intercomplex“ findet sich, ebenfalls nur als beiläufige Wortbildung, in der anorganischen Chemie (Uelzmann 1958, S. 475), in Unterscheidung zu „intracomplex“. Mit Komplexen sind in diesem Kontext spezifisch geladene Molekülverbindungen gemeint.

Interkomplexion streift die räumlich-sexuellen Konnotationen ab, führt den Verweis auf ein Verhältnis von Komplexitäten mit sich und zeigt an, dass es um (Produktions-)Vorgänge und nicht um Zustände geht. Wir können Systeme denken, die für einander Komplexionen erzeugen — statt einander penetrieren zu müssen. Ich sehe hier genügend Vorzüge, um den Austausch des Ausdrucks zu erproben, ohne die Begrifflichkeit aufzugeben, die mit dem von Parsons geprägten Terminus erarbeitet wurde.

Interkomplexion gehört zusammen mit struktureller Kopplung und konditionierter Koproduktion zu den schwierigsten Begriffen der soziologischen Systemtheorie. Diese Schwierigkeiten haben einen leicht erkennbaren Grund. Gemeinsam müssen diese drei Begrifflichkeiten ersetzen, was die gesamte abendländische Tradition und heute noch unser Alltagsdenken als ‚Beziehungen zwischen Menschen‘ bezeichnet. Derartige Beziehungen können heutzutage nicht mehr aus einer Natur des Menschen deduziert werden — gerade das hatte die Zeit ‚um 1700‘ versucht und ist dabei in Sackgassen geraten. Beziehungen zwischen Menschen sind vielmehr das *Produkt* von Vorgängen, die die Systemtheorie mit den besagten drei Begriffen Interkomplexion, strukturelle Kopplung und konditionierte Koproduktion beschreibt. Das, was bislang ‚Beziehung‘ hiess, wird mit dem Ausdruck ‚Referenz‘ in die *Operationsweise* der beteiligten Systemtypen überführt: als deren permanente Aufgabe, Selbstreferenz und Fremdreferenz zu kombinieren, um die nächste, die übernächste und bis zum Ende jede *eigene* Operation bestimmen und durchführen zu können.¹¹ Alles Referieren wird als ein *sich-beziehen-auf-etwas*, als ein Kombinieren von Selbst- und Fremdreferenz begriffen. ‚Die Beziehung‘ ist ein Produkt solcher Operationen, also auch ‚die Beziehung‘ zwischen einem Menschen, einem anderen Menschen und allen anderen Menschen. Im Konzert zwischen Interkomplexion, struktureller Kopplung und konditionierter Koproduktion spielt Sozialisation *einen* Part, ihren eigenen Part. Sie ist, das hatte ich angekündigt, nicht alles. Und das lässt sich auch theoretisch begründen. Dazu müssen nicht alle drei Begriffe gleichgewichtig eingeführt werden. Für das Thema der Sozialisation genügt ein Zugang über den Begriff der Interkomplexion.¹²

Interkomplexion bezeichnet ein Verhältnis von *Strukturen* zweier je für sich operierenden Systeme. Strukturen sind für Sinnsysteme nichts anderes als systemeigene Beschränkungen für Ereigniszusammenhänge (Luhmann 1984a, Kap. 8). Wer plant, entwirft *sich* Möglichkeiten, die viel Welt (Dinge, Personen, Prozesse) enthalten können, aber nur als selbstgeschaffene Einschränkung eine Einheit, einen *Ereigniszusammenhang* bilden (im Beispiel die Einheit des Plans). Struktu-

11 Die „leere Selbstreferenz durch unendliche Rekursionen zu entfalten“ kann laut Dirk Baecker (2013a, S. 187, siehe auch S. 199) als Definition und Funktion von Kultur begriffen werden.

12 Zum Begriff der strukturellen Kopplung siehe das Themenheft der Zeitschrift Soziale Systeme, Jg. 7, Nr. 2, 2001. Für „konditionierte Koproduktion“ siehe Fuchs 2002.

ren werden für den eigenen Reproduktionsprozess benötigt, gebraucht, modifiziert und bei Nicht-Bedarf auch fallengelassen und vergessen. Anders als im Strukturalismus (inklusive Strukturfunktionalismus) sind nicht die Strukturen, sondern die Operationen als primär anzusehen. Die Strukturen können wechseln (Lernen!), die Operativität hingegen kann nur weitergehen oder stoppen. Stoppt sie, sind auch alle Strukturen nichtig. Ein als Struktur bezeichneter Ereigniszusammenhang ist ein Komplex im genannten Sinne: ein Weltsachverhalt, der sowohl selbstproduzierte als auch fremdverursachte Ereignisse umfasst. Die Kopplung der strukturellen Kopplung meint den aktiven Vorgang des Zusammenfassens, aber den muss jedes sinnabhängige System *für sich* selbst vollziehen.

Wichtige Beispiele für psychische Strukturen wären *Schemata und Skripte*. Die Begriffe Schema und Skript haben sich in der Wahrnehmungspsychologie etabliert. Für Schema reichen die Wurzeln zurück bis zur Transzendentalphilosophie von Immanuel Kant (Leiber 1996). Der Begriff bezeichnet keine passive, sondern eine aktive Beteiligung des Bewusstseins an seinen Wahrnehmungen. Schemata sind *Vollzugsregeln* für die Bildung einer Einheit aus einer Mehrheit von Eindrücken (in Kants Sprache: Regeln für die Synthese aus Mannigfaltigkeiten). Die Schemata, zum Beispiel das Schema zur Vorstellung eines Stuhls (Krippendorff 1998), fungieren eingebettet in die Informationsinteressen (bei Kant: Beurteilungsinteressen) des Bewusstseins und können schon deshalb nicht ‚automatisch‘ angewendet werden. Im Gegenteil: Es sind die Schemata, die es ermöglichen, dass auch die Wahrnehmung nicht in Form von Reiz und Reaktion strikt an eine Aussenwelt gekoppelt ist. Schemata machen psychische Informationsverarbeitung überhaupt erst möglich. Ein schema-freies Wahrnehmen ist unvorstellbar. Skripte heissen entsprechende Regeln zur Skizzierung von *Prozessen*, also von Ereignisabfolgen, unter ihnen auch Handlungsabfolgen; Beispiele: Stühle verrücken, Platz nehmen, ein gemeinsames Abendessen zelebrieren. Schemata und Skripte bilden (psychische) Strukturen im genannten Sinne: Sie schränken ein, was sich ereignen kann (Stühle sehen, sich auf Stühle setzen, mit Stühlen werfen, Stühle bauen, Stühle entsorgen, ...) und ermöglichen dadurch eine (Selbst-)Einstellung auf die umrissenen Ereigniskomplexe.

Schemata und Skripte übergreifend ist die Bewusstseinsfähigkeit zur *Mustererkennung und Musterbearbeitung*, wie wir sie aus allen sogenannten Intelligenztests kennen, die Grundvoraussetzung für Strukturbildung überhaupt, zunächst für jene Strukturen, die Dinge heissen, sodann auch für jene Strukturen von Lautgruppen, die Sprache ausmachen. Wie anspruchsvoll der Sprung von der Dingmusterung zur Sprachmusterung tatsächlich ist, kann man an der langwierigen und in ihren Ergebnissen bis heute fragwürdigen Technologisierung der Sprache durch Computerprogramme studieren (siehe am Beispiel einer Sprachproduktionssoftware Floridi/Chiriatti 2020). Für eine bewusstseinsförmige Teilnahme an Kommunikation ist jedoch noch mindestens ein weiterer

Komplexitätssprung notwendig: die Fähigkeit zur *Episodenbildung*.¹³ Episoden rahmen sich durch Anfang und Ende, also durch ein doppeltes Vorher/Nachher. Was immer ‚in‘ einer Episode geschieht, ist strukturiert durch das Vorher ihres Anfangs, durch das Nachher ihres Endes und durch deren Effekte auf das, was jeweils ‚in‘ der Episode als Nachher eines Vorhers geschieht, was als ‚Ereignis‘ erscheint. Denn die Episode eignet sich genau deshalb als Bewusstseinsstruktur, weil ihr jeweiliges Ende nicht das Ende des Bewusstseins, sondern lediglich die Notwendigkeit eines Strukturwechsels bedeutet.

Für kommunikative Strukturen können auf gleichrangigem Bedeutungs-niveau *Themen und Beiträge* genannt werden (Luhmann 1984b, S. 267–269). Ein Thema rahmt (Goffman 1986), welche Beiträge verlangt sind, welche passen, welche gerade noch zu tolerieren sind, was sowohl legitime Sprecherinnen und Sprecher als auch deren Ausdrucksweisen umfasst. Umgekehrt entstehen (und vergehen) Themen nur dadurch, dass sie Beiträge akquirieren — genauso wie die psychischen Schemata konstitutiv und laufend Dinge brauchen, um aktiv und erinnerungsfähig zu bleiben.

Grössere Strukturzusammenfassungen findet man unter dem Begriff der „kommunikativen Gattung“ dargestellt und beschrieben (Günthner/Knoblach 1994; Brosziewski/Künzli 2023). Ursprünglich aus den Kunst- und Literaturwissenschaften stammend und auf Werke (Texte) bezogen, wurde der Gattungsbegriff von Thomas Luckmann und Mitarbeitenden auf eine ganze Reihe von kommunikativen Aktivitäten ausgeweitet (Luckmann 1989), auf familiäre Tischgespräche, auf Werbeansprachen, auf Predigten, auf Konversationserzählungen und vieles weitere mehr. Luckmann et al. unterscheiden dabei *musterförmige* und *spontane* Kommunikation. Die Muster (des Gesprächs, der Predigt, ...) wirken sowohl entlastend als auch zwingend. Man weiss anhand weniger Erkennungsmerkmale (Tisch, Essen darauf, Stühle darum herum, Ruf „Zu Tisch!“ ...), was noch kommen kann, welche Beiträge erwartet werden — und welche Anforderungen ausgeschlossen sind. Der Preis für die Entlastung ist der Zwang, die Eigenbeiträge nicht allzu überraschend gestalten zu dürfen, weil sonst die Entlastungsfunktion für die anderen Teilnehmer sabotiert wäre und die Sozialstruktur kollabieren würde. Die Bezeichnung der Erkennungsmerkmale einer Gattung, das wäre im Fall sozialer Systeme das Setzen einer Rahmung, die Einführung einer Beschränkung, die Aktualisierung einer sozialen Struktur. Denn diese Bezeichnung erfüllt ihre Strukturfunktion nur dann, wenn sie von den Teilnehmenden gleichsinnig mitvollzogen wird, egal, wieviel Dissens dann *innerhalb* des Rahmens artikuliert wird. ‚Gleichsinnig‘ heisst hier keineswegs, dass die beteiligten Bewusstseine faktisch konvergieren müssten. ‚Gleichsinnig‘ bedeutet allein, dass kein Ausdruck, der im Rahmen einer Gattung fällt, den Rahmen sprengt.

13 Luhmann 1984a, S. 362–366 und 1997, S. 818; zur Episodenbildung dank Sprache S. 369–370 sowie Luhmann 1989f, S. 163; daran anschliessend Fuchs 2010, S. 91–94.

Das Bewusstsein kann dann diese soziale Beschränkung benutzen, um sich auszurechnen, was passieren kann und was nicht. Doch das tut jedes Bewusstsein für sich selbst. Nur so kann man sich auf Gespräche einlassen, ohne vorab wissen zu müssen (oder auch nur zu können), was tatsächlich gesagt werden wird (man selbst weiss nicht einmal seinen eigenen drittnächsten Satz).

Neben kommunikativen Gattungen gibt es weitere Formen von sozialen Strukturen, die ebenfalls in der und für die Kommunikation als sozial wirksame Beschränkungen bezeichnet werden können. Luhmann identifiziert vier zentrale Strukturformen: Personen, Rollen, Programme und Werte (Luhmann 1984a, S. 429–436). Alle vier Strukturformate lassen sich am menschlichen Verhalten ablesen, markieren und identifizieren. Jedoch stellen sie jeweils unterschiedliche Rahmungen bereit. Die Form ‚Person‘ markiert das Verhalten als Element dessen, was von einem konkreten, namentlich identifizierbaren Individuum an Handeln und Erleben erwartet werden kann. Die Form ‚Rolle‘ markiert das Verhalten als Element einer sozialen Situation (mit jeweils komplementären Rollenträgern). Die Form ‚Programm‘ markiert das Verhalten als Element einer Input-Output-Sequenz einer Mehrheit von verhaltensfähigen Einheiten, an der neben Menschen auch Tiere, Dinge und Maschinen teilhaben können. Die Form ‚Wert‘ markiert das Verhalten als förderlich oder schädlich im Rahmen eines präferierten Zustands. Soziologische Strukturanalyse befasst sich mit den möglichen Kombinationen dieser und weiterer Strukturformate; und nennt die Produkte dieser Kombinatorik ‚soziale Komplexität‘. So wird beispielsweise die Komplexität der einzelnen Funktionssysteme erst sichtbar, wenn man die Wert-Duale der oben aufgeführten Codierungen als Identifikationselemente jeweils *spezifischer* Kombinationen von Rollenerfordernissen, Personen(an)forderungen und technisch-organisatorischen Programmierungen nachzeichnen kann. Deshalb sozialisiert kein Code unmittelbar und direkt. Sozialisierend wirkt die durch ihn gestiftete und reproduzierte Komplexität. Aber welche Abstraktionslagen hierbei auch immer erreicht werden: Die Bedingung, dass soziale Strukturen (Themen et al.) über Interkomplexion an Bewusstseinsstrukturen (Schemata et al.) gekoppelt sind und umgekehrt, kann nicht aufgehoben werden, auch wenn die Mustererkennungs- und Musterbearbeitungsleistungen der Computer sicherlich zur *Strukturveränderung* der Gesellschaft beitragen (Nassehi 2019). Die soziale Struktur der Person wird uns noch eingehend beschäftigen. Denn sie ist die im Wortsinne zentrale Schnittstelle der Interkomplexion von Kommunikation und Bewusstsein, von Gesellschaft und Individuum.

7. Ungleiche Zwillinge: Inklusion und Sozialisation

Der beiden Systemformen gemeinsame Grundvorgang der Interkomplexion lässt sich mit Bezug auf die je verschiedenen Operationsweisen unterscheiden. Von

der Kommunikation her gesehen, nimmt Interkomplexion die Form der *Inklusion* an.¹⁴ Vom psychischen System aus gesehen nimmt Interkomplexion die Form der *Sozialisation* an. Inklusion fordert dem Bewusstsein Eigenbeiträge zum Fortgang von Kommunikation und zur Strukturierung von Sozialsystemen ab. Inklusion ist jene Form, in der Kommunikation die Komplexität und Selektivität des Bewusstseins nicht lediglich anerkennt, sondern zur Spezifikation ihrer eigenen Strukturvorgaben (kommunikative Gattungen, Rollen, Personen, Programme, Werte, ...) benötigt. Sozialisation fordert den Sozialsystemen Eigenbeiträge zum Strukturaufbau, zum Strukturertalt und zur Strukturänderung des psychischen Systems ab. Das Bewusstsein beansprucht soziale Komplexität zur Strukturierung seiner Schemata, seiner Sprachpotenzen und jener Episoden, in denen es sich durch Eigenhandlungen wiedererkennen kann. Anspruchsvolle Kommunikation scheitert an für sie unterkomplexem Bewusstsein. Anspruchsvolles Bewusstsein verblödet an für es unterkomplexer Kommunikation. Sozialisation ist also keineswegs ein Entgegenkommen des psychischen Systems an ‚die‘ soziale Ordnung schlechthin. Sozialisation ist der Modus der Selbsteinstellung des Bewusstseins auf seine Erfahrungen mit und auf seine Erwartungen an Kommunikation — mit guten *und* schlechten Erfahrungen, mit Erfüllungen *und* Enttäuschungen (Luhmann 1989f, S. 242–249, zur Individualisierung über „Ansprüche“), so bipolar also, wie wir es aus der Geschichte des Selbst kennen. Von der Gesellschaft her gesehen, kann Sozialisation daher gerade nicht als Maschinerie der Anpassung an Normen und sonstige Institutionen begriffen werden. Wie angepasst und unangepasst die Individuen sind, kann die Gesellschaft nur anhand des Gelingens und Misslingens von Inklusion ermitteln. Und wenn moderne Inklusion in etlichen Funktionsbereichen gerade Unangepasstheit (Originalität, Kreativität, Individualität, ...) zum Massstab für Inklusion erhebt, dann kann Konformität nicht einmal mehr als sinnvolles Ziel von Sozialisation symbolisch ausgezeichnet werden. Der Aussenseiter fungiert als überhaupt nicht heimlicher Held fast aller modernen Narrative. Die moderne Gesellschaft hat sich via Interkomplexion auf die Bipolarität des modernen Selbst eingestellt, indem sie sowohl über Konformität als auch über Abweichung inkludiert.

Inklusion und Sozialisation können nach all dem als zwei Seiten *einer* Form Interkomplexion betrachtet werden; geeint durch ihre wechselseitige Strukturie-

14 Der Begriff „Inklusion“ wird bei Luhmann bereits in seinem Grundlagentext über „Soziale Systeme“ explizit in einen konstitutiven Zusammenhang mit Exklusion gestellt (1984a, S. 299). Doch erst mit dem Aufsatz über „Inklusion und Exklusion“ (1995d) setzte eine breite, zum Teil heftige Diskussion ein, einerseits wegen des normativen Gebrauchs von Inklusion in der politischen Semantik, andererseits deshalb, weil Luhmann vermutete, die Differenz von Inklusion und Exklusion „supercodiert“ die moderne Gesellschaft (S. 260) und könne zu deren Leitdifferenz avancieren. Siehe zu forschungspragmatischen Anwendungen die Beiträge in Stichweh/Windolf 2009; zu einer diskussionsreflektierenden Begriffswürdigung Lehmann 2016 sowie Emmerich/Horrmel 2020; zum (problematischen) Verhältnis von Integration und Inklusion Scherr 2019.

rungsabhängigkeit, getrennt durch ihre Operationsweisen. Erstens ersetzt diese Formbestimmung alle herkömmlichen Versuche, die für Sozialisation bestimmenden Prozesse nach Innen und Aussen unterscheiden zu wollen (Fuchs 2005b). Aus Gründen der Tradition, der Darstellung und der Gedächtnishilfe kann man notfalls immer noch von Innen und Aussen sprechen. Dabei würde man wohl am ehesten die Sozialisation dem Innen, die Inklusion dem Aussen zuordnen. Solche Vereinfachungen bleiben unschädlich, solange man a) Innen und Aussen nicht räumlich, nicht nach dem Modell eines Objektinneren, seiner Oberfläche und seines Drumherum denkt, sondern als Kürzel für zwei verschiedene Operationsweisen nimmt; und solange man b) sich merkt, dass das Selbst weder Innen noch Aussen ‚ist‘, sondern als Schnittstelle beider Seiten fungiert.

Zweitens macht die Zwei-Seiten-Form der Interkomplexion darauf aufmerksam, dass der Zusammenhang zwischen Sozialisation und Inklusion kein mechanischer, kein automatischer und erst recht kein harmonischer Zusammenhang ist. Inklusion ergibt sich nicht zwanglos aus Sozialisation; Sozialisation ergibt sich nicht zwanglos aus Inklusion. Beide bleiben aufeinander verwiesen, aber allein als Verhältnis der gegenseitig bedingten *Irritierbarkeit*. Dass der Mensch *nicht* aus einer immanent sozialen Natur heraus ein Mitglied der ordentlichen Gesellschaft ist oder wird, gehört zur Entdeckung von Individualität durch die moderne Gesellschaft; und ist zugleich der Anlass dafür, ein spezifisches Funktionssystem auszubilden: das System für Erziehung und Bildung. Im historischen Rückblick wird man problemlos sehen und sagen können, dass es Erziehung schon immer gegeben habe. Aber das war, wenn man von Sonderfällen in höheren Schichten oder funktional spezifizierten Milieus absieht, Gelegenheitserziehung ohne Ausdifferenzierung von Spezialsituationen, Spezialrollen, Spezialpersonen und ohne eine universale, schicht- und milieu-unabhängige Semantik.

Drittens ist eine Asymmetrie zwischen Inklusion und Sozialisation bemerkenswert. Man kann sie als *Exklusivität* des Bewusstseins bezeichnen; eine Exklusivität, die auch verständlich macht, warum die Figuren des Selbst anfangs so stark auf das Bewusstsein fixiert waren und Kommunikation zunächst nur als zweitrangiges, den Menschenverhältnissen ‚dienliches‘ Phänomen in den Blick nahmen. Kommunikation kann für ihre eigenen Strukturbildungen *ausschliesslich Bewusstseinskomplexität* in Anspruch nehmen, während dies umgekehrt nicht gilt. Das Bewusstsein ist nicht exklusiv und operativ gesehen nicht einmal primär an die Strukturierungsleistungen von Kommunikation gebunden. Es hat sich vornehmlich an die Wahrnehmungsleistungen seines Gehirns zu halten und über sie vermittelt auch an die Körperlichkeit, in der es zu hausen scheint (Hahn/Jakob 1994). Welche Beschränkungen und Freiheitsgrade dadurch gegeben sind, beschreibt Luhmann wie folgt:

„Wahrnehmung ist eine Spezialkompetenz des Bewusstseins, ja sogar seine eigentliche Fähigkeit. Ganz überwiegend ist das Bewusstsein Tag für Tag, ja Minute für Minute

te mit Wahrnehmungen beschäftigt. Es läßt sich über Wahrnehmungen durch eine Außenwelt faszinieren. Ohne Wahrnehmung müßte es seine Autopoiesis beenden; und selbst Träume sind nur möglich, indem sie Wahrnehmungen suggerieren. Wir wissen zwar heute, daß diese Außenwelt eine eigene Konstruktion des Gehirns ist und nur durch das Bewußtsein so behandelt wird, als ob sie eine Realität »draußen« wäre. Ebenso ist bekannt, wie stark Wahrnehmung durch Sprache vorstrukturiert wird. Die wahrgenommene Welt ist mithin nichts anderes als die Gesamtheit der »Eigenwerte« neurophysiologischer Operationen. Aber die dies bezeugende Information gelangt nicht aus dem Gehirn ins Bewußtsein. Sie wird systematisch und spurlos ausgefiltert. Das Gehirn unterdrückt, wenn man so sagen darf, seine Eigenleistung, um die Welt als Welt erscheinen zu lassen. Und nur so ist es möglich, die Differenz zwischen der Welt und dem beobachtenden Bewußtsein in der Welt einzurichten.“ (Luhmann 1995b, S. 14–15)

Alle Weltkomplexe physikalischer, chemischer und biologischer Art gelangen *ausschliesslich* über den Kanal, oder besser gesagt: über den Filter des Bewusstseins in das Aufbauspiel der Interkomplexion von Inklusion und Sozialisation. In diesem Sinne ist Weltvorgabe die exklusive Funktion des Bewusstseins für Kommunikation,¹⁵ während das Bewusstsein sich dank Halt in seiner Wahrnehmungswelt auch einen kommunikationsfreien Selbststand denken kann. Allerdings wird man diese Exklusivität relativieren müssen und sagen, dass sie zeitweilig für die Operativität des Bewusstseins gelten mag, aber kaum für dessen Komplexität. Deren Aufbau, Erhalt und etwaige Steigerung dürfte allein durch Teilnahme an Kommunikation, also nur dank Sozialisation *und* Inklusion möglich sein. Vermittelt über ihren Weltfilter Bewusstsein greift Kommunikation auf jenes Phänomen aus, das letztlich die Beobachtungs- und Bewährungsgrundlage des ganzen Geschehens garantiert: auf das Verhalten. Luhmann definiert:

„Als Sozialisation wollen wir ganz pauschal den Vorgang bezeichnen, der das psychische System und das dadurch kontrollierte Körperverhalten des Menschen durch Interpenetration formt.“ (Luhmann 1984a, S. 326).

Viertens ist die Form der Interkomplexion als zweiseitige Form noch zu einfach gezeichnet. Das Wort ‚Inklusion‘ deutet schon seiner Wortgestalt nach an, dass der gemeinte Sachverhalt nur als Differenz zu Exklusion zu haben ist. Und das gilt keineswegs allein für den analytischen Zugriff, sondern vielmehr ganz praktisch. Ein Individuum kann einen Beitrag nur dann als Eigenbeitrag erfahren und verarbeiten, wenn er sich dezidiert von den Beiträgen anderer und von anderen eigenen Beiträgen unterscheidet. Ein als Inklusion erfahrbares Verhalten verhält

15 Deshalb stellt Luhmann die Frage: „Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?“ (Untertitel von Luhmann 1988b).

sich also exklusiv zu anderem Verhalten und zum Verhalten anderer.¹⁶ Nur so ist auch ‚Individualisierung‘ im modernen Sinne möglich: als Erwerb und Ausdruck von Einzigartigkeit. Inklusion und Exklusion sind zwei Seiten einer Medaille, von denen keine Seite ohne die andere zu haben wäre.

Der entscheidende Hinweis auf das entsprechende Double der Sozialisation ist mit dem vorherigen Punkt zum Wahrnehmungshalt des Bewusstseins bereits gegeben. Dem Bewusstsein steht als Alternativmanöver zur Sozialisation die Privation zur Verfügung; Privation hier verstanden als Verwicklung in die eigene, exklusive Wahrnehmungswelt, mit den Risiken des Vereinsamens und mit den Chancen der Verfeinerung von Wahrnehmungsstrukturen. Dass auch dieser Weg differenzierte und stabilere Strukturierungen nur durch Kommunikationsbeteiligung verspricht, belegen die Erfahrungen der Kommunikation durch und mit Kunst — auch dies ein Fall von Sonderbedingungen für Inklusion in und Sozialisation für ein System, das sich explizit als Kommunikation für einzigartig Wahrnehmende empfiehlt (Luhmann 1995b; Baecker 2007b). Sowohl der Künstler als auch der Kunstgeniesser können ganz bei sich selbst bleiben, solange sie ihre Wahrnehmungen nur im Herstellen oder Nachvollziehen von einem Werk geführt wissen. Hier und nur hier scheinen Sozialisation und Inklusion noch ganz harmonisch zu konvergieren. Doch sind ausgerechnet Kunstwerke durch Einzigartigkeit gezeichnet, also durch die Unmöglichkeit, aus den Kunsterlebnissen Strukturen für irgendetwas Anderes zu gewinnen (Koller 2007, Kap. III). Privation: das war für die Vormoderne ein nicht gangbarer Weg, der nur aus der Gesellschaft herausführen konnte und tödlich, zumindest aber trostlos enden musste (noch für Kant war der „sensus privatus“ das „einzige allgemeine Merkmal der Verrücktheit“, zit. n. Hühn 2004, Sp. 38). Auch hier schaltet die Moderne auf Bipolarität um. Erst die Moderne fragt nach den Motiven der Individuen und hält sie im selben Atemzuge für fragwürdig. Sind es ‚echte‘ Motive, die das Individuum selbst formt und realisiert? Oder folgt es lediglich konventionellen Motiven, um soziale Anerkennung zu erlangen, also seiner Inklusion wegen? Gerade wenn es um Motive geht, zieht sich das Individuum ins Unergründliche und Unerkennbare zurück. Auch für sich selbst! Denn wenn all seine Selbständigkeit eingehängt ist in die Doppelzange von Inklusion und Sozialisation, wird es nie erfahren, woher seine ‚eigenen‘ Motive wirklich stammen.

Mit diesen Skizzen zur Form der Interkomplexion sind das zentrale Bezugsproblem und die wichtigsten Systemreferenzen hinreichend komplex vorgestellt. Der systemtheoretischen Bildungssoziologie geht es um die Beobachtung von

16 „Die Teilnahme am sozialen System fordert dem Menschen Eigenbeiträge ab und führt dazu, daß die Menschen sich voneinander unterscheiden, sich gegeneinander exklusiv verhalten; denn sie müssen ihren Beitrag selbst erbringen, müssen sich selbst motivieren. Gerade wenn sie kooperieren, muß gegen alle natürliche Ähnlichkeit geklärt werden, wer welchen Beitrag leistet.“ (Luhmann 1984a, S. 299).

Sozialisation, verstanden als bewusstseinsförmige Gegenseite zur gesellschaftlichen Inklusion. Als Systemreferenzen werden sowohl Bewusstsein als auch Gesellschaft eingesetzt. Dann kann Bildung als Beobachtung und gegebenenfalls Kontrolle von Sozialisation durch das sich, seine Psyche und seinen Körper sozialisierende Bewusstsein begriffen werden — und Erziehung als Beobachtung und gegebenenfalls Kontrolle von Sozialisation durch die Gesellschaft, die zur Erfüllung dieser Funktion ein spezielles System ausdifferenziert hat. Alle weiteren Komplikationen kommen dadurch ins Spiel, dass auch Erziehung sozialisiert und damit die Divergenzen zwischen Inklusion und Sozialisation weiter auseinander treibt, statt sie zu verringern.

II Der Lebenslauf als Medium der Kommunikation

„Von der Wiege bis zur Bahre:
Formulare, Formulare!“
(Deutsches Sprichwort)

Das 20. Jahrhundert hatte sich daran gewöhnt, Kommunikation und Medien als etwas Technisches zu begreifen. Die Impulse gingen vor allem von der Nachrichtentechnik aus — lange bevor die Sozial- und Kulturwissenschaften Kommunikation und Medien für sich entdeckten.¹⁷ Das 21. Jahrhundert forciert das technoide Verständnis, indem es tagtäglich neue Wunder der Kommunikationstechnologie bewirbt, sie allen menschlichen Bewegungen und Regungen anschmiegt und sie für verschwindend kleine Preise zum Selbstgebrauch feilbietet. Selbst ‚soziale‘ Medien gelten nur als Medien, weil sie unsere Aufmerksamkeit durch unsichtbare Schaltungen zu dirigieren vermögen, weltweit und instantan. Es muss ‚Klick‘ machen, um ‚sozial‘ zu sein. Zuhören und Lesen gelten nicht als Mediengebrauch. Von einem technikzentrierten Verständnis her wäre es jedoch völlig aussichtslos, den Lebenslauf als ein Medium der Kommunikation verstehen zu wollen. Er lässt sich so schwer verdrahten und programmieren. Zwar lassen sich inzwischen aus Lebensdaten Gesundheitszustände, Kontaktchancen, Lerndefizite und anderweitige Lebenswichtigkeiten errechnen. Man gewinnt Profile. Doch alle mitgelieferten Gesundheits-, Kontakt- und Lernvorschläge müssen nach wie vor persönlich ausgelebt werden.

Der Medienbegriff ist weit älter als seine signaltechnologische Verkürzung. Er hatte in verschiedenen Kontexten immer etwas *geheimnisvoll Wirksames* zu bezeichnen. In einer kurzen Geschichte des Begriffs stellt Gerhard Mersch (2006) als gemeinsamen Kern der traditionellen Verwendungen das ‚aistische‘ Grundproblem heraus: Wie ist Wahrnehmung möglich?¹⁸ Der paradigmatische Fall ist das Sehen. Es muss ja Ursachen haben. Das Problem: Die Ursachen des Sehens können selber *nicht gesehen* werden. Es gibt also Sichtbares und Unsichtbares, aber nicht einfach als Reihe wie Bäume und Sträucher, sondern eher wie Henne und Ei. Das Unsichtbare muss wirken, damit Sichtbarkeit möglich ist. Die frühen Philo-

17 Erkennungssignale des technischen Kommunikationsmodells sind die Ausdrücke Sender, Empfänger und Nachricht (oder Botschaft). Dieses technische Modell ist über den Sprachtheoretiker Karl Bühler auch in die Sprach-, Literatur- und Sozialwissenschaften eingewandert (über John Austin und John Searle hin zu Jürgen Habermas, siehe Wägenbaur 2001, S. 245)

18 Siehe zu Aisthesis als Lehre von der Wahrnehmung Barck et al. 1998.

sophen schlossen hier noch auf eine Stofflichkeit, einen Äther, der, für das Auge unsichtbar, das Raumvolumen zwischen Auge und Objekt ausfüllt und so vom Objekt einen Eindruck des Objekts ins Auge trägt. Vom Unsichtbaren ausgehend konnte das geheimnisvoll Wirksame auch in tiefere Schichten verlagert werden, ins Geistige und Spirituelle zum Beispiel. Ein Medium, das kann auch eine Person sein, die Geister und das Geistige in die Kommunikation mit Menschen eintreten lässt. Und in heutiger Zeit: Das geheimnisvoll Wirkende, das ist jetzt die Medientechnik selbst. Niemand sieht und versteht ihr Wirken, aber alle sind beeindruckt von ihren Effekten.¹⁹ Medienphilosophie und Medientheorie haben von zahlreichen geheimen Wirkkräften zu erzählen, von Algorithmen, Codes und Kryptographie beispielsweise.

In diesem Punkt bildet Luhmanns Medientheorie keine Ausnahme. Das geheimnisvoll Wirksame trägt hier den Namen „Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“ (Luhmann 1991a). Luhmanns Theorievorschlügen zufolge kann man in der überwältigen Tatsächlichkeit von Kommunikation ein Syndrom von Unwahrscheinlichkeiten entdecken; und wiederum nicht so, dass es einfach Tatsächliches und Unwahrscheinliches nebeneinander gäbe, sondern so, dass die Unwahrscheinlichkeit in jeder Kommunikation *mitwirkt* und gerade deshalb Kommunikation überraschungsreich, spannend und interessant hält, aber auch gefährlich, riskant und schädlich macht. Der völlige Entzug von Unwahrscheinlichkeit wäre gleichbedeutend mit Trivialität, Entropie, Energielosigkeit, Langeweile, Demotivation bis zum hin zum endgültigen Kollaps der Kommunikation. Die Normalität von Kommunikation wäre demnach: normalisierte Unwahrscheinlichkeit. Der Theorie kommt die Aufgabe zu, nach den Mechanismen zu fahnden, die die Unwahrscheinlichkeiten behandeln und so ins Normale verwandeln, dass sie gar nicht mehr auffallen. Dieser Aufgabe stellt sich der systemtheoretische Medienbegriff. Seine ausführlichste Darstellung hat er im Kapitel über Kommunikation in „Die Gesellschaft der Gesellschaft“ erhalten (Luhmann 1997, Kap. 2) — was bereits anzeigt, dass die beiden Begriffe ‚Medien‘ und ‚Kommunikation‘ sich konvergent zu einander verhalten und, jeder auf seine Art, letztlich dasselbe Phänomen bezeichnen: Medien als Möglichkeit der Kommunikation, Kommunikation als Realisierung des Phänomens der Gesellschaft. An diesem Punkt gehen Medientheorie und Gesellschaftstheorie ineinander über.

Luhmann löst das Rätsel des geheimnisvoll Wirksamen auf, indem er ‚die‘ Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation auf drei unterscheidbare Unwahrscheinlichkeiten verteilt. Einzelne können sie behandelt, normalisiert und beschrieben werden. Alle Kommunikationsmedien können den Einzelproblemen zugeordnet

19 Angesichts der Verschachtelungen von Hardware- und Softwarearchitekturen sowie deren nur historisch erklärbaren Formen sind auch Programmierer und Designer vom allgemeinen Nichtverständnis betroffen. Die Technologie wird nur anhand ihrer *Zusammenbrüche* beobachtbar (Winograd/Flores 1992).

werden. Oder umgekehrt gesagt: Als *Kommunikationsmedien* sind die Medien von den Grundproblemen der Kommunikation her definiert — und nicht als Techniken, denen sich ein Informant nach eigenem Gutdünken und dem seiner Auftraggeber bedienen könnte. Das Medium *Sprache* kann als soziokulturelle Antwort auf die Unwahrscheinlichkeit des *Verstehens* begriffen werden. *Verbreitungsmedien* (wie Schrift, Kopie, Druck, elektronische Signalgeber, Digitalität) antworten auf die Unwahrscheinlichkeit, die Aufmerksamkeit abwesender Adressaten zu erreichen. *Erfolgsmedien* (Geld, Macht, Wahrheit, Liebe, Recht, Kunst, Werte) antworten auf die Unwahrscheinlichkeit, mitgeteilte Informationen als Vorgaben für ein künftiges Verhalten zu akzeptieren.

Angesichts dieser Zentralstellung und Reichweite des soziologischen Medienkonzepts ist es alles andere als leicht, den Lebenslauf als ein spezielles Kommunikationsmedium zu bestimmen und in das Gesamtrepertoire gesellschaftlicher Medien einzuordnen. Es sind vor allen Dingen *drei Hauptprobleme*, die in den weiteren Ausführungen dieses Kapitels aufzulösen sind.

Erstens stellt sich die Frage, welchen der genannten Medientypen (Sprache, Verbreitung, Erfolg) das Lebenslaufmedium zuzuordnen wäre; ja, ob es sich denn überhaupt nur *einem* Typus zuordnen lässt. Dass Luhmann das Konzept im Zusammenhang mit einem Funktionssystem (der Erziehung) einführt, suggeriert zwar, man müsste es mit einem Erfolgsmedium zu tun haben, so wie das Erfolgsmedium Geld zur Wirtschaft gehört, das Erfolgsmedium Macht zur Politik, das Erfolgsmedium Wahrheit zur Wissenschaft usw. Doch meint Luhmann auch, das Lebenslaufmedium verdanke sich dem System der Massenmedien, hätte demnach also eher mit den Verbreitungsmedien der Kommunikation zu tun (Luhmann 2004d, S. 273). Und ausserdem hat Luhmann gar nicht eigens geprüft, ob und wie das Lebenslaufmedium denn die grosse Anzahl von *Bedingungen* erfüllt, denen alle Erfolgsmedien zu gehorchen haben.²⁰

Zweitens ist zu bestimmen, welche *spezifische Formbildung* das Medium Lebenslauf *im Unterschied zu allen anderen Sozial- und Kommunikationsformen* kennzeichnet. Denn Form und Medium definieren sich gegenseitig. Ein Medium ohne eigenständige Formbildung wäre kein Medium. Das Medium Sprache ist gekennzeichnet, erkennbar und gebrauchsfähig durch die Form des *Satzes*. Jeder Satz bindet Worte und erneuert deren Bindungsfähigkeit für künftige Sätze. „And the words

20 Siehe vor allem Luhmann 1997, S. 359–393. Erfolgsmedien müssten demnach 1. einen binären Zentralcode aufweisen (wie das Geld: zahlen/nicht-zahlen), 2. sich selbst in ihrem Code platzieren können, 3. eine prozessuale Reflexivität (Anwendbarkeit auf sich selbst) ermöglichen, 4. die Unterscheidung von Beobachtung erster und zweiter Ordnung strukturieren, 5. Programme zur Entscheidung über die richtige Anwendung der Code-Werte etablieren, 6. symbiotische Symbole zur Integration von Sozialsystemen und Körperlichkeit der Beteiligten ausprägen, 7. Vertrauens- und Misstrauensüberschüsse in die Medienverwendung auffangen können, 8. über ein Nullsymbol verfügen, das den Nicht-Gebrauch des Mediums symbolisiert, 9. als Katalysator für Systembildungen wirken. Dieser Katalog wird später zu behandeln sein (Kap. VII).

slide into the slots ordained by syntax, and glitter with atmospheric dust with those impurities which we call meaning.“ (Anthony Burgess: *Enderby Outside*, 1968, hier zit. n. Fish 2011, S. 2) Ohne die Aussicht auf Sätze verlöre jedes einzelne Wort und verlören alle Worte überhaupt jeglichen Sinn. Die Worte und mit ihnen die Sprache verschwänden aus der Welt. Dasselbe kann man für *Preise* als Formen im Medium des Geldes sagen (Luhmann 1989b), für sanktionsgedeckte *Weisungen* im Medium der Macht (Luhmann 1997, S. 355), für *Thesen* im Medium der Wahrheit (Luhmann 1992b, S. 254), für *Liebesbeweise* im Medium der Liebe (Luhmann 1982, S. 88) usw. Bei Verbreitungsmedien sind es *technisch reproduzierbare Dokumente*, die als Formen fungieren und die Verbreitung ‚in Form‘ bringen (Luhmann 1996b). Für das Medium des Lebenslaufs hat Luhmann einen sehr überraschenden Vorschlag gemacht, der bislang kaum Resonanz gefunden hat, wobei seine Tragweite meines Erachtens kaum zu unterschätzen wäre. Luhmann meint, man könne *Wissen* als Form im Medium des Lebenslaufs begreifen (Luhmann 2004d, S. 275). Das erlaubt eine sehr elegante Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Didaktik. Pädagogik wäre demnach die Reflexion auf das *Medium* der Erziehung (Lebenslauf), Didaktik hingegen wäre die Reflexion auf die *Formen* der Erziehung (Wissen). Die offene Frage wäre jedoch, ob diese Form-Medium-Beziehung nicht nur erzieherisch, sondern auch *gesellschaftlich* gilt. Denn schliesslich ist Wissen in jeder Kommunikation vorausgesetzt. Wenn aber *jedes* Wissen als Form im Medium des Lebenslaufs zu begreifen wäre, hätte dies erhebliche Folgen für alle Disziplinen, die sich mit Kognition, Beobachtung und Wissen befassen (zum Beispiel Wissenssoziologie, Wissenschaftssoziologie und nicht zuletzt Epistemologie sowie die interdisziplinären *cognitive sciences*).

Drittens ist das Verhältnis des Mediums Lebenslauf zu den soziologisch etablierten Begriffen der *Biographie* und der *Karriere* zu diskutieren. Das biographische Erzählen oder allgemeiner gesagt: die Selbstthematization gilt soziologisch als ein Kennzeichen der Moderne, vor allem im Kontext von *Individualisierung* (Hahn 1987). Dabei ist Selbstthematization nicht nur als eine (in früheren Gesellschaften kaum denkbare) *Möglichkeit* des individuellen Selbstausdrucks gedacht, sondern wird fast als gesellschaftliche *Norm* und als sozialer *Zwang* angesehen. Die Karriere wird als zentrale Struktur der *Integration* von Individuum und Gesellschaft gesehen, so nicht zuletzt von Luhmann selbst (Luhmann 1997, S. 742). Was könnte ein weiterer, zumal noch sehr ähnlicher Begriff wie Lebenslauf an Einsichten zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Bildung eintragen?

Der Art des Mediums, der Form des Mediums sowie seinen Beziehungen zu anrainenden Begriffen gelten die weiteren Ausführungen dieses Kapitels.

1. Zur Typik des Mediums Lebenslauf: Sprachbezug, Verbreitung und Erfolgssymbolik

Das Medium Lebenslauf weist Bezüge zu allen drei Typen von Kommunikationsmedien auf, nicht nur zu den Verbreitungsmedien und zu den symbolisch generalisierten Medien (kurz: Erfolgsmedien) der Kommunikation, sondern auch zum Medium der Sprache. Diese Art von medienübergreifender Verwicklung könnte der Grund dafür gewesen sein, dass Luhmann in seinen früheren Beschäftigungen mit dem Erziehungssystem davon ausgegangen ist, in diesem Fall sei anders als in der Wirtschaft, der Politik, usw. *kein* funktionsspezifisches Erfolgsmedium aufzufinden (siehe unten, Abschnitt 1.c).

a) Lebenslauf und Sprache

Wie zuvor schon kurz angedeutet, besteht die *kommunikative* Funktion der Sprache darin, die Unwahrscheinlichkeit des Verstehens zu überwinden und mindestens soweit zu neutralisieren, dass grundsätzlich mit Verstehen gerechnet werden kann. Geht man von Individuen mit je eigenen Körpern und je eigenem Bewusstsein aus, dann ist fraglich, wie es seine körper- und bewusstsensbasierte Informationsverarbeitung durch irgendein Verhalten irgendeines anderen Individuums ‚informieren‘ können sollte.

„Versetzt man sich auf den Nullpunkt der Evolution zurück, so ist zunächst unwahrscheinlich, daß Ego überhaupt *versteht*, was Alter meint — gegeben die Trennung und Individualisierung ihrer Körper und ihres Bewußtseins. Sinn kann nur kontextgebunden verstanden werden, und als Kontext fungiert für jeden zunächst einmal das, was sein eigenes Wahrnehmungsfeld und sein eigenes Gedächtnis bereitstellt. Ferner schließt, wie oben schon beiläufig festgehalten, Verstehen immer auch Mißverstehen ein, und die Mißverstehenskomponente wird, wenn man sich nicht auf zusätzliche Voraussetzungen stützen kann, so hoch sein, daß eine Weiterführung der Kommunikation unwahrscheinlich wird.“ (Luhmann 1984a, S. 217–218)

Sprache reduziert die Unwahrscheinlichkeit des Verstehens durch eine *hochgradige Reglementierung von Zeichengebrauch*. Das führt zwar gerade nicht zur Vorhersehbarkeit von bestimmten Sätzen. Aber die Kombinatorik von Lauten und Worten gewinnt durch ihre Aktivierung in *jeder* Satzbildung eine Regelmässigkeit und Standardisierung des Zeichengebrauchs, die Wiederholbarkeit, Gedächtnis und Gewöhnung ermöglicht. Im Effekt können *Worte ihren Sinn behalten*, egal, wer sie in welchem Kontext verwendet. Eine Rose ist eine Rose ist eine Rose. Die *Gleichsinnigkeit des Zeichengebrauchs* normalisiert die *Erwartung* von Verstehen. Dieses Verstehen ist, gemessen etwa an romantischen, psychotherapeutischen und her-

meneutischen Ansprüchen, kein Tiefenverständnis eines fremden Seelenlebens und kein Begreifen eines Textes oder eines Kunstwerks. Der oder die Verstehende bleibt, solange es lediglich um die Gleichsinnigkeit der Zeichen geht, ganz bei sich, bleibt im Rahmen eigener Konsistenzprüfungen von eigenen Wahrnehmungen und eigenem Zeichenrepertoire.²¹ Aber in der *Gleichheit* der Zeichen nimmt er den Anderen, nimmt er Fremdreferenz in seine eigene Informationsverarbeitung auf,²² kann er auf Irritationen reagieren und durch Kommunikation Klärungen verlangen. Es ist gerade diese *Anspruchslosigkeit*, die Verstehen historisch gesehen evolutionsfähig, gesellschaftsstrukturell gesehen wahrscheinlich und individuell gesehen sozialisationswirksam werden lässt. Jede Anspruchssteigerung ist bereits: Erhöhung der Unwahrscheinlichkeit des Verstehens und, im Erfolgsfalle, Aufbau sozialer und psychischer Komplexität (Interkomplexion).

Doch selbst wenn sie Verstehen auf einer basalen Ebene sichert, reicht Sprache (wie alle weiterführenden Formen elaborierten Zeichengebrauchs, zum Beispiel Mathematik) nicht aus, um das Ereignis der Kommunikation zustande zu bringen. Was immer ein Bewusstsein im Kontakt mit Wahrnehmung, Gedächtnis und Zeichen für sich versteht: Kommunikation bedarf zusätzlich des Ermittels einer *Mitteilung* (Luhmann 1984a, S. 195–198; Fuchs 1993). Kommunikation hat in Mitteilungen ihre einzigen Anhaltspunkte zum Aufbau von Führung und Struktur. Was so alles mit Aussicht auf Verständlichkeit gesagt werden kann, ist eine Sache. Eine *andere* Sache ist, *wer* etwas in welcher Situation zu sagen hat — und für die Soziologie ist es diese Frage, die zur Rede von sozialen Strukturen berechtigt; eine Frage, die nicht durch den Aufweis von sprachlichen Strukturen, mit denen die Linguistik befasst ist (Syntax, Semantik und Pragmatik), beantwortet werden kann; eine Frage auch, die für Sozialisation, Inklusion und damit für Bildung von ausschlaggebender Bedeutung ist.

Deshalb weist Luhmann darauf hin, dass die Kopplung zwischen Bewusstsein und Kommunikation (und im Aggregat: zwischen Individuum und Gesellschaft) *nie ausschliesslich* durch Sprache allein hergestellt und gesichert werden könnte (Luhmann 1997, S. 110; 1992b, S. 122) — so sehr Sprache auch für Metakommunikation und entsprechende Komplexitätssteigerungen auf beiden Seiten unerlässlich ist. Gerade in ihrer Funktion als Kopplungsmedium von Bewusstsein und Kommunikation wird Sprache *komplettiert* durch *Schemata der Wahrnehmung* (Luhmann 1997, S. 110–112; 1996b, S. 190–205) — wozu Schemata der Dinge (Stein, Auto, Stuhl, Kuh, ...), der Relationen (gross und klein, hell und dunkel, nah und fern, ...), der Eigenschaften (bunt, laut, fest, undeutlich, ...) sowie Schemata aller

21 „Ich werde Ihnen ein furchtbares Geheimnis verraten: die Sprache ist die Strafe. In sie müssen alle Dinge eingehen und in ihr müssen sie wieder vergehen nach ihrer Schuld und nach dem Ausmaß ihrer Schuld.“ (Bachmann 1980, S. 98)

22 Gleichheit resultiert aus Vergleich, ebenso wie Ungleichheit. Damit Zeichensinn verglichen werden kann, müssen Personen oder Texte bereits als Mehrheiten im Spiel sein.

Prozesse gehören, die als wiederholbar gelten und *deshalb* gelernt werden sollten (Grüssen, Verabschieden, Essen, Trinken, Arbeiten, Feiern, Autofahren, ...). Wenn es um die (Un-)Wahrscheinlichkeit des Verstehens geht, verhalten sich Sprache und Schemata *komplementär* zueinander — durchaus im physikalisch-mathematischen Verständnis des Begriffs Komplementarität, der die Überlagerung und Verschränkung von gleichwohl unterscheidbaren Einheiten meint; zum Beispiel von Wellen- und Teilchenform, deren Verschränkung das Wahrnehmungsmedium ‚Licht‘ ergibt.²³

In diesem Kontext fungiert der Lebenslauf als ein *Schema der Wahrnehmung von Personen* (Luhmann 2004d, S. 273; Brosziewski 2019c). Es dient der Ermittlung des ‚Wer?‘ und des ‚zu wem/für wen?‘ einer Mitteilung und macht damit die Identifikation einer Mitteilung überhaupt erst möglich. In seiner Form als Wahrnehmungsschema ist der Lebenslauf *nicht-sprachlich* verfasst.²⁴ Aber er komplettiert durch Einbezug von spezifischen Wahrnehmungen die Sprache in ihrer Funktion, die Unwahrscheinlichkeit des Verstehens in Wahrscheinlichkeiten zu überführen. Die Komplementarität der Personenwahrnehmung zur Sprache liegt vor allem darin, dass sie die Sprechmöglichkeiten *einschränkt*; darin, dass *nicht* jede und jeder in jeder Situation zu allem etwas sagen wird. Gerade diese Beschränkung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das, was innerhalb der Beschränkung zu sagen und zu hören möglich bleibt, verstanden werden kann.²⁵ Eine wichtige Einschränkung: Da sich die Form Person auf das Verhalten bezieht, sind die *körperlichen* Möglichkeiten und Grenzen der Person einbezogen.²⁶ Und das heisst im

23 Dabei ist Komplementarität von Dualität zu unterscheiden (Goguen/Varela 1979). Im Dual kann das Unterschiedene getrennt vorliegen, zum Beispiel als Mann *oder* Frau (Luhmann 1988a), während die Komplementarität das Eine im Anderen meint (im Geschlechterbeispiel: als Liebe). Systemtheoretische Beispiele für Komplementarität wären die Verhältnisse zwischen Element und System (Luhmann 1992b, S. 66) oder zwischen Operation und Beobachtung (Luhmann 1992b, S. 77). Soziologische Fälle von Komplementarität wären etwa die Relation zwischen formalen und informalen Regelsystemen (Mayntz 2006, S. 384) oder die Form des Taktes (Luhmann 1984a, S. 413). Eingehend zum quantentheoretischen Verschränkungsproblem und seiner beobachtungstheoretischen Bedeutung siehe Fuchs 2009.

24 Der Lebenslauf verwendet zwar Worte in Benennungsfunktion, aber nicht in Satzform. Vorwegnehmend sei hingewiesen, dass hiermit bereits eine wesentliche Differenz zwischen Lebenslauf und Biographie genannt ist. Biographie ist Erzählung und bedarf konstitutiv der sprachlichen Mittel, während ein Lebenslauf verbalisiert werden *kann*, aber für seinen operativen Einsatz in der Wahrnehmung nicht verbalisiert werden *muss*. Man sieht eine Person als ‚Kind‘ und kann entsprechend handeln, ohne Umweg über das Reflexivmedium Sprache.

25 Gesellschaftliches Verstehen ist *institutionalisiertes* Verstehen (Luhmann 2000a, S. 42). Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass der *Anspruch* auf Verständlichkeit immer einen Sozialstatus markiert, zum Beispiel den des Schülers (siehe Kap. V, Abschnitt 2 und Kap. VII, Abschnitt 4). Verstehen ist mithin eine Ko-Produktion von Sozialisation und Inklusion.

26 Der Körperbezug war *vor* Einführung von Schrift und Buchdruck auch zentraler Gegenstand kultureller Regulierungen und ist erst seither mehr und mehr in den Hintergrund gerückt.

Kontext von Sprache: die *stimmlichen* Möglichkeiten und Grenzen einer Person. Sprache muss laut/Laut werden, Sätze müssen verlaublich werden:

„Die Sprache hat mithin eine ganz eigentümliche Form. Als Form mit zwei Seiten besteht sie in der Unterscheidung von Laut und Sinn. Wer diese Unterscheidung nicht handhaben kann, kann nicht sprechen.“ (Luhmann 1997, S. 213)²⁷

Trotz Schrift und aller weiteren Verbreitungsmedien sind die Beschränkungen, die aus der Lautlichkeit der Sprache und der Stimmlichkeit des Sprechens folgen, immer noch hochgradig wirksam — wie leicht in Situationen nachvollziehbar ist, in denen *eine* Person sich zu einem formellen oder sonstwie herausgehobenen Sprechen aufgerufen oder aufgefordert sieht. Was immer sie sagt und welchen Intonationsmustern sie auch zu folgen versucht: Mit ihrer Stimmlichkeit teilt sich eine Person *selber mit* (Ruhe, Aufregung, Sachlichkeit, Emotionalität, ...), zeigt sie an, dass sie und niemand anders es ist, die spricht, und sorgt so für die notwendige Unterscheidbarkeit von Mitteilung und Verstehen.

Doch da die Person eine *Struktur der Kommunikation* ist (eine Führungsgröße zur Erwartbarkeit von Verhalten, damit auch zur Überraschbarkeit durch Verhalten), kann sie eben *nie direkt* wahrgenommen werden.²⁸ Deshalb braucht es Schemata der Personenwahrnehmung. Deshalb enthält die Aussage, Personen würden schematisch wahrgenommen, keinerlei Wertung und keinerlei Aufforderung nach einer wirklichkeitsgerechten, komplexen oder authentischen Wahrnehmung von Personen. Denn es gibt keine schema-freie Personenwahrnehmung. Wirklichkeit, Komplexität oder Authentizität wären selber: Schematisierungen zur Beurteilung von wahrgenommenen Äußerungen einer Person, also Schematisierungen zweiter Ordnung.

Der Lebenslauf bedient die notwendige Funktion der Personenschematisierung. Die Art seiner Funktionsweise beschreibt Luhmann wie folgt:

„Die Komponenten eines Lebenslaufs bestehen aus Wendepunkten. Das beginnt mit der Geburt. Sie wird als Faktum deklariert, ist aber zugleich, wenn man mitberücksichtigt, wie es dazu gekommen ist, ein extrem unwahrscheinlicher Zufall. Deshalb muß sie erwähnt werden. Alle weiteren Ereignisse schließen sich an. Einerseits gilt: wäre man nicht geboren, wäre es nicht zu einem beschreibbaren Lebenslauf gekommen. Andererseits gilt, daß damit so gut wie nichts festgelegt ist. Das Muster wiederholt sich von Ereignis zu Ereignis. Immer gewinnt etwas Bestimmtes Form. Man erhält einen Namen, lernt seine Eltern kennen (oder nicht), läßt sich durch dieses oder jenes beeindrucken, arbeitet sich spielend in die Welt hinein, beginnt eine Karriere mit der Erfahrung von Erfolgen und Mißerfolgen und schiebt mit alledem eine noch nicht bestimmte Zukunft vor sich her.“ (Luhmann 2004d, S. 267)

27 Siehe eingehend auch Fuchs 1998.

28 Es ist „illusorisch zu behaupten, Personen seien wahrnehmbar“ (Luhmann 1989a, S. 293).

Die Notwendigkeit zur Personenschematisierung allein besagt natürlich nicht, dass sie notwendigerweise im Schema des Lebenslaufes erfolgen müsste. Vielmehr kann man davon ausgehen, dass es sich hierbei um ein *spezifisch modernes Schema* handelt (Kohli 1988), dessen sich ältere Gesellschaftsformen (segmentäre, stratifikatorische, zentralistische Formationen) nicht bedienen mussten, da für sie die Form der Person insgesamt weniger zentral war²⁹ und da sie im Bedarfsfalle andere Formate der Personalisierung heranziehen konnten (gehobene und niedere Herkunft; Held oder Schurke; tapfer/feige in Krisenlagen, ...). Auch mag es in der modernen Gesellschaft neben dem Lebenslauf weitere situativ, historisch und lokal einleuchtende Muster der Personalisierung geben. Doch kann der Lebenslauf als das dominante Personenschema der modernen Gesellschaft gelten; passend zum „institutionalisierten Individualismus“ der Moderne (Parsons /Platt 1990, S. 11 und öfter, im Anschluss an Émile Durkheim); passend auch zu dem, was Luhmann die „Temporalisierung von Komplexität“ (1989h) genannt hat, die den spezifisch modernen Umgang mit Zeit kennzeichnet. Anders als frühere Zeiten kennt die temporalisierte Komplexität keine Ewigkeit mehr; auch keine ewige Dauer, wie es noch die schichtbezogene Idee der Herkunft erfordert hatte. Der Lebenslauf stellt ein nicht-sprachliches Schema bereit, das komplementär zur Sprache die Personenwahrnehmung strukturiert, um die Unwahrscheinlichkeiten des Verstehens zu überspielen.

b) Lebenslauf und Verbreitungsmedien

Den Stellenwert von Verbreitungsmedien in Luhmanns Kommunikations- und Gesellschaftstheorie kann man gar nicht hoch genug veranschlagen. Er trennt zum Beispiel seine Theorie von allen Sozialtheorien, die aus der ‚persönlichen Begegnung‘, aus der Interaktion unter Anwesenden (Kieserling 1999), also eigentlich von der mündlichen Kommunikation her die gesamte Theorie des Sozialen und der Gesellschaft entwerfen. Die Systemtheorie hingegen kennt gar keine unvermittelte Kommunikation. Der vorherige Abschnitt über das Medium (!) Sprache legte davon Zeugnis ab.

Umso wichtiger ist deshalb die Klarstellung eines Punktes, der das Verständnis über Verbreitungsmedien und ihre Folgen für Kommunikation und Gesellschaft zu behindern scheint. In der systemtheoretischen Fassung ist die *Technologie* der Verbreitungsmedien strikt von der *Kommunikation* mittels Verbreitungsmedien zu unterscheiden (siehe eingehend hierzu Brosziewski 2018a). Selbstverständlich gibt es Einflüsse oder auch Wechselwirkungen zwischen Technologie

29 Insbesondere wird die Differenzierung von Rolle (situationsgebundenen Erwartungen) und Person (generalisierten Erwartungen an einen Einzelmenschen) nur sehr schwach ausgeprägt gewesen sein.

und Kommunikation; schon in der trivialen Hinsicht, dass die Verbreitungstechnologie im Hinblick auf Kommunikation entworfen und entwickelt wird (Buchdruck, Telefon, Film, Internet, ...), und dass umgekehrt bestimmte Kommunikationen ohne die Technologie gar nicht zustande kämen.

Doch gerade wenn man Einflüsse und Wechselwirkungen identifizieren, benennen und erklären will, muss man die beiden Seiten, die einander beeinflussen, unterscheiden können. Die Unterscheidbarkeit ist darin zu sehen, dass die *Zustände* (oder Prozesse) der Technik keine eins-zu-eins definierte Information bedeuten, also auch keine Zustände (oder Prozesse) der Kommunikation festlegen.³⁰ Das Technische der Verbreitungsmedien besteht darin, dass sie *Dokumente* herstellen und verbreiten, deren Identität auf einer technischen Ebene garantiert ist, ohne dass damit die *Bedeutung* solcher Dokumente (oder ihrer Teile) fixiert wäre. Sie, liebe Leserin und lieber Leser, haben diesen Text vor Augen.³¹ Daran können Sie nicht zweifeln. Denn ohne die gedruckten, von Ihnen soeben gelesenen Zeilen würde Ihnen dieser Zweifel ja gar nicht in den Sinn kommen. Ein Zweifel an der Identität der Zeilen widerlegt sich selbst. Doch die Gewissheit des Dokuments (einschliesslich der Gewissheit, auch andere könnten dieselben Zeilen lesen) sagt nun gar nichts darüber, was das Dokument für Sie besagt, ob es interessant genug ist, um wirklich (bis hierhin und vielleicht weiter) gelesen zu werden, ob es eigene Gedanken auslöst und eventuell zu einer Anreicherung des individuellen Wissens, also zu Lernen und Wissensfortschritt führt oder nicht.

Mit der Schrift waren die ersten Möglichkeiten zur Dokumentation gegeben. Doch zu einer kommunikativ wirksamen *Verbreitung* durch Dokumentation kam es erst durch die maschinellen Errungenschaften der Druckerpresse, mit dem Entstehen eines Marktes für Druckerzeugnisse und mit der Lese-/Schreiberziehung grosser Bevölkerungsteile (Eisenstein 1979; Giesecke 1991). Die Wirkung der Drucktechnologie besteht darin, dass sie die *Unterscheidung* von ‚gelesen/nicht-gelesen‘ einführt — und dies in *jede* Kommunikation, nicht nur in die schriftliche, sondern auch in die mündliche Kommunikation: „Die Form der Schrift im Bereich der Kommunikation ist die Differenz von mündlicher und schriftlicher Kommunikation“ (Luhmann 1993b, S. 352). Beispiele: Eine erbauliche Unterhaltung referiert angelesenes Bildungsgut; die mündliche Verhandlung vor Gericht geht von gelesenen Akten aus, wird protokolliert und endet mit dokumentierten

30 Man kann auch umgekehrt sagen: Aus Kommunikation wird Nachrichtentechnik, *sobald und sofern* der Raum möglicher Nachrichten vollständig und eindeutig definiert ist (Baecker 2005a, S. 21–22; 2005c, S. 123). Nur für diesen Fall hat die Reduktion von Kommunikation auf das Sender-Botschaft-Empfänger-Modell seine Berechtigung. Für soziale Systeme mit ihrem Dauerproblem der doppelten Kontingenz wird man diesen Fall jedoch nur für triviale Nachrichten zwischen desinteressierten Kommunikationspartnern über triviale Ereignisse unterstellen können, also eigentlich nie.

31 Genauer: ein Dokument dieses Textes. *Denselben* Text könnten Andere gleichzeitig in *anderen* Dokumenten dieses Textes lesen.

Urteilen; jede Schulstunde wälzt Lehrbuchinhalte und sonstige Arbeitsblätter in Schulheft- und Tafelinschriften um; der Bildungsreisende verstrickt seinen Reiseführer in Konversation über angelesene Ortskundigkeit (Botton 2002). Selbst Kleinkinder werden zu einer „mündlichen Textfähigkeit“, also zu einer Art lesbarem Sprechen erzogen, damit sie später mit dem Lesen, Schreiben und Reden der Schule mithalten können (Isler 2015).

Der Unterricht in Schulen und Hochschulen hat es, bei allen ‚Stoffen‘, die er behandelt, immer *mitlaufend* mit der Unterscheidung von gelesen/nicht-gelesen zu tun (siehe eingehend zur Schrift der Schule Kapitel V). Diese Unterscheidung ist jedoch selbst: *kein* Teil der Verbreitungstechnologie. Kein Dokument, kein Formular, kein Zeugnis enthält eine Information darüber, ob es gelesen wurde oder nicht gelesen wurde, ob es aktuell gelesen wird oder nicht gelesen wird, ob es künftig (und von wem?) einmal gelesen werden wird oder ungelesen bleibt. Selbst beiläufige oder dezidierte Markierungen des Lesens (Anstreichungen, Randbemerkungen, Unterschriften, Gegenzeichnungen etc.) sind wiederum nur Dokumente des Lesens, die ihrerseits nicht sagen, ob sie gelesen/nicht-gelesen wurden, werden, sein werden.

Auf die Ebene der Gesellschaft hochgerechnet: Die Verbreitungstechnologie versorgt die Gesellschaft mit der Unterscheidung von *Gewissheit und Ungewissheit*. Gewiss ist in jedem Moment, *dass* etwas geschrieben, gedruckt, gefunkt, gepostet worden ist. Ungewiss ist in jedem Moment, *wer* das Vorliegende zur Kenntnis nimmt, erinnert und in seinen eigenen Handlungen, Entscheidungen undhaltungen verbindlich zugrunde legt.

Schon hier können wir eine erste Verbindung zwischen den Verbreitungsmedien und dem Lebenslauf ausmachen. Alle *Daten* des Lebenslaufs liegen als *Dokumente* vor (und sei es: als Dokumente der Selbstauskunft, als „Ego-Dokumente“, Schulze 1996) oder sind, ihrem Datensinn nach, zumindest potentiell dokumentierbar und dokumentarisch nachprüfbar. In diesem Sinne indiziert der Lebenslauf Gewissheit (manche sagen: Objektivität). Doch die Daten zeigen nur an, was die nächsten Wendepunkte des Lebenslaufs sein *könnten*. Sie erzeugen mithin Gewissheit und Ungewissheit zugleich — wie die Verbreitungsmedien für die Gesellschaft insgesamt (Luhmann 1996b).

Da aus den Verbreitungsmedien gewonnen, lassen sich auch im Fall des Lebenslaufs *Technologie und Information* deutlich unterscheiden. Die Technologie des Lebenslaufs gründet auf der Schrifttechnik der *Liste*. Wie Sprache im Feld der Akustik schafft die Technik der Liste im Feld des Optischen eine streng regulierte Ordnung der Zeichen. Nur ist dies nicht eine Ordnung durch Satzbildung, sondern durch Geometrie: Die Liste ordnet in Reihen mit klar definierten Nachbarschaften des Übereinander und Hintereinander (Brosziewski 2018b, im Anschluss an Goody 2012). Ordnet man zwei oder mehr Listen einander zu, so erhält man Tabellen. Ordnet man zwei oder mehr Tabellen einander zu, erhält man n-dimen-

sionale Matrizen. Der Lebenslauf kann als solch eine mehrdimensionale Matrix begriffen werden.

Die Ordnung selbst wird als *Formular* sichtbar, als ein Raster mit besetzten und mit unbesetzten Zellen, wobei letztere als Platzhalter für offene Einträge stehen, die gegebenenfalls nachzutragen sind oder als ‚missing value‘ (fehlender Wert) verbucht werden und nötigenfalls aus den anderen Daten zu interpolieren sind (zur Kultur und zur Theorie des Formulars siehe Plener et al. 2021). Man könnte Listen, Tabellen, Matrizen und Formulare auch als Texte-mit-Leerstellen bezeichnen (Baecker 2021, S. 3), wenn man den Begriff ‚Text‘ von seiner sprachlich, also akustisch-akroamatisch-³²satzförmigen Ordnung löst und auch eine rein optisch-visuell-geometrische Ordnung als einen Fall von Text gelten lässt.

Die basale Liste des Lebenslaufs, die zugleich über alle Lebensläufe identisch gehalten wird, ist der Kalender, der — selber ein Schriftprodukt — zusammen mit weiteren Technologien (Uhren) die Weltzeitchronologie der Moderne installiert. Der kalendarischen Ordnung werden Nachrichten über Sachereignisse (wie Geburt, Örtlichkeit, Diplomierungen, Werksanfertigungen, Eheschliessung und sonstige Gelübde, Elternschaft, Krankheit, Tod, ...) angefügt, unter der für den Lebenslauf konstitutiven Einschränkung, dass alle Ereignisse *eine und nur eine* benennbare Person betreffen. Der Lebenslauf realisiert sich also im Minimalfall als eine dreidimensionale Matrix. Ereignisliste, Kalender (als Zeit-Liste) und Name (als Auswahl aus der Liste aller Namen): aus diesen drei listenförmigen Komponenten besteht die *Technologie* des Mediums Lebenslauf; eine Technologie, die mittlerweile durch Computer auch automatisiert gehandhabt werden kann; eine Technologie auch, die für Informationen in allen drei Dimensionen von Sinn offen ist: Sachlich durch Einbezug von Ereignissen aller Art, zeitlich durch Fixierung von Kalenderdaten, sozial durch die Benennung einer Person in markanter Differenz zu *allen* anderen Personen (Individualität).

Um die Unterscheidung zwischen Technologie und Information (Kommunikation) zu treffen, können wir die Einsichten des vorherigen Kapitels heranziehen. Wir hatten dort die unauflöslche *Ambivalenz* des modernen Selbst über alle denkbaren Wert-Duale hinweg festgestellt. Die Technologie des Lebenslaufs, die Rasterung des Lebens nach Name, Kalender und Ereignis, ist hingegen nicht ambivalent, sondern vollständig *indifferent* gegenüber jeder Wertfeststellung. Die Formulare nehmen die durch sie angeforderten Einträge auf, *egal*, ob die Nachrichten für irgendjemanden etwas Gutes oder Schlechtes, Nützliches oder Schädliches, Hoffnungsvolles oder Fürchterliches bedeuten. Die Lebenslaufformulare sind — wie jede Technologie — indifferent auch gegen die Differenz von Konsens

32 Akroamatisch: den Hörsinn betreffend, abgegrenzt vom dialogisch-fragenden Sinn („erotematisch“), siehe Waldenfels 1971. Dass die Sprache in den Ohren und nicht in den Augen (und auch nicht im Mund) beginnt, ist ein alter Bildungstopos, etwa in Herders „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ (Herder 1891).

und Dissens. Genau dies verschafft ihnen den Nimbus der Objektivität. Eben deshalb erfüllen sie die Funktion einer Technologie.³³

Die *Information* des Lebenslaufs, die *Ereignisbewertung* und *Ereignisverrechnung*, wird *ausserhalb* seiner Formular-technologie erzeugt und verbreitet, in Form jener Wendepunktmarkierungen, von denen das obige Zitat von Luhmann handelt und die von jedem Sinnsystem (Gesellschaft, Organisation, Interaktion, Bewusstsein) nach *eigenen* Relevanzen und damit immer auch inkongruent zueinander aufgerufen werden: in den Funktionssystemen anders als in den Massenmedien, dort anders als in Organisationen und in jenen wiederum anders als in Interaktionen, sofern letztere über die schematische Funktion des Lebenslaufs hinausgehend überhaupt Informationen über die beteiligten Personen benötigen.

c) Lebenslauf und Erfolgsmedien

Mit den Problemen des Verstehens und des Erreichens (Verbreitens) haben wir in den Abschnitten a) und b) zwei der drei Bruchstellen von Kommunikation behandelt, die den kommunikationstheoretischen Medienbegriff definieren.³⁴ Die dritte Bruchstelle (Unwahrscheinlichkeit) ist die der *Akzeptanz*. Mitgeteilter Sinn kann abgelehnt werden. Mehr noch: *Nur* mitgeteilter Sinn kann sozial verständlich abgelehnt werden. Je mehr verstanden wird, umso mehr kann abgelehnt werden. Soweit ihr Gebrauch nicht sozial eingeschränkt ist (siehe Abschnitt a), macht Sprache es möglich, *jeden* formulierten Sinn abzulehnen. Man muss nur eine Negation an der passenden Stelle in einen Satz einfügen oder dem Satz eines Anderen ein klares Nein entgegenhalten: ich sehe das anders, ich glaube das nicht, ich mag nicht, ich will nicht, ich mache nicht mit,

Besonders unwahrscheinlich ist, dass ein mitgeteilter Sinn als *verbindliche Vorgabe* für künftiges Verhalten hinreichend gleichsinnig erinnert wird (man denke beispielsweise an die Arbeitskoordination in Organisationen, siehe Kap. III). Je genauer verstanden wird und je mehr Informationen an viele verbreitet werden, umso höher steigt die Wahrscheinlichkeit, dass jede *einzelne* Information auf Indifferenz und/oder Ablehnung trifft, denn die Konsistenzprobleme nehmen mit jedem Zuwachs akzeptierter Information zu. Logisch gesehen steht diese Wahrscheinlichkeit an dritt-rangiger Stelle, kann sie doch erst nach verständlicher Formulierung und nach vervielfältigender Dokumentation zur Geltung

33 Technik verstanden als „funktionierende Simplifikation“ (Luhmann 1997, S. 524), die die Ermittlung von Konsens einspart. Vgl. auch Kap. VI, Abschnitt 2.

34 „Diejenigen evolutionären Errungenschaften, die an jenen Bruchstellen der Kommunikation ansetzen und funktionsgenau dazu dienen, Unwahrscheinliches in Wahrscheinliches zu transformieren, wollen wir *Medien* nennen.“ (Luhmann 1984a, S. 220).

kommen. Doch praktisch wirkt sie auf den Impuls zur Kommunikation und auf die Entscheidung zur Mitteilung zurück. Ohne Aussicht auf Akzeptanz wird man sich normalerweise nicht den Mühen des verständlichen Formulierens und der Verbreitung unterziehen und auch nicht die Risiken für die eigene Selbstdarstellung in Kauf nehmen wollen. Luhmann wählt in diesem Kontext die für ihn ungewöhnlich starke Metapher des Mutes (Entmutigung, Luhmann 1984a, S. 218, und Ermutigung, 1997, S. 191, 320–321). Die sogenannten Erfolgsmedien haben primär die Funktion, zur Beteiligung an Kommunikation mit *eigenen* und insbesondere mit *gewagten* Sinnvorschlägen zu motivieren. Wer Geld besitzt, Macht hat, liebt, Wahrheit oder Recht auf seiner Seite weiss, kann Folgebereitschaften für Mitteilungen erwarten, die dem Adressaten auch Mühsames, Gefährliches, Langweiliges oder Lächerliches abverlangen. Das weitläufige Thema der *Motivation*, das Subjekttheorien oder auch die Psychologie meist ganz für sich beanspruchen, wird kommunikationstheoretisch vom Konzept der Erfolgsmedien abgedeckt. Geld, Macht, Liebe, Wahrheit, Recht, Kunst — schon die bloße Liste der Erfolgsmedien liest sich wie ein Katalog zur Konstruktion aller nur erdenklichen Motive, in Romanen wie in Zeitungsmeldungen und im wirklichen Leben.

Aber die Theorie wäre keine soziologische, wenn sie Motivation als leicht zu haben, als blossen Akt der individuellen Willkür darstellen würde. Die Motivation der *Anderen* zur Akzeptanz *eigener* Vorstellungen muss erst erreicht werden. In den Erfolgsmedien der Kommunikation wird die Motivation an *Bedingungen* geknüpft, die derjenige zu erfüllen hat, der andere motivieren will. Und schärfer noch: Die *Bindung* an die Bedingungen muss angezeigt, muss mitgeteilt werden. Sie ist in ihrer Glaubwürdigkeit an kommunikative Prüfung geknüpft. Wer motivieren will, muss *sich* outen. Es geht, wie gesagt, um riskante Kommunikation — im Extremfall bis hin zur Aufforderung, sein ganzes Leben zu ändern (in der Liebe, zuweilen aber auch in der Erziehung) oder gar zu opfern (im Krieg, in der Hingabe an ein Werk, ...). Ein Prüfprozess läuft immer mit. Und erst das Bestehen des Kommunikationstests eröffnet die Aussicht, für Eigensinniges fremdsinnige Akzeptanz zu erlangen. Das Medium Geld verlangt, dass man sich bei aller Ausgabenfreudigkeit auch um die Refinanzierung der eigenen Kasse kümmern muss — eines jener Funktionsprobleme, an denen die Herrschaft des europäischen Adels im Übergang zur Neuzeit zerbrochen ist (Luhmann 1997, S. 723–724). Das Medium Macht bedingt, dass man im Konfliktfalle auch die nötigen Durchsetzungsmittel parat hat und einzusetzen gewillt ist. Das Medium Wahrheit bedingt, dass man der eigenen These im Zweifelsfall mit überzeugenden Argumenten, elaborierten Nachweisen und zwingenden Beweisen nachhelfen kann. An den entsprechenden Bedingungen hat die soziokulturelle Evolution ganze Funktionssysteme errichtet (in den genannten Beispielen: Wirtschaft, Politik und Wissenschaft; darüber hinaus wäre an Recht, Liebe und Kunst zu denken).

Gibt es ein Erfolgsmedium für Erziehung? Oder ist erzieherische Kommunikation für die Erfüllung *ihrer* Bedingungen ganz auf die Leistungen *anderer* Funktionssysteme (Politik? Wissenschaft? Wirtschaft?) und für *ihre* Motivation allein auf rhetorische Appelle an Zöglinge und Erzieher angewiesen? Lange Zeit vertrat Luhmann die zweite Ansicht: Es gäbe kein dem Geld, der Macht, der Wahrheit etc. vergleichbares Medium für Erziehung. *Stattdessen* müsse Erziehung auf *Organisation* (und damit letztlich auf Politik, Staat, Verwaltung und durchgesetzte Schulpflicht) sowie *zusätzlich* auf eine *Interaktionsform* (den Unterricht) zurückgreifen.³⁵ Die erziehungsspezifische *Motivation* wird hingegen auf einem ganz anderen Feld erzeugt: in den *Absichten* der Erzieher, die allein durch die Ethik einer Profession, also letztlich durch Gesinnung konditioniert und durch abermals organisatorische Massnahmen (geregelter Berufsausbildung und Anstellungsbedingungen) kontrolliert werden. Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation zeigt sich hier als reale Chance der Adressaten, die wohlwollenden Absichten der Erziehung zu durchkreuzen, sei es durch offenen Widerspruch, sei es durch innere Gleichgültigkeit.³⁶ Die ‚Ermutigung‘ zur Produktion von Absichten, die im Unterricht regelmässig durchkreuzt werden, könne nicht durch die Kommunikation selbst erzeugt und getestet werden. Sie sei durch das Doppelpack Gehalt und Pflicht zu gewährleisten und zu normalisieren. Etwas drastisch gesprochen: Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation wird an den Lehrer, sie wird an die Lehrerin, sie wird von der Gesellschaft an die Berufe der Erziehung verpachtet.

Erst mit dem Text „Das Kind als Medium der Erziehung“ (1991c) begann Luhmann eine Revision seiner Auffassung. Doch da ein Medium ‚Kind‘ (wenn es denn als ein Medium gelten kann) offensichtlich nur einen Teil der erzieherischen Kommunikation mit einer Motivationsymbolik³⁷ versorgen kann, brauchte es die Erweiterung auf das Medium ‚Lebenslauf‘, um ein erziehungseinheitliches Kommunikationsmedium zumindest diskutieren zu können (Luhmann 2004d[1997]; 2002a, S. 92–101). Allerdings: Luhmann hat in den entsprechenden Passagen seines Werkes den Lebenslauf nie als *Erfolgsmedium* oder als symbolisch generalisiertes Medium der Kommunikation bezeichnet und ihm damit auch den funk-

35 Siehe Luhmann/Schorr 1988, S. 54–58. Das in derselben Schrift vorgestellte „Medium der Selektion“ (S. 300–312) muss durch Prüfungen, also durch Organisation, und aus laufender Unterrichtsbewertung (Lob und Tadel) eigens hergestellt werden, zirkuliert also nicht als gesellschaftliches Medium, sondern bleibt an die Form der (Hoch-)Schule gebunden.

36 Diese Dualisierung von Bedingungen (Organisation, vor allem staatliche Organisation) und Motiven (Berufsethos) pädagogischer Kommunikation durchzieht alle Analysen in Luhmann/Schorr 1988. Siehe weiterhin das Kapitel 6 über Organisationen und Professionalisierung in Luhmann 2002a sowie Luhmann/Schorr 1992.

37 Symbolisiert wird die Sorge um jenen kleinen Menschen, der sowohl seine Eigensinnigkeit als auch seine Unfertigkeit durch sein Verhalten so *offensichtlich* macht, dass *selbstverständlich* ein korrigierendes Eingreifen zu verlangen ist. Die Motivationskraft dieses Mediums wird in dem Moment überzogen, in dem die Kombination von Eigensinnigkeit/Unfertigkeit als Erziehungsbedürftigkeit auf den ganzen Lebenslauf projiziert werden soll (lebenslanges Lernen).

tionalen und strukturellen Vergleich mit Geld, Macht, Wahrheit, Liebe, Recht und Kunst erspart. Das haben nach ihm andere Autoren versucht. Sie sind zu dem Urteil gelangt, der Lebenslauf gehorche den Bedingungen der Erfolgsmedien nicht und könne deshalb auch nicht die Funktion erfüllen, jenseits von Rollenpflichten (Lehrer/Schüler; Eltern/eigene Kinder) zu riskanter Kommunikation zu motivieren. Die Autoren haben daraufhin eigene Ersatzvorschläge angeboten: Zertifikate (Kade 2006, S. 19–21), Humanontogenese (Lenzen 1997), Intelligenz (Baecker 2006), Unfertigkeit von Personen (Fuchs 2007c).

Allerdings hat sich auch keines dieser Theorieangebote wirklich etablieren können. Die Frage danach, mit welchem Typus von Kommunikationsmedium wir es zu tun haben, sogar, ob es sich überhaupt um ein *Kommunikationsmedium* handelt, ist nach wie vor offen. Luhmann selbst schien zwiegespalten. Grundlegend hätte sich durch den Gebrauch in Verbreitungsmedien ein *Wahrnehmungsmedium* gebildet, eben jenes Schema der Personenwahrnehmung, das wir unter a) vorgestellt haben.³⁸ Als *Schema* ist es universell im Einsatz, also nicht von sich aus auf die Funktion der Erziehung ausgerichtet. Die funktionale Zuordnung erfolgt erst in einem *zweiten* Schritt, namentlich durch *Organisation*, durch die Entscheidung, das Wahrnehmungsschema Lebenslauf bestimmten Interaktionen (den Unterrichtsinteraktionen) als Bearbeitungszweck vorzuschreiben und die Teilnehmer (Lehrer/Schüler) unter dieser Massgabe für den Unterricht zu rekrutieren. In diesem Konzept bleibt der Lebenslauf *operativ* also ein Wahrnehmungsmedium, hauptsächlich als Komplement zum Kommunikationsmedium Sprache. Zum *Kommunikationsmedium* wird das Schema allein durch Organisation und das hiesse als Medium für *Selektion*; als Medium der Zuordnung zu Erziehungsprogrammen und der Zertifizierung (einschliesslich der Qualifikation/Zertifizierung des Erziehungspersonals). Die Form der Organisation (Schule, Hochschule, Weiterbildungsunternehmen, heutzutage Einrichtungen der frühen und der lebenslangen Bildung) erprobt und variiert, was das Schema unter teils gleichbleibenden (die Schulzeit ist lang!), teils veränderten (Reformen, Reformen, Reformen) sozialen Umständen so alles erträgt und möglich macht. Damit bleibt im Grunde Luhmanns frühe Diagnose erhalten: Die Erziehung muss *gegen* ihre eigene organisatorische Folge, die personale Selektion, motiviert werden. Und diese Differenz zwischen ‚dem System‘ (der Schule) und Motivation bleibt dann der Profession der Erzieher überlassen. Sie wird zum Problem ihrer Berufsethik und ihrer Erziehungsabsichten.

38 Die Medientheorie Luhmanns hat zwei theoriegeschichtliche Wurzeln: die *Wahrnehmungspsychologie* von Fritz Heider (1926) und die soziologische Theorie der *Austauschmedien* von Talcott Parsons (1977). Luhmann selbst sah seinen eigenen Medienbegriff als Kombination *beider* Theorien an. Ein allgemeiner Medienbegriff wird gewonnen durch Kreuzung der beiden Unterscheidungen lose/strikt (von Heider) und Verschiedenheit/Einheit (von Parsons) (Luhmann 1992b, S. 186).

Man kann also von einem Kommunikationsmedium Lebenslauf sprechen, ohne es zwingend den Erfolgsmedien anderer Funktionssysteme gleichzustellen. Der Zusammenhang mit diesen anderen Erfolgsmedien wäre dann ein *indirekter* Zusammenhang. Die Vermittlung erfolgt über den Begriff der *Karriere* (Luhmann/Schorr 1988, S. 277–282; Corsi 1993). Der Begriff der *Karriere* fügt dem Lebenslauf hinzu, was seine Technologie (dieses Raster aus Ereignissen, Kalender und Name) *nicht* leistet.³⁹ Dieses Zusätzliche, das zugleich als Beschränkung, also formgebend wirkt: Es ist die *Bewertung*.

„Karriere ist eine Form der Beobachtung, die von der Identität einer Person ausgeht (mit der die in der Karriere engagierten Individuen sich selbst identifizieren können) und die Positionen aufreißt, die die Person innegehabt hat bzw. Aussicht hat zu bekommen. Die Form von Karrieren erfordert also feste und bewertete Positionen (bzw. in der Schule: Zensuren, graduierte Schulklassen, graduierte Schulformen), die durch Individuen besetzt bzw. auf Individuen verteilt werden können und damit als Indikatoren für Erfolge bzw. Misserfolge dienen.“ (Luhmann 2000b, S. 297)

Die entscheidenden Unterschiede zwischen *Karriere* und *Lebenslauf* sind im Ausdruck ‚bewertete Positionen‘ festgehalten. In der *Karriere* geht es nicht (primär) um Ereignisse, sondern um *Zustände* (‚Positionen‘); und es geht nicht um Indifferenz, sondern um *Bewertung*; im alltagssprachlichen Gebrauch vor allem um *Positivwerte* (man liest, sieht und hört halt gern Erfolgskarrieren), während der soziologische Begriff der *Karriere* auch *Negativwerte* berücksichtigt, zum Beispiel bei Krankheitskarrieren, Kriminalitätskarrieren oder Aussteigerkarrieren (Resch 2012; so auch generell das identitätstheoretische Karrieremodell der Chicagoer Schule der Soziologie: Barley 1989). Beide Wertungsrichtungen erzeugen gegenüber dem *Lebenslauf* *starke Reduktionen*, Vereinfachungen, Informationsraffungen⁴⁰, Schematisierungen. Die Positionsnennungen der *Karriere* treten an die Stelle von (meist verwickelten) Prozessen, die auf komplexe und kontingente Weise von Ereignis zu Ereignis des *Lebenslaufs* führen. Die eintönige *Bewertung* nach positiv *oder* negativ tritt an die Stelle aller Ambivalenzen des individuellen Lebens, die in allem Positiven immer auch etwas Negatives und in allem Negativen immer auch etwas Positives anzeigen (siehe abermals Kap. I), also tragischer⁴¹ oder auch gleichgültiger erlebt werden, als es die Trivialisierungen des Erfolgs-/Misserfolgs-Schemas ahnen lassen. Bezeichnenderweise *beginnt* die soziologische *Karrieretheorie* mit einer *Kritik* der *Erfolgsideologie* (Ichheiser 1930 und 1943). Doch nur in einer vereinfachenden, fast alle Informationen til-

39 Zur Differenz von *Lebenslauf* und *Karriere* siehe auch Stanitzek 1989, S. 81; zur Differenz von *Lebensgeschichte* und *Karriere* siehe Giel 2004, S. 275.

40 Ein Ausdruck von Gotthard Günther (1978).

41 Im Sinne der klassischen Tragödie, die das Entscheidungshandeln ihrer Helden als Paradoxien *ohne* klare Bewertungsregeln vorführte. Weil sie *trotzdem* handelten, waren sie Helden.

genden Form kann man der Karriere die *Funktion der Integration* von Gesellschaft und Individuum zuschreiben.⁴² Denn nur so ist ein universalistischer Einsatz des Schemas mit der Einzigartigkeit der Individuen kompatibel. *Alle* Individuen durchlaufen Karrieren beziehungsweise *kein* Individuum kann sich der Karriere entziehen (=Universalismus) — und gleichzeitig ist jede Karriere einmalig beziehungsweise durchläuft kein Individuum dieselbe Karriere wie irgend ein anderes (=Einzigartigkeit).

Für unser Thema ist daran bedeutsam: Die Form der Karriere vermittelt über den Umweg der Gesellschaft die gesellschaftlichen Erfolgsmedien mit dem individuellen Lebenslauf. Nicht ausschliesslich, aber doch dominant sind es die Code-Werte der Erfolgsmedien, die zur *Bewertung von gesellschaftlichen Positionen* benutzt werden. Mit der *Heterogenität* der Erfolgsmedien *untereinander* kommt auch einiges an Komplexität in die Karriere, die ihr durch das blossе Dual von Erfolg und Misserfolg versagt bliebe. Der Lebenslauf mit seinen *beiden* Seiten (Karriere und Biographie) kann als Medium dieser Vermittlung begriffen werden. Aber erst im Durchgang durch die wichtigsten Vermittlungsformate (Organisationen, Netzwerke, Schule und Universität) lässt sich prüfen und meines Erachtens auch zeigen, dass der Lebenslauf tatsächlich in der Lage ist, die Heterogenität mit einer funktionalen *Einheitlichkeit* und mit einer motiv-erzeugenden Symbolik zu versorgen. Der explizite Test erfolgt in Kap. VII. Bis dahin gehen wir hypothetisch (oder spekulativ) davon aus, der Lebenslauf lasse sich wie Geld, Macht, Wahrheit, Liebe, Kunst und Recht als ein Erfolgsmedium der Gesellschaft (und nicht exklusiv: der Schule und Hochschule) begreifen.

Die Gesellschaft kennt keinen Koordinationsmechanismus zwischen den verschiedenen Funktionskarrieren, obwohl alle Individuen alle Funktionssysteme durchlaufen.⁴³ Jede spezifische Funktionsinklusion in das Recht, in die Erziehung, in die Familie, in die Wirtschaft, in die Politik, in die Kunst usw. lässt wenn überhaupt, dann nur vage auf die jeweils anderen Funktionsinklusionen schliessen. Selbstverständlich gibt es im *Einzelfall* ‚Wechselwirkungen‘ vielfältiger Art. Aus ihnen wird der Stoff der Unterhaltungsindustrie gewoben und werden die Fallstricke der Skandalisierung in der Nachrichtenindustrie geflochten. Doch aus den Einzelfällen lassen sich keine Regeln, also auch keine Instruktionen für andere Einzelfälle abziehen. Jene unsichtbaren Zusammenhänge, die die Kunstform

42 Siehe Luhmann/Schorr 1988, S. 277–282; Luhmann 2000b, S. 99–107; 2002a, S. 70–72; Corsi 1993 und 1994, Kap. 4), jeweils mit dem Hinweis, dass Integration die Einschränkung von Freiheitsgraden bezeichnet und nicht etwa Konsens oder Gemeinschaft (Luhmann 2000b, S. 99–100). Zwischen Gesellschaft und Individuum kann es keinen Konsens geben, nur wechselseitige Reduktionen von je andersartigen Komplexitäten.

43 Deshalb gelingt es der soziologischen Karriereforschung auch nicht, einen einheitlichen Bezugspunkt für „vertikale“ und „horizontale“ Karrieren auszumachen (Resch 2012, insb. S. 199). Stattdessen lässt sie den Karrierebegriff in eine unüberschaubare Zahl von Karrieretypologien zerfallen.

der Statistik sichtbar macht, gelten ja nur für die grosse Zahl gleichartiger Fälle, also wiederum: für niemand Bestimmten und erst recht für niemanden, der sich selbst als Individuum beschreibt. Die Koordination des gesellschaftlich Nicht-Koordinierten: genau für diese Funktion setzt die Gesellschaft *das Individuum selbst* ein. Deshalb heisst es, die Karriere integriert Gesellschaft *und* Individuum; und heisst es *nicht*: Die Karriere integriere das Individuum ,in' die Gesellschaft.

Selbst wenn sich ein Individuum auf das Zweierschema von Erfolg und Misserfolg reduzieren liesse, seinen Lebenslauf allein an den gesellschaftlich prominenten Werten ausrichtete und gar nichts Sonstiges vom Erleben seines Lebenslaufes zu berichten wüsste: Etwas Individuelles bliebe *immer draussen*, bliebe immer ausserhalb der Gesellschaft. Draussen bleibt, was Giancarlo Corsi (1993) die „dunkle Seite der Karriere“ nennt. Damit sind nicht etwa die Negativ-Werte der Mediencodes (kein Geld, Machtlosigkeit, Unrechtspositionen, Irrtumsbefangenheit, Unglück in der Liebe, Unsensibilität in der Kunst, ...) gemeint. Diese dunklen Flecken der Karriere werden ja in allen Klageerzählungen, in den Massenmedien (in Nachrichten, Unterhaltung, Ratgeberliteratur) sowie in den kurativen Funktionssystemen (Gesundheitssystem mit Psycho-, Verhaltens- und Gruppentherapien; Seelsorge, soziale Hilfe) bis in die letzten Ecken ausgeleuchtet. Was die Karriere als ihre ganz andere Seite ausschliesst, das sind laut Corsi das Lebensalter und das Altern. Ausgeschlossen bleiben die *physisch-organischen* Realitäten, also das ‚wirkliche‘ Leben, wenn man darunter präzise das versteht, was die Biologie als Leben eines Organismus zu beschreiben vermag. Biologisches ist nicht substantiell, sondern immer prozesshaft, also zeitlich und in diesem Sinne alternd gegeben. Biologische Alterung bedeutet, dass sich einzelne biologische Prozessstrukturen *nicht mehr* (vollständig) regenerieren.⁴⁴ Der Herzschlag gehört zum Leben, aber nicht zur Karriere, oder wenn, dann nur als datierte medizinische Diagnose seiner Funktions(un)tüchtigkeit. Auch der Atem gehört nicht zur Karriere, obgleich er doch in jedem Moment der Kopplung von Individuum und Gesellschaft biologisch *und sozial* im Einsatz ist: als Sauerstoffreproduktion für den Körper, als funktionaler Beitrag zur Stimmlichkeit des Sprechens für die Gesellschaft. Und wieder: Der Besuch eines Atem-, Stimm- und Sprechtrainings mag in den ein oder anderen Lebenslauf als dokumentationswürdig einfließen, zum Beispiel bei Schauspielerinnen oder Nachrichtensprechern. Man kann es auch so sagen: Das (organische) Leben ist der blinde Fleck der Karriere und des Lebenslaufes. Dokumentiert wird nicht das Leben, sondern *ausschliesslich* sein ‚Lauf‘, als Einheit der Differenz von Erfahrungen und Erwartungen unter Ausblendung dessen, was die Einheit zusammenhält.

44 Oder in der Entwicklungsbiologie, in der Lehre vom Aufbau eines Organismus: dass bestimmte biologische Prozessstrukturen aufgebaut und in Funktion gesetzt werden. In jeder Blickrichtung geht es jedenfalls um ein biologisches Vorher/Nachher, also um die Zeitlichkeit des Lebens.

Das *soziale* Altern kann demzufolge nicht der Biologie entnommen werden. Das soziale Altern entsteht, wenn die Zentralfrequenz der modernen Zeitvorstellung, die Differenz von „nicht mehr“ und „noch nicht“ (Luhmann 1984a, Kap. 8; 1989h; 1997, S. 53, 266, 973; 1992a) auf die Einzelperson *projiziert* wird — und das *Medium* dieser personalisierenden Projektion ist der Lebenslauf. So hält auch Peter Fuchs (2010, S. 165, Fussnote 309) fest, „Nicht mehr/Noch nicht“ sei „die Leitunterscheidung, mit der das Alter beobachtet wird“. Entweder fordert das Lebenslaufmedium eine Entscheidung (Karriere) oder eine Erzählung (Biographie), also eine fixierte Form; *oder* es projiziert im „noch nicht“ der Person eine Chance zur Bildung respektive eine Notwendigkeit der Erziehung. In sehr ähnlichem Sinne sprechen Alexandra König und Doris Bühler-Niederberger (2022) von „Bildung als Taktgeber des Lebenslaufs“. In Gegenrichtung erzeugt die „Akkumulation des ‚Nicht-Mehr‘ eine essentielle Projektion, das die Möglichkeiten des ‚Noch-nicht‘ gewissermaßen mehr und mehr zuschreibt.“ (Fuchs 2010, S. 165).

Das organische Altern fungiert dabei als *externalisierter* Anhaltspunkt des Sozialkonstrukts Lebenslauf, der sich als Externalität der kommunikativen Negierbarkeit und dem Zweifel entzieht.⁴⁵ „Das Individuum dagegen, die strukturärmste Negativität der Kommunikation, altert nicht; dazu fehlt ihm die Zeit.“⁴⁶ Zwar altert die Person, denn Altern ist ihr als Form des Mediums Lebenslauf vorgeschrieben. Aber als Einheit aller Vergangenheiten und Zukünfte eines Lebenslaufs ist das Individuum, diese wortwörtliche Unteilbarkeit, immer gleichzeitig mit allen je aktualisierbaren Zeitstellen des Lebenslaufes seiner Person. In diesem Sinne meinen auch Marc Augé (2016): „Everyone dies young“, und Hermann Hesse (2002): „Mit der Reife wird man immer jünger“.

Man kann diesen Sachverhalt auch an der Doppeldeutigkeit des Wortes ‚Alter‘ ablesen. Als Messung in der kalendarischen Ordnung bezeichnet es eine universale Kategorie des Lebenslaufs. Jede und jeder bekommt ein Alter zugeschrieben, auch das Neugeborene. Ihrer Verlaufsform nach aber unterscheidet die Kategorie Alter die beiden Werte ‚alt‘ und ‚jung‘. Es gibt demnach die ganz Jungen (Kleinst- und Kleinkinder), ältere Junge (man ist schon gross, denn man geht in die Schule), junge Jugendliche, ältere Jugendliche, jüngere und ältere Erwachsene, junge und alte Alte — und dann all die, die so jung/alt sind, wie sie sich fühlen (siehe zur Sozialgeschichte solcher Einteilungen Gillis 1974). Wären wir kategorial konsistent, wäre auch das Baby schon alt. Zum Glück hat die soziokulturelle Evolution das Medium Lebenslauf an die Stelle einer Logik des biologischen Alterns gesetzt.

45 Das schliesst es natürlich nicht aus, sondern ein, dass die *Vergänglichkeit* des Körpers zum Topos der Semantik über Alter und Altern gehört (siehe Keller/Meuser 2017).

46 Lehmann 2011, S. 291. Der Ausdruck „strukturärmste Negativität“ meint in etwa, was wir in Kap. I als konstitutive Bi-Polarität des Selbst notiert hatten.

2. Wissen als Form des Lebenslaufs

Seit die Gesellschaft als *Wissensgesellschaft* beschrieben wird,⁴⁷ wurde eine genauere Bestimmung dessen, was unter Wissen denn zu verstehen sei, ebenso nötig wie hoffnungslos. Jede/r Wissensarbeiter/in puzzelt sich seine oder ihre Versatzstücke aus Abgrenzbegriffen wie Daten, Informationen, Können, Erfahrung und neuerdings auch Emotionen zusammen. Immerhin macht die Konfusion ausgerechnet derjenigen, die es von Beruf aus wissen müssten, eines klar: Wissen ist kein Ding in der Welt, auf das man zeigen und anderen zur kritischen Beschau vorhalten könnte. Die soziologische Systemtheorie zieht die Konsequenz aus dieser verfahrenen Lage, in dem sie sagt: Die Form des Wissens kann nicht in der *Sachdimension*, sondern allein in der *Zeitdimension* bestimmt werden. Damit sind Sachfragen keineswegs ausgeschlossen. Wissen ist immer Wissen von etwas. Aber ob das Referieren auf etwas als Wissen akzeptiert wird oder nicht, erschliesst sich allein durch eine bestimmte Art von Kontinuität, also in der *Zeitdimension*. Nur im Hinblick auf seine zeitliche Dimension kann Wissen auch als Form des Lebenslaufs aufgefasst werden. Denn auch die Einheit des Lebenslaufes wird, trotz Einbaus zahlreicher Sachbezüge, in der Zeit und durch die Zeit gebildet.

Die jeweils *aktuelle Integration* einer organisch-physiologisch-psychischen Einheit (traditionell: eines Lebewesens) mit seiner Umwelt kann als *Information* begriffen werden (vgl. Luhmann 1992b, S. 130–132). Das heisst, der Organismus nimmt eine durch seine jeweilige Situation bestimmte *Form* an. Die Möglichkeit, sich durch die Umstände der Umwelt und durch die Umstände einer Situation bestimmen zu lassen, setzt eine Plastizität, eine Flexibilität, eine Beweglichkeit, kurz: eine Mehrheit von tatsächlich möglichen Zuständen des Organismus voraus. Der jeweils aktualisierte Zustand erfüllt vor dem Hintergrund aller tatsächlich-möglichen Zustände in zweifacher Hinsicht die Bedingungen des Informationsbegriffs. Erstens wird der aktuelle Systemzustand durch einen Zustand (oder mehrere Zustände) seiner Umwelt veranlasst. Die Ampel zeigt Rot, der Fahrer hält sein Fahrzeug an. Die Umwelt gibt also einen Unterschied, der im System einen Unterschied hervorruft: „a difference which makes a difference“, wie es in der berühmten Definition von Information durch Gregory Bateson (1972, S. 315) heisst. Zweitens erfüllt die *Nicht-Auswahl* aller anderen, tatsächlich möglichen Systemzustände die Bedingungen des *Formbegriffs* von George Spencer-Brown (1997): eine bezeichnete Seite (hier: der ausgewählte Systemzustand)

47 Den Impuls lieferte der Ökonom Fritz Machlup (1962), die Popularisierung setzte ein mit Peter Drucker (1968). Die Anschlussliteratur ist unüberschaubar. In diesen Kontext gehört auch die auf das Bildungssystem gerichtete Warnliteratur im Stile des sogenannten Coleman-Reports (Coleman et al. 1966), die später durch das OECD-Bildungsmonitoring globalisiert wurde (Broziewski 2007; für den Fall der Schweiz siehe Imlig 2023).

wird gegenüber einer unbezeichneten Seite (hier: die nicht-gewählten Zustände) hervorgehoben. Der Organismus bringt sich, veranlasst durch die Umwelt, selbst (!) in eine Form — das Nomen ‚Information‘ ist mithin als Durchführung der Operation des sich-Form-Gebens zu lesen. Man fragt nach der Abfahrzeit des Zuges und schränkt aufgrund der Auskunft die eigene Zeitspanne ein, die man sich für den Gang zum Gleis offenhält. Dabei darf man den Begriff ‚Integration‘ (von Organismus und Situation) nicht bereits mit Wertungen aufladen. Er besagt nicht schon, dass es um eine harmonische, nicht einmal, dass es sich um angepasste oder auch nur um eine angemessene Integration zwischen Organismus und Situation handelt. Das alles wären schon Wertungen eines Beobachters, der sich fragt, ob er eingreifen und korrigieren sollte oder nicht. ‚Integration‘ meint hier nicht mehr, als dass der Organismus aus Anlass von Umweltereignissen den Raum seiner Verhaltensmöglichkeiten einschränkt — oder in Umkehrrichtung gesehen, dass sich die prinzipiell möglichen Umweltzustände durch das Verhalten des Organismus einschränken lassen.⁴⁸ Dem Fahrer, der bei Rot gehalten hatte, fährt der nachfolgende Fahrer nicht hinten drauf. Und wenn doch, dann haben wir es mit einer neuen Situation und veränderten Informationen zu tun. Integration heisst also nur: nicht alles tatsächlich Mögliche wird wirklich, weder im System noch in dessen Umwelt.

Für einen Beobachter, der keine weiteren Beschränkungen einführt (also auch nicht wertet), könnte der Informationsbegriff genügen, um das *gesamte* Leben des Organismus zu beobachten. Die Umweltzustände wechseln, das Verhalten des Organismus wechselt, immer wieder findet eine wechselseitige Integration statt, bis die Integration nicht mehr gelingt und der Organismus stirbt. Das Leben erscheint als fortdauernder und zugleich auch führungsloser Tanz von Information. Solch ein Beobachter wäre nicht in der Wissens-, sondern bereits in der Informationsgesellschaft angelangt und dürfte nach Orientierung fragen, für sich selbst und für den Organismus, den er beobachtet.

Der Begriff des *Wissens* führt über die reine Aktualität⁴⁹ von Integrationszuständen hinaus — jedoch *ohne* gleich so starke Einschränkungen wie Ziele, Werte und Normen heranziehen zu müssen. Wissen projiziert den Integrationsvorgang *in die Zeit*. Der Organismus — so jedenfalls erscheint es dem Beobachter, der nach Orientierung sucht — verknüpft seinen aktuellen Integrationsvorgang mit *vorherigen* Integrationsvorgängen; jedoch *nicht* (zwangsläufig) mit dem chronometrisch unmittelbar vorangehenden Integrationsvorgang, sondern mit *ähnlichen* Integrationen, wann immer sie tatsächlich stattgefunden hatten. Dabei braucht der Organismus niemals die kompletten Situationen zu erinnern oder

48 Integration heisst „die Einschränkung des Freiheitsspielraums, den ein einzelnes Item für sich genommen hätte“ (Luhmann 1992b, S. 586).

49 Die niemand beschreiben kann, weil man ohne Wissen, also ohne Aufhebung der reinen Aktualität, nichts über sie wissen kann.

gar zu wiederholen (da würde schon die Umwelt nicht mitmachen). Es reicht das Erinnern der Ähnlichkeiten. Wissen wiederholt also keineswegs den Lernvorgang — wenn es so wäre, wäre Wissen unbrauchbar, denn die Funktion des Wissens ist es ja, die Notwendigkeit des Lernens in der aktuellen Situation *zu ersparen*. Dazu gehört auch, dass das Lernen nicht datiert werden muss. Ich kann nicht wissen und brauche auch nicht zu wissen, wann und in welcher Situation ich sprechen gelernt hätte, oder so zu schreiben, wie ich gerade schreibe. Wissen fungiert als Wissen, als situationsübergreifende *Kontinuität* der Integration von System und Umwelt, *weil* es auf Vergessen beruht, auf dem Ausblenden von allem, was sich *nicht* zur Wiederholung anbietet oder weil es sich nicht zur Vermeidung unangenehmer Wiederholungen eignet. Auf den abstraktesten, allgemeinsten und einfachsten Nenner gebracht: „Wissen ist [...] kondensiertes Beobachten“ (Luhmann 1992b, S. 145); ‚kondensiert‘ deshalb, weil es nicht in seiner Informationsfülle und mit allen Lernschwierigkeiten wiederholt werden muss und somit Aufmerksamkeit und Verarbeitungskapazität einspart; ‚Beobachten‘ deshalb, weil gerade Wissen *in der je aktuellen Situation aktiviert* werden muss, um als Wissen wirken zu können. Nicht alles, was man einmal gewusst hat, fungiert als Wissen, sondern nur das, was im aktuellen Erleben an der Erzeugung von Ähnlichkeit mitwirkt.

a) Individualisierung, Subjektivierung und Objektivierung

Die Zeitform Wissen auf die Zeitform des Lebenslaufs zu beziehen, trägt einerseits der *Individualisierung* des Wissens in der modernen Gesellschaft Rechnung. Andererseits vermeidet es die *Subjektivierung* des Wissens, die in der philosophischen Reflexion der Erkenntnis bis heute vorherrscht. Wissen ist in jeder Kommunikation vorausgesetzt, aber normalerweise *unmarkiert* und deshalb auch ungeprüft.⁵⁰ Alle *Qualifikationen* von Wissen nach wahr oder unwahr, richtig oder falsch, gewiss oder ungewiss, relevant oder irrelevant, situativ oder generell gültig usw. sind sekundäre Qualifikationen und müssen durch Kommunikation eigen thematisiert werden. Genau den Anhaltspunkt für solche Prüfungen liefert der Lebenslauf, der anzeigt, wer da spricht und aus welchen Erfahrungen er denn

50 „Kommunikation selbst [testet] das für ihren weiteren Betrieb notwendige Nichtwissen. Sie lebt, könnte man auch sagen, von ungleich verteiltem Wissen/Nichtwissen. Sie beruht auf der Form des Wissens, die immer zugleich eine andere Seite des noch nicht Gewußten mitlaufen läßt. Und ebenso muß jeder Teilnehmer abschätzen können, was überhaupt nicht gewußt werden kann, damit er vermeiden kann, erkennbar Unsinn zu reden.“ (Luhmann 1997, S. 40) Etwas weitgreifender formuliert: „Ohne ein Wissen um bestimmte Ressourcen von Nichtwissen würden soziale Prozesse zusammenbrechen, denn erst das Nichtwissen als natürliches Gegenüber des Wissens erlaubt ein Verständnis von Vertrauen und Misstrauen, von Innen und Außen oder von Öffentlichkeit und Privatheit.“ (Groß 2014, S. 7)

sein Wissen gewonnen haben könnte (Fuchs 1999a). Reputation, Autorität, Autor-schaft und all das sind Grössen, die sich nur im Rahmen von Lebensläufen (der Herr Doktor hat hoffentlich seinen Doktor wirklich gemacht) und vor allem im Rahmen des Vergleichs von Lebensläufen ermitteln lassen. Das funktioniert in je-der Kommunikation: in Interaktionen, in Organisationen, in der Kommunikation der Massenmedien. Was immer sie an Informationen, die über die aktuelle Situa-tion hinausgehen, anbieten, bezieht sich auf ein Wissen und ein Nichtwissen, das unthematisch vorausgesetzt ist (siehe die Ausführungen über Schemata, Skripte und Episoden in Kap. I, Abschnitt 6). Auf dieser allgemeinen Ebene der Kommu-nikation benötigt man nur *einen* Gegenwert zu Wissen, nämlich den Irrtum, um unrichtige, unangemessene und unanständige Wissenszumutungen markieren und aus dem weiteren Gang der Kommunikation tilgen zu können.

Die *subjektive*, also die bewusstseinsförmige Prüfung des Wissens hingegen hat es mit dem ausgeschlossenen Dritten von Wissen und Irrtum zu tun, mit dem Zweifel, der ja immer *beide* Möglichkeiten, Wissen *und* Irrtum, mitführt und sich selbst als Oszillieren zwischen beiden Möglichkeiten bezeichnet.⁵¹ Von der Refle-xionsphilosophie kann das (lesende) Bewusstsein lernen, welche Abstufungen von Gewissheit und Ungewissheit sich denken lassen und wie sich das Bewusstsein in dem Spannungsfeld des Ungewissen, also auch ohne sicheres Wissen fortführen lässt.⁵² Aber eine ganz andere Sache ist, Zweifel so in die Kommunikation ein-zubringen, dass sie dem kommunikativ benutzten Wissen tatsächlich die Marke ‚möglicher Irrtum‘ anheftet und der weiteren Prüfung bis zur Herstellung eines Ersatzwissens überantwortet.

Hier wirken die *Sonderbedingungen* der wissenschaftlichen Inklusion (Luh-mann 1992b, S. 569–571) — und die greifen über Signaturen und Datierungen der Werke, die die Karriere eines bestimmten wissenschaftlichen Wissens doku-mentieren, ebenfalls auf das Medium des Lebenslaufs zu. Der Lebenslauf setzt dem Wissen, gerade indem er es individualisiert und situiert, also erst einmal *soziale Grenzen der Gültigkeit*. Wissen ist Wissen für jemanden und für ein soziales Netzwerk, in dem sich dieser Jemand als vertrauenswürdig erwiesen hat — und *für niemanden sonst*. Die *Ablösung* des Wissens vom Lebenslauf kann so immer als *Absicht* einer Generalisierung erkannt und markiert werden,⁵³ bis hin zur Absicht, allgemeingültige Erkenntnis für alle, also auch für alle unbekannt

51 „Es giebt einen Grundsatz des Zweifelns, der in der Maxime besteht, Erkenntnisse in der Ab-sicht zu behandeln, daß man sie ungewiß macht und die Unmöglichkeit zeigt, zur Gewißheit zu gelangen. Diese Methode des Philosophierens ist die skeptische Denkart oder der Skepti-cismus.“ (Kant 1800, A 130 f. Akad.-A. 9, 83 f., zit. n. Albrecht 2007, Sp. 961) In der Antike hiess Skepsis einfach „bedenken“ und „untersuchen“ (Long 2007, Sp. 938).

52 Nach wie vor unübertroffen, um Gewissheit im Ungewissen zu symbolisieren: Cogito ergo sum (Descartes). Die *Tatsache* des Erkennens vertritt die Gewissheit in allem Wissen, allem Irren und allem Zweifeln.

53 Insbesondere, wenn *geschrieben* wird (Sebald 2018, Kap. 7).

Personen zu behaupten. Hier haben wir es genau mit jener *Unwahrscheinlichkeit* der Kommunikation zu tun, zu deren Behandlung das Symbol ‚Wahrheit‘ eingeführt wurde und die historisch-organisatorisch sehr spezielle Inklusionsbedingungen und Sozialisationsanforderungen geschaffen hat. Hier feiert man euphorisch die Entdeckung neuen Wissens — weil alle wissen, dass das unter den herrschenden Kommunikationsbedingungen ohnehin selten genug vorkommt. Gerade die wissenschaftsnotwendige Negation des Lebenslaufbezugs von Wissen lässt erkennen, wie sehr Wissen an den Lebenslauf gebunden ist und zum gesellschaftlich weit überwiegenden Teil auch an den Lebenslauf gebunden bleibt.⁵⁴

Dort, wo Wissen ständig ‚neu‘ sein muss, in den Massenmedien, trägt man dem ausgiebig Rechnung. Erstens lässt man dort auch bloße Meinungen als Wissen gelten. Hinreichend ist, dass es jemand Wichtiges sagt und man ein Publikum voraussetzen kann, das sich für die Geprüftheit des Wissens nur in geringen Graden interessiert.⁵⁵ Und im Übrigen wird ein Rahmen durch ‚Quellen‘ und ‚Experten‘ geschaffen, die für den Gewissheitsgrad des Wissens bürgen und zeugen müssen (Hitzler et al. 1994). Die journalistische Kurzformel für diesen Gesamtkomplex: ‚Names are news‘, Namen sind Nachrichten. Und was wären Namen, hätten sie nicht Gesichter, Stimmen und einen Lebenslauf? Bei den prominenten Namen handelt es sich zudem um einen Lebenslauf, der von Massenmedien und eigens für sie fabrizierten Veranstaltungen selbst geschaffen wurde. Hier gilt: *Prominenz ist bereits Wissen, in Form von Bekanntheit* (Peters 1996).

b) Wissen und Können

Wissen läuft in jeder Kommunikation notwendigerweise mit. Ohne vorausgesetztes Wissen und ohne angestrebtes Wissen verlöre Kommunikation ihre Informationskomponente und letztlich jeden Anhaltspunkt für Verstehen, Begreifen, Akzeptanz und Ablehnung. Diese Bedingung ändert sich nicht, wenn man Wissen *zugleich* als Form des Lebenslaufes bestimmt. Den entscheidenden Unterschied beider Funktionsrichtungen liefert der Zusammenhang von Wissen und Können. Deshalb ist die Einheit von Wissen und Können auch das *Spezialproblem* des Erziehungssystems und aller pädagogischen Kommunikationen; ein Problem, das die-

54 Instruktiv ist in diesem Zusammenhang, dass selbst im Komplex von natürlicher Epistemologie, Kybernetik zweiter Ordnung, operativem Konstruktivismus und cognitive science, der sich empirisch primär auf das Gehirn und auf Rechenautomaten bezieht, nach der *Lebensgeschichte* des Wissens gefragt und ein Bedarf für „first-person approaches“ formuliert wird (Varela / Shear 1999).

55 Wobei die jeweiligen Gradualisierungen das Publikum bereits differenzieren und man auf statistischen Wegen erkunden muss, wie stark das Interesse an Faktengebundenheit jeweils ist.

ses System signifikant von den Problemen und den Kommunikationen des Wissenschaftssystems unterscheidet.

Seit Beginn der pädagogischen Reflexion und heutzutage verstärkt, hebt man immer wieder dazu an, einen kategorialen Unterschied zwischen Wissen und Können zu behaupten, als seien es zwei getrennt existierende Phänomene. Schaut man sich die entsprechenden Diskurse näher an,⁵⁶ dann tritt als gemeinsamer Nenner dieser Dualisierung von Wissen und Können eine recht triviale Absicht hervor. Es geht um Schulkritik, einschliesslich Hochschulkritik. Die Schule/Hochschule würde ‚nur‘ Wissen lehren, wo es im richtigen Leben doch auf Können ankäme — was immer die Schul- und Unterrichtskritik dabei als richtiges Leben im Hinterkopf haben mag.

Dem ist entgegenzuhalten: Wissen und Können ist *Dasselbe*, nur in einer jeweils *anderen Form*. Die Isolation von Wissen *gegen* Können oder umgekehrt, ist bereits das Produkt einer pädagogischen Operation. Die Vorstellung, es gäbe ein ‚reines‘ Wissen, von allen Könnenskomponenten unabhängig, wird am Vorbild der Wissenschaft gewonnen. Dort hat die psychisch-bewusste „Dekonditionierung“ des Wissens (Luhmann 1992b, S. 324) auch ihren kommunikativen Sinn: Wissenschaftliches Wissen muss Wissen für jedermann und jedefrau sein, völlig losgelöst von irgendwelchen Lebenslaufdispositionen, die niemals für alle gleich gültig sein könnten. Die Abtrennung solch eines ‚reinen‘ Wissens lässt, wie in einem chemischen Destillationsverfahren, das ‚reine‘ Können hervortreten, also jene ‚Anteile‘ am Wissen, für die jeder Lebenslauf *unterschiedlich* disponiert. Der grosse Vorteil dieses Trennvorgangs: Die Pädagogik begründet damit gegenüber der Wissenschaft *ihren eigenen Gegenstand*, nämlich das Können und Nichtkönnen der Personen, der Generationen, des Nachwuchses, unter anderem auch des Nachwuchses für die Wissenschaft.

Den zunächst kryptischen Satz, Wissen und Können seien Dasselbe, nur in einer anderen Form, können wir in einem ersten Schritt also durch Referenz auf verschiedene Kommunikationssysteme erläutern. In der Form ‚Wissenschaft‘ erscheint Wissen als Wissen, in der Form ‚Pädagogik‘ erscheint Wissen als Können. Das Kommunikationssystem Wissenschaft ermittelt Wissen aus Daten und Fakten, die die grösstmögliche Distanz zu jedem Lebenslauf aufweisen. Statistik und Mathematik tragen das Ihrige dazu bei, auch noch die letzten Verknüpfungen mit den Lebenslaufformen der Entdecker und Kritiker des Wissens zu kappen. Das Kommunikationssystem Erziehung hingegen induziert Wissen in *jeden* Lebenslauf und lässt es dort als *Können* erscheinen — oder markiert ein dortiges Fehlen von Wissen als Nichtkönnen. Wo immer von Können und Nichtkönnen die Re-

56 Die historisch jüngste Welle reicht unter dem Schlagwort der ‚Kompetenzorientierung‘ von zentralisierten Leistungsvergleichstests über Lehrpläne und Lehrmaterialien bis in die Bewusstseinsbildung (deshalb ‚Orientierung‘) von Lehrerinnen und Lehrern hinein (Brosziewski 2010c).

de ist, ist pädagogische Kommunikation bereits mit im Spiel, erinnert sie an ihre Eigenleistungen oder markiert sie ein noch offenes Betätigungsfeld.

Doch jenseits der Identitätsgesten zweier Funktionssysteme kann die Einheit von Wissen und Können in einem zweiten Schritt tiefer gelegt werden. Dabei zeigt sich, dass zwar jede Trennung von Wissen und Können künstlich ist und künstlich bleibt. Aber die beiden Seiten der gemeinten Einheit sind gleichwohl nicht symmetrisch. Wissen bleibt der allgemeinere Begriff. Wissen schliesst Können immer mit ein, was umgekehrt nicht zwangsläufig gilt.⁵⁷ Unserem Begriff nach ist Wissen als eine *zeitbindende* Form anzusehen; als eine Form, die die Integration von System und Umwelt über den Wechsel von Situationen, Umständen und Bedingungen hinweg integriert. Die Asymmetrie von Wissen und Können entstammt dieser Ausgangskonstellation. Durch den Ausdruck des Könnens wird der *Eigenanteil* des Systems herausgehoben und identifiziert, gleichsam gegen den Widerstand der Tatsache, dass jede Integration ja ein Zugleich von System- und Umweltzuständen impliziert. Deshalb bleibt Können im Wissen eingeschlossen, was umgekehrt nicht gilt. Wissen referiert auf die Einheit der jeweiligen Integrationen und nicht nur wie Können auf den systemeigenen Anteil daran. Weiterhin werden in der Identifikation des Könnens alle *Determinationen* des Systems durch seine Umwelt abgestreift. Bezeichnet werden im Können die besagte Plastizität, die Freiheit, die Kontingenz, die Offenheit des Systems und nicht die Durchgriffswirkungen⁵⁸ der Umwelt auf das System. Mein Organismus birgt in sich sicherlich die offene Möglichkeit, plattgedrückt zu sein. Gleichwohl würden ich nicht und selbst die schwärzeste Pädagogik nicht die Deformation meines betonplattengerdrückten Körpers mir als mein Können zurechnen wollen — im Gegensatz zu meiner körperlichen Möglichkeit, durch einen Sprung unter einer stürzenden Betonplatte hindurch den Plattheitszustand zu vermeiden. Der Einschluss des Könnens ins Wissen begründet die auch lebenspraktisch nachvollziehbare Einsicht, dass man *wissen* muss, dass man etwas kann, um es können zu können.⁵⁹ In der pädagogischen Figur des Vermittelns (Kade 1997) kann das Wissen um das Können zwecks Motivation und für die Zeit des Lernens auch durch den Kommunikationspartner (Lehrer, Trainer, Coach, Meister, ...) gestiftet werden, treu-

57 Ganz analog zu Erleben und Handeln: alles Handeln wird erlebt, während nicht alles Erleben erhandelt wird. Siehe dazu die phänomenologischen Analysen des Handelns in Schütz/Luckmann 1984, Kap. V., „Lebenswelt als Bereich der Praxis“.

58 Im Sinne der in Kap. I, Abschnitt 6 genannten Unterscheidung von Auslöse- und Durchgriffswirkungen.

59 „Wer nicht weiß, daß er schwimmen kann, kann auch nicht schwimmen; er würde die entsprechenden Nervenregungen als Notsignale interpretieren und sich zu retten versuchen. Wer nicht weiß, daß er Vorträge halten kann, kann auch keine Vorträge halten. Er müßte schriftlich ausgearbeitete Texte vorlesen. Wer nicht weiß, daß er Texte öffentlich und mit richtiger Betonung vorlesen kann . . .“ (Luhmann 2004d, S. 275, FN 23).

händerisch sozusagen. Doch spätestens im Gelernt-haben muss es internalisiert sein, sonst wären weder Wissen noch Können zustande gekommen.

c) Explizieren und Prüfen

Das bedeutet jedoch nicht, dass man auch *sagen* können müsste, was man weiss, um etwas zu können. An dieser Stelle ist eine Stellungnahme zu den Begriffen des impliziten, des schweigenden und des verkörperten Wissens angebracht dazu viel Literatur und Forschung im Anschluss an Polanyi 2005[1958] und 1985; siehe für eine jüngere Darstellung Neuweg 2019). Schon die zuvor genannte Komplementarität des Mediums Sprache und der Wahrnehmungsschemata widerspricht der Annahme, Wissen könne sprechen oder auch nur als Wissen ‚expliziert‘ werden (Brosziewski 2022). Das Medium Lebenslauf spricht nicht (es registriert), also sprechen auch seine Formen nicht. Wenn aber Wissen nicht sprechen oder explizit sein kann, kann es auch nicht schweigen oder implizit sein. Es gibt *Sozialsysteme*, die mit der Explikation von Wissen und Können beschäftigt sind: das Wissenschaftssystem (mit seinem Fokus auf Wissen) sowie das Erziehungssystem (mit seinem Fokus auf Können). *Beide* Systeme können ihre Einheiten nur identifizieren, indem sie *Beschreibungen* anfertigen; die Wissenschaft mit ihren Forschungsberichten, das Erziehungssystem mit seinen Lehrmaterialien. Beide Systeme können sich aus je verschiedenen Gründen nicht auf die Erläuterungsfähigkeiten des Bewusstseins verlassen.

Eine Möglichkeit, über die individuellen Auskunftsmöglichkeiten hinauszugelangen, bietet die Metapher eines Körpers, in den ein Wissen/Können ‚eingeschrieben‘ sei, so dass man das Wissen/Können aus dem Verhalten dieses Körpers ‚auslesen‘ könne. Man kann erproben, welche Beschreibungen dabei herauskommen und sich in Forschungstexten oder in didaktischem Material bewähren. Oder man kann, unter derselben Metapher, auch den Computern beibringen, Wissen und Können aus Verhaltensweisen auszulesen und ganz anderen Zwecken als wissenschaftlichen oder pädagogischen zuzuführen. Das alles ändert aber nichts daran, dass Wissen und Können die Integrationen von System und Umwelt situationsübergreifend integrieren — und das immer nur aktuell, mit allen Problemen des Lernens, Speicherns, Übens und Erinnerns, die sich daraus ergeben. Alles Reden und Schweigen, das auf Wissen und Können fokussiert werden soll, kann sich nur mit diesen Problemen befassen, nie aber das Wissen selbst zum Sprechen bringen. Wissen und Können sind, was sich als Wissen und Können beschreiben lässt — und das wird je nach Sozialsystem und je nach ihren Bedarfen an schriftförmigen oder digitalen Protokollen jeweils anders ausfallen. Allein deshalb wird es niemals eine Bibliothek und nicht einmal eine Datenbank geben, die alles Wissen der Welt enthält.

Schliesslich gibt es eine bestimmte Art von Können, die jedem Wissen eingeschweisst bleibt, selbst und gerade den ‚reinsten‘ Formen des Wissens. Es handelt sich um das Prüfenkönnen. Mit dem Prüfenkönnen verschafft sich die allgemeine Kommunikation eine Form, den Irrtum (als Gegenwert des Wissens) in Operation zu setzen. Oder anders gesagt: Ohne die Möglichkeit des Prüfens könnte es gar keinen Irrtum geben und die Kommunikation wäre auf Gedeih und Verderb dem situativ behaupteten Wissen ausgeliefert. So ist es kein Wunder, dass die Prüfung in beiden wissenszentrierten Funktionssystemen eine Zentralstellung einnimmt. Zugleich wird an der *Verschiedenheit* des wissenschaftlichen und des erzieherischen Prüfens die Autonomie beider Systeme so deutlich wie an kaum einem anderen Phänomen (Brosziewski 2020). Die Wissenschaft prüft ihr Wissen. Sie hält den Irrtum also *direkt* mit dem Wissen selbst verknüpft.⁶⁰ Die Erziehung hingegen prüft nicht ihr Wissen, sondern ihre Personen. Irrtümer werden nicht auf das Wissen, sondern auf ein mangelndes Können zugerechnet — was Irrtümer auf Seiten der Prüfenden mit einschliesst. In ihren eigenen Kommunikationsnetzen können weder die Wissenschaft noch die Erziehung beide Prüfungsformen zu einer einzigen zusammenziehen. Wenn tatsächlich ein Irrtum droht, muss die Wissenschaft das Wissen (als falsche Hypothese) und die Erziehung die irrumsanfällige Person dequalifizieren.

Deshalb obliegt es nicht den Funktionssystemen, sondern der Gesellschaft, die Prüfbarkeit/Geprüftheit des Wissens mit der Prüfbarkeit/Geprüftheit von Personen zusammenzuschliessen. In dieser Funktion setzt sie das Medium des Lebenslaufs ein. Die passende Semantik liefert der Begriff der *Erfahrung*, der anzeigt, dass die Möglichkeiten und Beschränkungen des kommunikativ brauchbaren Wissens mit den Lebensläufen der Beteiligten gegeben sind.⁶¹ Die Zurechnung von Wissen als Erfahrung erspart der Kommunikation jene Irritationen, die wissenschaftliche oder pädagogische Prüfungsvorgänge auslösen würden. Erfahrungen werden gesamtgesellschaftlich als blinde Flecken des kommunikationserforderlichen Wissens akzeptiert (Fuchs 1999a), was vor allem daran kenntlich wird, dass jede Feststellung möglichen Unwissens und möglicher Irrtümer besonderen Kommunikationsbedingungen unterliegt.

Als Form im Medium des Lebenslaufs hält Wissen an seiner Verschränkung mit Können fest. Dieser Begriff verwehrt sowohl der Wissenschaft als auch dem Erziehungssystem eine Allzuständigkeit für Wissen respektive für Können.⁶² Dieser Wissensbegriff beharrt darauf, dass beide Systeme nur im Hinblick auf ihre

60 Und um diesen direkten Wissensbezug zu markieren, heisst der Irrtum in der Wissenschaft Unwahrheit. Die wissenschaftliche Kommunikation irrt sich nicht. Das überlässt sie dem wissenschaftlichen Personal.

61 „Erfahrungen vererben sich nicht — jeder muß sie allein machen. Jeder muß wieder von vorn anfangen.“ (Peter Panter alias Kurt Tucholsky, „Gebrauchsanweisung“, Vossische Zeitung, 10.10.1930, Nr. 478, nachgedruckt in Tucholsky 1975, S. 242–244)

62 Im klassischen Denken wurde dieser Sachverhalt mit den Worten *techné* respektive *ars* fixiert.

kommunikativen *Funktionen* auf Wissen respektive auf Können zugreifen können und ihre eigenen Definitionen und Beschreibungen funktionsgerecht einschränken müssen. Bei Wissenschaft geht es ja nicht um Wissen schlechthin, sondern um die Kontrolle von *neuem* Wissen, also um die Disziplinierung der Erkenntnis. Und bei Erziehung geht es nicht um Können schlechthin, sondern um die *Vermittlung* von Können, also um die Regulierung von allem, was als Vermittlungsinstanzen zwischen sozial geschätztem Können und noch unfertigen Personen dienen könnte: Erzieherinnen und Erzieher, Eltern, Trainerinnen und Trainer, Beraterinnen und Berater sowie alle Hilfsmittel, die Erklärungen, Demonstrationen, Anleitungen und Aufgaben zum Vermittlungsprozess beisteuern. An beiden Disziplinierungen wirken heutzutage künstliche Intelligenzen mit. Und gerade die KI-Entwicklung macht theoretisch wie praktisch deutlich, dass die Isolation von Wissen gegen Können nicht einer künstlichen Intelligenz, sondern einer Intelligenz der Künstlichkeit zu verdanken ist (Winograd/Flores 1992). Denn wenn der Computer eines nicht ‚kann‘, dann das: intern eine Trennung von System und Umwelt, von Programm und Daten, von Können und Wissen vorzunehmen und diesen Unterschied auszuwerten. Der Computer weiss nicht, wie er an dem, was ihm (ein-)gegeben wird und was er ausführt, sein Wissen und Können unterscheiden sollte.

d) Desintegration und Norm

Doch selbst wenn man die unterschiedlichen Kommunikations- und Beschreibungskontexte für Wissen und für Können berücksichtigt und daraus schliesst, dass eine gesellschaftliche Einheit des Wissens nur im Medium des Lebenslaufs bestimmt werden kann, bleibt eine Frage offen. Was heisst ‚dasselbe‘, wenn man sagt, Wissen und Können seien dasselbe in je anderer Form? Wissen und Können, heisst das, setzen sich trotz ihrer Unterschiedenheit (Gesamtintegration versus Eigenanteil) gemeinsam gegen etwas Anderes ab. Nichtwissen und Nichtkönnen kommen dafür nicht in Frage, denn beide sind ja bloss Negativ-Schablonen, also Platzhalter für Wissen und Können. Den Ansatzpunkt finden wir im Begriff der Integration von System und Umwelt, von dem ausgehend Wissen wie Können definiert sind. Man kann und muss sich fragen, was mit jenen Nicht-Integrationen zwischen System und Umwelt geschieht, die *nicht* via Erkenntnis und Lernen in Integrationen überführt werden. Wo bleiben situativ anhaltende und situationsüberdauernde Desintegrationen zwischen System und Umwelt? Wir hatten Integration als Einschränkung von Freiheitsgraden, als Reduktionen von Kontingenz auf *beiden* Seiten bestimmt. Was aber passiert, wenn diese Einschränkungen nicht vollzogen werden, nicht durch das System oder nicht durch Prozessoren seiner Umwelt? Wenn das System oder Einheiten seiner Umwelt (Dinge, andere Systeme, Ereignisse, Prozesse, ...) darauf beharren, ihre Verhaltensspielräume auszu-

schöpfen, auch wenn sie nicht zu den Dispositionen und Direktiven der je anderen Seite passen?

Die klassische Evolutionstheorie hatte diesen Fall gar nicht vorgesehen. Für sie galt Anpassung als Naturgesetz, das sich bei Strafe des Sterbens unbedingte Geltung verschafft. Sehen wir von der Drohgebärde des Todes einmal ab und konzentrieren uns nur auf die Frage der Integration, dann zeichnet diese Evolutionstheorie ein allzu harmonisches Bild. Zwar sterben einige Exemplare, Populationen und Gattungen. Aber alles, was übrig bleibt (also auch alles, was gegenwärtig lebt) wäre definitiv und per se integriert: (Über-)Leben und Integration wären dasselbe. Demnach wäre auch der Lebenslauf jedes Individuums in jedem Moment vollständig in die Gesellschaft integriert, bis zu jener Sekunde oder Stunde, in dem die Gesellschaft den Tod des Individuums feststellt.⁶³

Für die zeitstabile Behandlung von Desintegrationen hat die gesellschaftliche Evolution eine *andere* Form entwickelt. Sie heisst nicht Wissen, sondern *Norm*. Normen verlangen nicht lernen, sondern im Gegenteil ein *kontrafaktisches* Durchhalten, wenn nicht sogar ein Durchsetzungen von Erwartungen trotz widersprechender Realität (Luhmann 1984a, S. 437–456; 1992b, S. 137–140). Ohne dies in derselben Ausführlichkeit wie für Wissen darlegen zu können, sind auch Normen einerseits nicht isolierbar und deshalb weitgehend unthematisch in die allgemeine Kommunikation eingebettet. Andererseits sind Normen für besondere Explikationsbedarfe ebenfalls in einem eigensinnigen Funktionssystem, dem Rechtssystem ausdifferenziert.

Dass es sich bei Normen und Normativität um eine durch Wissen und Können ausgegrenzte Seite handelt, zeigt sich daran, dass Normen gerade *nicht* als Formen des individuellen Lebenslaufs akzeptiert werden können — höchstens im unwahrscheinlichen Sonderfall, dass ein Einzelwesen eine Norm ausschliesslich aus sich selbst heraus entwickelt, ihre Erfüllung einzig von sich selbst erwartet und bei Nichterfüllung allein gegen sich selbst durchsetzt. So etwas verlangt nicht einmal der kategorische Imperativ.⁶⁴ Die Form des Rechts (oder allgemeiner: der Normativität) schliesst notwendigerweise die Referenz auf einen *Dritten* ein, der im Fall eines Streits (es geht ja um Desintegration) zur Beurteilung und Entscheidung angerufen werden kann. Normativität ist demnach konstitutiv eine Form von Sozialität und kann anders als Wissen nicht der Individualisierung durch Lebensläufe überlassen werden.⁶⁵ Insofern wird auch verständlich, dass die „ärger-

63 Als Problem bliebe, dass der Lebenslauf den Tod nur verzeichnet und selber gar nicht sterben kann. Also müsste er auf ewig mit der Gesellschaft integriert bleiben — was man bei wichtigen Lebensläufen (Aristoteles, Jesus, Beethoven, ...) tatsächlich beobachten kann, denn die Betroffenen können sich ja nicht mehr durch Selbstauskünfte dagegen wehren. Siehe zur kognitiven und kommunikativen Unbeendbarkeit des Lebens die Beiträge in Benkel/Meitzler 2021.

64 Zwar aus singulärem Handeln abgeleitet, soll (!) die Norm doch *allgemeines* Gesetz sein können.

65 Dass man Gesetze und Normen *kennen* und erkennen kann, dass sie sich also auch vermitteln lassen, widerspricht den Thesen nicht, im Gegenteil. Gerade in der Vermittlung von Normen

liche Tatsache der Gesellschaft“ (Dahrendorf 1971, S. 17) so gut wie ausschliesslich an ihrer Normativität festgemacht wird.⁶⁶ Nur darf man Gesellschaft gerade nicht auf eines ihrer Medien, auf das Recht und rechtsgleiche Normen reduzieren. Das Medium Lebenslauf, von dem dieses Kapitel handelt, gehört ebenso zu ihr wie Sprache, Verbreitungsmedien und diverse andere Erfolgsmedien der Kommunikation.

Es sind gerade der Abstand und die Distanz zwischen Wissen (als Form des Lebenslaufs) und Normativität (als dominant wirkender Erscheinung des Sozialen), die jenes Zwischenfeld zwischen Wissen und Normen schaffen, das mit *Lebensführung* umschrieben wird. In diesem Zwischenfeld und Niemandsland werden alle ideologischen Konflikte über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ausgetragen.⁶⁷ Hier wehrt man sich sowohl gegen die von der Sozialstrukturanalyse suggerierte Zumutung, das Individuum sei durch die Fakten seines Lebenslaufs (von Geburt an) in seinem Verhalten und in seinen Lebenschancen determiniert, als auch gegen die ‚Illusion‘, das Individuum sei allein das, was es im Wissen um seine soziale Lage aus sich mache (Bourdieu/ Passeron 1971; Bourdieu 1990). Führung heisst, im Bestimmten das noch Unbestimmte zu bestimmen, für sich selbst und für die anderen, die aus welchen Gründen auch immer das sich bestimmende Selbst beobachten (Baecker 2009; für die kritische Theorie Ritsert 2007). In der Lebensführung geht es um die *offenen, noch unbestimmten Möglichkeiten* des Lebenslaufs, um seine noch unbeschriebenen Formularfelder, um die Medialität seiner Formen, um die sich erst abzeichnenden Fakten, die entweder zu forcieren oder zu vermeiden sind (Wirth 2015). Ein gestorbenes Individuum führt kein Leben mehr. Dabei spielt es nicht einmal eine Rolle, ob es das Unbestimmte ‚wirklich gibt‘. Der alte Streit um Determinismus und Indeterminismus ist hinfällig (Mackay 1967; 1969; Rummens/Cuyper 2010). Denn gäbe es eine allgemein gültige Antwort auf die Frage, ob der Welten- und Lebenslauf determiniert oder indeterminiert sei, wäre die Antwort ein Teil des ideologischen Wissens, also ein mögliches Element des Lebenslaufs. Man müsste die Lebensführung darauf hin beobachten, ob sie um ihre soziale Determiniertheit/Indeterminiertheit weiss, oder ob sie sich darüber im Irrtum befindet und sich blossen Illusionen hingibt.

zeigt sich aber, dass Kenntnis und Befolgung von Normen zwei sehr verschiedene Dinge sind. Mit der juristischen Regel, Unkenntnis der Normen schütze nicht vor Strafe, ist die Nichtindividualisierbarkeit von Normen am deutlichsten zum Ausdruck gebracht.

66 Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung übernimmt diese Perspektive, wenn sie sagt: „Es gibt ein gesellschaftliches ‚Curriculum‘ für das individuelle Leben von der Geburt bis zum Tod, das in Gesetzen und Sanktionen, in Normen und Erwartungsstrukturen mehr oder weniger festgelegt ist, immer wieder neu ausgehandelt wird, sozial differenziert ist und sich historisch verändert.“ (Alheit/Dausien 2018, S. 889) Diese Art Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft erzwingt eine Spaltung des Lernbegriffs. Lernen erscheint einmal als „curriculare[s] Lerner“ und ein zweites Mal als „lebensgeschichtliche[s] Lernen“, das eigenen, nämlich biographischen Regeln folge (ebd., in Anlehnung an Schulze 1993).

67 Eine Bestandsaufnahme und Stellungnahme aus Sicht der kritischen Theorie: Ritsert 2009.

Der soziologiegeschichtlich bekannteste und auch pädagogisch einflussreichste Fall solch einer Beobachtung ist Max Webers Studie über „Protestantische Ethik und der ‚Geist‘ des Kapitalismus“ (Weber 1988[1920]). Weber diagnostizierte vor allem für die calvinistische Variante einen Prädestinationsglauben, der für eine zugleich strebsame und sparsame Lebensführung disponiert, was Webers Meinung nach deren besondere Inklusionserfolge in der modernen Geldwirtschaft erklären würde.⁶⁸

So sehr die Reflexionstheorie der Erziehung, die Pädagogik, sich mit dem Wissen, der Wissenschaft und der modernen Wissenschaftstheorie beschäftigt, so sehr hält sie Abstand zu den Normen, zum Recht und zur modernen Rechtstheorie.⁶⁹ Als Reflexionstheorie eines Funktionssystems bleibt sie dessen Medium (Lebenslauf) und seinen Formen (Wissen) verhaftet. Das widerspricht nur oberflächlich dem weit verbreiteten (Selbst-)Verständnis, bei Erziehung und Pädagogik handele es sich um ein normatives Geschehen respektive um eine normative Wissenschaft. Erstens müssen auch Normen und ihre Folgen (Belohnungen, Bestrafungen) gewusst werden. Auf der Ebene des Wissens gesehen sind sie mithin Element erzieherischer Programme wie jedes andere Wissen auch (inklusive der Selektivität, welche Normen gelehrt werden und welche nicht). Zweitens gibt es lern- und wissensbezogene Normen. Sie beziehen sich sämtlichst auf das oben beschriebene Prüfenkönnen. Solche Normen können allein anhand von Lern- und Erkenntnisprozessen etabliert und durchgesetzt werden. Auf dieser Ebene sind Erziehung und Pädagogik nicht mehr und nicht weniger normativ als alle anderen funktionsbezogenen Unternehmungen. Auch Kaufen und Verkaufen folgt eigenen Normen, Diagnostizieren und Therapieren folgt eigenen Normen, künstlerisches Gestalten und Betrachten folgt eigenen Normen, Lieben und Geliebtwerden folgt eigenen Normen usw. usf. Entscheidend aber ist drittens, dass Normen wie Wissen ein spezifisches *Können* zugeordnet ist. Anders als beim wissensbezogenen Prüfenkönnen handelt es sich bei Normen um das Durchsetzenkönnen (Luhmann 1993a, S. 118). Aber dieses Können haben Erziehung und Pädagogik nur für ihre eigenen, kognitionsbezogenen

68 Die Spezifikationen von Webers These (in Richtung Calvinismus und Kapitalismus) sind in seiner Nachfolge kritisiert und stark differenziert worden (Steinert 2010). Aber das generelle Erklärungsmuster eines Zusammenhangs zwischen Lebensführung und gesellschaftlichen Inklusionsprozessen wurde bis heute fortgeschrieben. Aktuelles lässt sich unter den Begriffen der Selbststeuerung und der Gouvernamentalität finden (zum Beispiel Bröckling et al. 2000, für die Pädagogik Forneck 2009).

69 So hat der epistemologische Konstruktivismus in der Pädagogik sogar eine grössere Resonanz erfahren als in den Wissenschaften selbst (gesehen über den Gesamtbereich aller wissenschaftlichen Disziplinen). Etwas Vergleichbares aus dem Feld der Rechtstheorie ist mir nicht bekannt. In dieser Blickrichtung belässt es die Pädagogik bei Rechts- und Staatskunde für ihre Adressaten und verzichtet auf eine rechtstheoretische Reflexion des eigenen Tuns (Füssel 2020).

Normen unter Kontrolle — und auch dies nur, soweit ihre eigenen Prüfungs- und Sanktionsmittel reichen (Andréo 2005).⁷⁰

Alle sonstigen sozialen und gesellschaftlichen Normen können Erziehung und Pädagogik per definitionem nicht selber durchsetzen. Sonst müssten sie Lehre, intellektuelle Justiz, Polizei, Gefängnis und Psychiatrie in einem sein. Deshalb können Erziehung und Pädagogik auch das Durchsetzenkönnen nicht vermitteln. Ihnen bleibt in diesem Punkt nur das Zwischenfeld von Wissen und Normativität: die Mahnung und der Appell an die Lebensführung, das individuelle Durchsetzungsvermögen (Wille) normgemäss einzusetzen. Das mag von aussen wie eine moralische Marotte der Profession erscheinen. Aber de facto ist es ein Effekt der Ausdifferenzierung eines bestimmten Mediums, das sich in der Form des Wissens/Könnens und nicht in der Form von Normen reproduziert.

3. Biographisches

Es gibt eine ausgiebige Diskussion des Verhältnisses zwischen Lebenslauf und Biographie. Sicher ist, dass beide zusammenhängen. Sicher ist ebenso, dass beide nicht ohne Verlust an Begrifflichkeit und Information miteinander identisch gesetzt werden könnten, auch wenn es sprachlich hin und wieder durcheinander geht und von Biographie gesprochen wird, wo der Lebenslauf gemeint ist und umgekehrt. Ich halte mich an den Vorschlag, den Alois Hahn (1988) formuliert hat und der die *Selbstthematization* als konstitutiv für die Biographie ansieht. Gewiss sind seither die theoretischen und empirischen Differenzierungen angewachsen.⁷¹ Doch eine präzisere Fassung von Zusammenhang und Differenz beider Begriffe ist mir nicht begegnet.

Ausgehend von der Medientheorie des Lebenslaufs lässt sich die Diskussion zur Formel bündeln: Die Biographie bildet eine Form im Medium des Lebenslaufs. Damit ist gesagt, dass der Biographie durch ihr Medium, den Lebenslauf, einige Eigenheiten mitgegeben sind, die sie mit den anderen Formen des Lebenslaufs teilt. Das gilt zunächst für alles, was die Technologie des Lebenslaufs, das Register aus Name, Kalender und Ereignissen, an sozial effektiven *Faktizitäten* schafft. Keine Biographie könnte ohne solch einen Hintergrund erzählt werden, gerade weil dieser Hintergrund klarstellt, dass eine Biographie den Hintergrund des Faktischen nur *selektiv* markieren kann, ihn der Erzählung selbst wegen anreichern und manche seiner Zeitlinien dabei auch verbiegen wird. Selektivität und eigenwillige

70 Das Einprügeln von Stoff ist didaktisch bekanntlich nicht sehr effektiv. Erzieherische Prügelstrafen dienen eh niemals dem Lernen, sondern der Aufrechterhaltung von Unterrichtsdisziplin oder schlicht der moralischen Demütigung.

71 Siehe für den Stand der Dinge aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Hof/Rosenberg 2018.

Synthese sind jeder Kommunikation eigen. Wie könnte biographisches Erzählen darin eine Ausnahme sein?

Ob dabei auch Täuschungen und Selbsttäuschungen produziert werden, und ob solche Produktionsweisen auf Durchschauen, vielleicht auf das subtile Durchschauen des Durchschauens angelegt sind oder ob sie glatte Lügen oder Selbstbetrügereien sein wollen, sind sekundäre Fragen, sind Fragen der *Qualität* von Biographien. Denn sie können überhaupt nur vor dem Hintergrund des Faktischen gestellt und beantwortet werden, die der Rekurs auf den Lebenslauf liefert. Als Form im Medium des Lebenslaufs realisiert sich die Biographie ebenfalls als Form des *Wissens*. Deshalb bleibt sie mit allen typischen Attributen des Wissens belastet, zu denen zentral der Irrtum und die Möglichkeiten des Prüfenkönnens gehören.

Die wichtigste Besonderheit des biographischen Wissens gegenüber allen anderen Formen des Lebenslaufs liegt in der sozialen *Zentrierung* des Wissens. Die normalen Formulare, Dokumente und Werke des Lebenslaufs tragen Personennamen und Signaturen, die lesen und zuordnen kann, wer sich die Dokumente für welche Zwecke auch immer zugänglich machen kann. Das Lebenslaufregister kennt keinen Einzelautor und kein allgemeines Publikum. In der Biographie hingegen zentriert sich alles Wissen auf den *Erzähler*, so dass man fragen kann, was er vom beschriebenen Leben weiss und wie er das (relative) Unwissen des Hörers oder Lesers durch seine Erzählung in ein Wissen vom beschriebenen Leben transformiert. Dieser Wissens-Nichtwissens-Komplex entscheidet darüber, ob und inwieweit eine Biographie überhaupt interessiert. Dabei muss der Erzähler nicht notwendigerweise mit der beschriebenen Person identisch sein. Die Autobiographie ist eine Spezialform der Biographie. Doch ob Selbst- oder Fremdbiographie: In jedem Fall referiert eine Biographie (auch) den Lebenslauf des Erzählers. Denn der eigene Lebenslauf bedingt, was ein Erzähler vom erzählten Leben überhaupt wissen kann. Die Biographie beschreibt nicht nur einen Lebenslauf, sondern ausschnittsweise die Lebensläufe *aller* beteiligten Personen, den des Erzählers eingeschlossen. Wenn die Biographie in den Kontext von Selbstthematisierungen gestellt wird (Hahn/Kapp 1987), so heisst das also nicht, dass von vornherein klar wäre, um wessen Selbst es sich denn handelt. Schon der Lebenslauf kombiniert Selbst- und Fremdauskünfte, Selbstdarstellungen und Fremddarstellungen, eigene und fremde Werke, Dokumente der Originalität und der Kopie. Als Form im Medium reproduziert die Biographie diese Multiperspektivität. Wieviel Perspektivenkomplexität eine Biographie realisieren kann, bestimmt in Relation zu den Ansprüchen des Erzählers und seines Publikums die Qualität einer Biographie.

a) Innensichten

Ebenso wenig wie auf Selbstthematization ist die Biographie auch nicht per se auf Innensichten und Innenansichten festgelegt. Für die Biographie gilt, was für das Wissen als Form des Lebenslaufs generell gilt: Die Biographie individualisiert, ohne zwangsläufig zu subjektivieren und in die Selbstreflexion zu treiben.⁷² Wieviel Innenwelt, Seelenleben, Psychisches und Emotionales miterzählt wird, gehört zu den Variablen der biographischen Form. Solange es nur um die Ereignisse des Lebens geht, reichen Auskünfte und Belege des Dabeigewesenseins. Auch Zeitzeugenschaft gilt als legitimes biographisches Motiv. Allerdings begründet das Motiv der Innensicht die Sonderstellung der *Autobiographie* (Nübel 1994; Brosziewski 1995). Denn für das Binnenleben gibt es nur einen einzigen Zeugen und keine anderen Zeugnisse als dessen Erinnerungen. Hier und nur hier ist individuelles Wissen konkurrenzlos, unüberprüfbar, normalerweise privat und deshalb für die Gesellschaft geheim und besonders interessant. Das Wissen um das Binnenleben kann die Kommunikation allein anhand der Authentizität seiner Darstellung prüfen. Hier versagen ihre normalen Formulare und Ereignisberichte. Ein Fremdbiograph, der das Binnenleben eines anderen berichten und bezeugen will, muss deshalb seinen eigenen Lebenslauf als authentisch mit dem des beschriebenen Lebens verwoben darstellen. Er kann dafür nur Formulare von Beziehungstypen verwenden, die ihrer Schematik nach für authentische Beziehungen eintreten: Tochter, Sohn, Mutter, Vater, Liebende(r), enger Freund, Psychoanalytiker, Menschenkenner oder generell eine Person mit „zärtliche[r] Interaktionsmoral“ (Stanitzek 1989, S. 132), die in jeder Begegnung achtsam mit dem Gegenüber fühlt. Die binnenorientierte Autobiographie handelt also vom *unwahrscheinlichsten* Fall des Wissens: vom unaufhebbar privaten Wissen. Hierin dürfte der Grund für den hohen Aufmerksamkeit liegen, die der Autobiographie seit ihrem Urmodell (den Bekenntnissen von Augustinus 2008[397 bis 401 n. Chr.]) zuteil wird (Osterwalder 2003).

b) Storytelling I

Ihre weiteren Strukturelemente bezieht die Biographie aus den kommunikativen Formen der Erzählung, des Storytelling, der Geschichte. Man kann die Biographie als Produkt der Überlagerung zweier Kommunikationsmedien bezeichnen. Das Medium des Lebenslaufs formatiert das Medium des Erzählens, das Medium Erzählung formatiert das Medium des Lebenslaufs, und die Biographie bringt

72 So auch Göymen-Steck 2009, mit methodologischen Konsequenzen für das biographische Interview.

beides zugleich in Form.⁷³ Ist dieser Rahmen einmal etabliert, kann er auch weitere kommunikative Formen einarbeiten: Beobachtungen, Beschreibungen, Belehrungen, Bekenntnisse, Rasonnements, Analysen und anderes mehr. Aber die Autorisierungen solcher Ausführungen gründen sich und vergewissern sich in der Lebenserzählung dessen, der da durch die Zeilen spricht.

Die Theorie der Erzählung hat inzwischen sehr universalistische und fast schon anthropologische Züge angenommen, so als ob gelte: Was nicht erzählt wird, gibt es nicht.⁷⁴ Und: Ich erzähle, also bin ich. Selbst die Systemtheorie ist angewandt worden, ihren Beobachtungen die Erzählung und den Erzähler nachzuliefern (Luhmann et al. 2000). Dem kann man zustimmen, soweit man bereit ist, *Handlungen* als Letztelemente, als nicht weiter auflösbare Einheiten des Sozialen und der Kultur zu begreifen.⁷⁵ Denn die Identifikation von Handlungen, von action, von Aktionen ist die Spezialleistung des Erzählens — jedenfalls kann man das für die modernen Erzählformen in Theater, Romanen, Filmen, Comicstrips, Computerspielen und Videoclips für eine Schriftkultur nachzeichnen, in der die Erzählung nicht mehr die Last des sozialen Erinnerns zu tragen hat, die ihr in rein mündlichen Kulturen noch auferlegt war.⁷⁶ Mit der Individualisierung des Lesens (seit Erfindung der Druckerpresse, der Textproduktion für Markt und Öffentlichkeit und Alphabetisierung der Gesamtbevölkerung) konnte die Erzählung gleich mit-individualisiert werden. Insbesondere der Roman wird als das (‚bürgerliche‘) Individualisierungsmedium par excellence angesehen (Pott 1995; siehe zur narrativen Konstitution von Individualität auch Glander 2005; Ehrlich-Haefeli 1994).

Die Komposition einer Erzählung lässt fünf Grundelemente ineinandergreifen: Aktion, Szene, Akteur, Mittel (Handlungsfähigkeit, agency) und Zweck (Burke 1969a, S. XV, daran anschliessend Bruner 1987). Was?, Wo?, Wer?, Womit? und Wozu? sind die Fragen, die den Bogen der Erzählung aufspannen, wie in einer fraktalen Gestalt sowohl über die Gesamtgeschichte hinweg als auch in ihren ein-

73 Allerdings kann man aus dieser Überlagerung zweier kommunikativer Formen nicht auf eine ‚Homologie‘ zwischen dem erzählten Leben und seiner Erzählung schliessen, wie eine in der Biographieforschung einflussreiche Schrift nahelegte (Schütze 1976, insbesondere S. 190).

74 Siehe für eine inzwischen unüberschaubare Literatur exemplarisch Bal 1999; Brooks 1992; Bruner 1987; Chamberlain/Thompson 1998; De Fina/Georgakopoulou 2015; Herman 2007; László 2008; Onega/Garcia Landa 1996.

75 Wer hingegen von *Kommunikationen* als Letztelementen des Sozialen ausgeht, muss nach Erzähler und Leser/Hörer/Zuschauer fragen, also nach dem Sozialsystem des Erzählens.

76 Die vormodernen Erzählungen mündlicher Kulturen mussten der Erinnerung wegen immer auflisten, was eine Kultur an wichtigen Bezeichnungen kannte. Die Form des Erzählens erwies sich als passende Form, das Erinnern des Erzählers und das Wiedererkennen seines Publikums zugleich zu stützen. Formale Elemente wie Rhythmik, Reim und Floskeln spielten dabei eine wichtige Rolle, nicht aber Dramatik. Deshalb ist von den modernen Ansprüchen an Dramaturgie und Dramatik her der Sinn alter Erzählungen schwer zu entschlüsseln (Havelock 1992; Ong 1987).

zelen Episoden. Der Szene kommt dabei die Funktion zu, die Organisation der Zeit (Episode) mit der Organisation des Raumes zu vermitteln. Sie fragt also nach ‚Wo?‘ und ‚Wann/wie lange?‘ zugleich. Interessanterweise bezeichnete der griechische Begriff *Skene*, der Wortstamm von Inszenierung, ursprünglich genau jenes Gebäudeteil des Theaters, dessen Inneres dem Publikum *verborgen* blieb (Heeg 1999). Was innerhalb seiner Wände geschah, wurde auf der Bühne wort- und gestenreich *vorgetragen*, also erzählt, und nicht etwa dargestellt. Zwar hat sich das räumliche Verhältnis im heutigen *Szene*-Begriff so umgekehrt, dass die Handlungen dem Publikum sichtbar dargestellt werden. Aber geblieben ist die Bedeutung, dass die Szene den *Ort* des Handelns bestimmt. Die Inszenierung lässt die Bühne als einen *fiktiven* Ort erscheinen, obwohl doch alles ganz real zu sehen ist. Die Handlung wird sichtbar, indem sich der Beobachter seine Sicht auf die Wirklichkeit aktiv verstellt, indem er sich *wissentlich* in eine Fiktion versetzt.

Den szenisch dargestellten Handlungen kommt dabei eine *Doppelfunktion* zu (Luhmann 1996b, S. 133). Eine Handlung bringt zunächst die Geschichte voran, indem sie eine Szene startet, modifiziert und beendet, um weiteren Starts, Verläufen und Abtritten Platz zu schaffen. Zudem und zugleich dient die Handlung der *Charakterisierung* der handelnden Person. Mit jeder ihrer Handlungen wird die Person für ihre Zuschauer-, Leser- und Hörerschaft bekannter, was ihre weiteren Handlungen verständlicher oder (bei Inkonsistenzen) auch unverständlicher werden lässt. Personenkenntnis qua Handlungen statt durch bloße Herkunftsennungen und Charakterbeschreibungen erhöht mithin die Komplexitätschancen der Form des Erzählens. Und es wird zur Frage der Erzählkunst, wieviel Komplexität (für Einzelpersonen als auch für gesamte Personenensembles) sie aufbauen und gegen ihr Ende hin auch wieder abzubauen vermag, damit die Zuschauer-/Leser-/Hörerschaft *während* der Erzählung durch hinreichende Spannung gehalten wird, aber an deren Ende nicht überladen, sondern entspannt und erbaut aus der Geschichte entlassen werden kann.⁷⁷ Langeweile und Überspannung sind mithin die Beschränkungen, die dem Erzählen durch die Eigenkomplexitäten von Autorschaft und Zuhörerschaft auferlegt sind.

c) Ineinander statt Nacheinander

Das Medium der Erzählung leistet für den konkreten Lebenslauf etwas, was der Lebenslauf als allgemeines Kommunikationsmedium nicht leisten kann. Der Lebenslauf registriert Ereignisse und Zustände in ihrem kalendarischen Nacheinander. Er zäsuriert die Lebensereignisse und Lebenszustände. Sie sind füreinander klare Vorher und Nachher, die sich allenfalls nach den Regeln der Wahr-

⁷⁷ Die Psychoanalyse rekonstruiert dieses Prinzips als eine innerpsychische Gesetzmässigkeit (Freud 1972). Was wirklich gefällt, entscheidet sich der Triebtheorie zufolge unbewusst.

scheinlichkeitsrechnung (grosse Anzahlen gleichartiger Ereignisse vergleichend), also im Einzelfall ‚zufällig‘ miteinander verbinden lassen (Spencer-Brown 1957). Mit einem Wort aus der Techniksprache: der Lebenslauf ist ein digitales Medium (Brosziewski 2003, S. 81–90). Die Erzählung hingegen lässt mit ihren szenischen Mitteln *das Eine in das Andere übergehen*. Die Erzählung ist ein analoges Medium oder genauer: ein Medium des Analogischen. Sie registriert nicht nur Schicksale, sondern lässt an der *Tragik des Geschehens* teilhaben, wenn man mit Tragik nicht nur den schlimmen Ausgang meint, sondern gemäss der klassischen Tragödie jene Situiertheiten bezeichnet, in denen die Lage den Akteur nicht erkennen lässt, wie es ausgeht, so dass er den Ausgang in die eigene Hand nehmen muss.

Die biographische Erzählung realisiert ein anderes Verhältnis zur Zeit als das kalendarisch strukturierte Register des Lebenslaufs. Nicht im Faktischen, aber hinsichtlich der Zeit widerspricht die Biographie dem Lebenslauf.⁷⁸ Das, was der Lebenslauf als geschlossene Vergangenheit und offene Zukunft voneinander separiert, integriert die Biographie als ein Ineinander in der Zeit, als eine Abfolge von Gegenwarten, in die Vergangenheit und Zukunft hineinspielen: als jeweils gegenwärtige Vergangenheiten und jeweils gegenwärtige Zukünfte. In Form der Biographie individualisiert sich das Zeitverständnis der modernen Gesellschaft (Luhmann 1989h; Nassehi 2008), die nicht mehr nach flüchtiger Zeit und Ewigkeit unterscheidet, sondern in der Dualisierung von Vergangenheit und Zukunft die Gegenwart als den einzigen Moment identifiziert, in dem entschieden und gehandelt wird (Luhmann 1979). Das sagt nicht nur die Theorie. Diese Einsicht wird in der biographischen Reflexion selbst gewonnen. Die bereits genannten Confessiones von Augustinus haben nicht so sehr wegen ihrer Lebensberichte die Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Nachhaltig geworden sind sie vor allem wegen ihrer Reflexionen zum Verständnis von Zeit (Osterwalder 2003, S. 256–258), die im Ergebnis genau das vorwegnahmen, was sich als ein allgemeines Zeitverständnis viele Jahrhunderte später etablieren sollte, als Buchdruck und allgemeine Alphabetisierung die literarische Reflexion des Lebens zur Normalität werden liessen.⁷⁹ Die Irrungen und Wirrungen seiner Glaubensgeschichte beschreibend, gelangte Augustinus zur Einsicht, dass Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart, und zwar in jeder Gegenwart neu produziert werden. Und zur Sache des *Glaubens*, nicht aber des *Wissens*, wird es, in dieser Flüchtigkeit etwas Tragfähiges, nämlich das Wirken einer *Schöpfung* zu sehen. In einer ‚aufgeklärten‘ Gesellschaft müssen der Lebenslauf und seine Individualität selbst kreativ werden.

78 Widersprüche im Faktischen könnten und müssten im Einzelfall geprüft und aufgelöst werden. Der Zeitwiderspruch ist konstitutiv und unauflösbar.

79 Eine Reflexion, die letztlich in die (Abschluss?-)Paradoxie führt, dass die Unterscheidung von Literatur und Leben (Pott 1995, S. 13–25) nicht mehr zu bestimmen ist, sobald das Leben inklusive aller Innenwelten deskriptiv und präskriptiv vollumfänglich literarisch erfasst wurde, wird und werden wird. Im Zugriff dieses Zirkels gilt tatsächlich: Wer und was nicht erzählt, gibt es nicht.

d) Drei Sinndimensionen

Aus seinen Analysen zum Sinnbegriff gelangt Luhmann (1984a, S. 112–141) zu einer Heuristik, die besagt, dass Sinn sich immer in drei Dimensionen spezifiziert: in der Sachdimension, die Dieses und Jenes (oder Dieses und Anderes) unterscheidet, in der Sozialdimension, die Ego und Alter unterscheidet, sowie in der Zeitdimension, die Vorher und Nachher unterscheidet. Die Bestimmungen in einer Dimension legen nicht fest, aber schränken ein, wie die jeweils anderen beiden Dimensionen beschaffen sein können. Ohne eine Garantie auf Konsistenz und Harmonie müssen sich die Dimensionen doch einigermaßen komplementär zueinander verhalten, damit einzelne Konstruktionen generalisierbar und tradierbar werden. Wenn die Zeit wie hier in der biographischen Erzählung auf eine besondere Art und Weise stilisiert und geordnet wird, dann sind auch komplementäre Konstellationen in der Sozial- und Sachdimension zu erwarten.

Für die *Sozialdimension* ist kennzeichnend, dass die Biographie niemals nur einem einzigen Lebenslauf Form verleiht. Gerade in der Biographie als einer ihrer Formen wird das Medium des Lebenslaufs explizit als Medium beansprucht und ausgeformt. Es gibt keine Erzählung, keine Szene, keine Handlung und keine Geschichte mit einer einzigen Person. Gewiss: Einem Publikum oder einer Leserschaft können Solostücke vorgeführt werden. In manchen literarisch-experimentellen Einzelexemplaren der Gattung Biographie mag sich die Namens- und Gestaltgebung auf eine Einzelperson beschränken. Aber das führt erkennbar (!) zur einsamen Darstellung eines einsamen Lebens, reproduziert also die *Sozialform* der Einsamkeit und informiert über das Schicksal, das den ereilt, der sich von den Lebensläufen aller anderen Personen, bekannten wie anonymen, äusserlich oder innerlich abkoppelt. Wie die Zeit wurde auch die Einsamkeit früh schon zum Thema biographischer Reflexion — so beispielsweise im zeitgenössisch stark beachteten Werk „Ueber die Einsamkeit“ von Johann Georg Zimmermann (2008a[1784]; 2008b[1784]; 2008c[1785]; 2008d[1785]).

Die normale Biographie erzählt jedoch von Bindungen *und* Ablösungen. Sie gibt den erzählten Handlungen und Unterlassungen gerade als Ereignissen von Bindungs- und Ablösungsgeschichten ihren Sinn. Prototypisch werden die Ablösung von der Herkunftsfamilie sowie die Bindung an eine von der Herkunft her gesehen zufällige Liebe erzählt. Aber das Leben kann auch über andere Motive als Ablauf von Abkopplungen und Bindungen dargestellt werden. Den Studien von Harrison Whyte zufolge liegt diese Dynamik der biographischen Identität *jeder* Art von sozialer Netzwerkbildung zugrunde, nicht nur den familiären Netzwerken (White 2008; siehe eingehender Kap. IV). Freundschaften, Cliques, Clans und Seilschaften diversen Typs zählen hinzu. Die Geschichten, die man sich voneinander und übereinander erzählt, sind dabei kein externes, kein aussenstehendes, kein objektives Geschehen. Sie sind Elemente des Bindens und Abkoppelns, sie sind Teil des Netzwerkgeschehens und der Dynamik sozialer Netzwerke. Für das

Leben, in Organisationen hat man längst schon nachgewiesen, welche Bedeutung das ‚storytelling‘ hat, sowohl für die Idee der Einheit einer Organisation als auch für den Status von Individuen in deren formalen und informellen Netzwerken (Boje 1991; Czarniawska 1997; Tsoukas / Hatch 2001). Die biographische Geschichte wirkt mit, weil sie selbst dann, wenn sie von Erfolgen und vom Gelingen handelt, das *Prekäre* sozialer Bindungen behandelt. Der vollzogene, der überwundene, der vermiedene, der *potentielle Bruch* zwischen Personen ist der *Kitt* sozialer Netzwerke, ist der Grund dafür, dass man sich freut oder sich fürchtet, wenn man einander wiedersieht und sich bei dieser Gelegenheit über seine Verhältnisse zu Dritten auf dem Laufenden hält oder diese Verhältnisse und ihre Verläufe zu verschleiern versucht.⁸⁰ Der Lebenslauf als Medium der Kommunikation: an kaum einem anderen Phänomen als dem der Netzwerkbildung und Netzwerkauflösung gewinnt diese theoretische Figur eine so fassbare Gestalt.

In der *Sachdimension* ruiniert die biographische Form die Einheit des Begriffs der *Regel* (Harré 2002, S. 125–129; Heringer 1974) und ineins damit die Vorstellung einer Kongruenz von Wissen und Handeln (siehe eingehender Kap. VIII). Handeln wird zu einer *eigenständigen*, dem Wissen gleichrangigen Form der Selbstbestimmung in der Zeit ausdifferenziert (Luhmann 1979). Die Idee der Logik, dass die Kenntnis der Fakten bei Beachtung der Regeln richtigen Denkens einen einzig richtigen Schluss, also auch die Kenntnis der eigenen Lage einen einzig richtigen Handlungsentschluss erzwingt, wird zu einem Unterfall des Handelns degradiert, eben zum Fall des regelgeleiteten Handelns (Heintz 1993). Regel kann jetzt logische Regel heißen oder normative Regel oder einfach nur Regelmässigkeit im Sinne von Routine oder von Wahrscheinlichkeit. Die Einheit des Regelbegriffs kann nicht mehr substantiell, nicht über ein Wesen der Regeln, nicht mehr als Prinzip formuliert werden. Die Einheit der Regel ergibt sich nur noch aus dem Gegenbegriff zur *Abweichung*, die in allen drei Fällen — Logik, Norm und Regelmässigkeit — anders auffällt und zu andersartigen Konsequenzen führt.⁸¹ Angesichts von Abweichungen führt a) die Logik zur Überprüfung von Prinzipien (und eventuell zum Lernen), b) die Norm zur Frage ihrer Durchsetzbarkeit und c) die Regelmässigkeit zur Neujustierung von Routinen und Ereigniskalkulationen. Als Einheit von all dem bleiben als Begriff nur Irritation (Luhmann 1995e) und als biographisches ‚Prinzip‘: Irritierbarkeit durch Handeln, durch eigenes wie durch fremdes Handeln. Mit diesem ‚Prinzip‘ bleibt die Biographie ihrem zweiten Me-

80 Siehe zum Gerücht als „Das älteste Massenmedium der Welt“ Kapferer 1996.

81 Die soziologische Theorie der Abweichung, die Rollentheorie, unterscheidet eine Dreiheit von Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen (Dahrendorf 1971, S. 39) oder auch von Vollzugs-, Qualitäts- und Gestaltungsnormen (Dreitzel 1972, S. 140), kann aber keine Metaregel angeben, in welcher Szene sich welche der drei Stilisierungen des Erwartens Geltung und/oder Durchsetzung verschafft.

dium, der Narration verbunden. Sie kann ebenso spannend wie langweilig sein, aber in keinem Fall: logisch zwingend und sozial verbindlich.

4. Die Paradoxie des Lebenslaufs

Schiessen soll dieses Kapitel mit einer Reflexion auf die bislang durchgängig, aber meistens nur unterschwellig angedeutete Paradoxie, dass der Lebenslauf alles Wissen sowohl individualisiert als auch sozialisiert. Die Paradoxie ist unter dem Titel des Wissens vom Nichtwissen lang schon bekannt (Luhmann 1992b, S. 149, mit Hinweis auf Platon). Man kann nur wissen, *dass* man (etwas) nicht weiss, aber man kann eben nicht wissen, *was* man nicht weiss. Mindestens die Zeitdimension garantiert das Wissen vom Nichtwissen: „Selbst wenn jemand auf Erden alles wissen könnte, könnte er nicht alles zugleich wissen.“ (Luhmann 1992b, S. 154) Die Form, die das Wissen des Nichtwissens im Lebenslauf annimmt, ist die *Anonymisierung* des Wissens, die Form seiner Namenlosigkeit und Anonymität (Keller 2021a und 2021b). Was immer ‚irgendwer‘ weiss, *könnte* jede und jeder wissen, die oder der an seiner Stelle wäre.

Die Namenlosigkeit („everybody/anybody knows“) eines bestimmten Wissens negiert nicht das Medium des Lebenslaufs. Im Gegenteil. Sie symbolisiert geradezu die Medialität des Mediums. Biographisches Wissen ist Wissen eines Erzählers über den Fortgang von Individualgeschichten über Szenen und Episoden hinweg. Das biographische Wissen einschliesslich all seiner Reflexionen besagt für Wissen als *allgemeiner* Form des Lebenslaufs, dass alles Wissen durch *Personenkenntnis* moduliert ist, nicht zuletzt dann, wenn der Praxisbezug eines Wissens interessiert. Dem widerspricht nicht, sondern entspricht vielmehr, dass die Gesellschaft ausser der Form Person weitere Formen der Erwartungs- und Handlungskoordination eingerichtet hat. Luhmann nennt explizit die Formen Rolle, Programm und Wert (Luhmann 1989f, S. 254; vgl. auch oben, Kap I, Abschnitt 6). Sie ermöglichen Kommunikation unter einander anonymen Personen. Aber das Wort ‚anonym‘ weist bereits darauf hin, dass solche Formen auf eine ganz spezifische Abstraktionsleistung angewiesen sind, sich also ebenfalls dem Zusammenhang von Sozialisation und Inklusion verdanken und nur durch Interkomplexion realisiert werden können. Für rollen-, programm- und wertgerechtes Handeln muss man *absehen können* von jeder Personenkenntnis, was ein Absehen von den Details der eigenen Selbsterkenntnis einschliesst. Je nach Vertrautheit mit den anonymen Formen mag man Sicherheit aus Selbsterkenntnis („Selbstvertrauen“) einbringen, aber kann das nur für sich selbst, nicht für die anderen mit. Selbstvertrauen muss in Szene gesetzt werden. Umgekehrt eröffnet erst die Erfahrung mit und in anonymer Kommunikation die Möglichkeit, andere und sich selbst als Individuum, als unvergleichbar mit allen, also auch mit den anonymen Anderen zu identifizieren. Nur die Differenzierung von anonymer und persönlicher Kommunikation

ermöglicht es, „Erwartungen auszusondern, die nur in bezug auf eine bestimmte Person und für niemanden sonst gelten.“ (Luhmann 1989f, S. 254) Individualität ist folglich die *anspruchsvollste* Form von Sozialität. Sie fordert das Individuum dazu auf, *alle anderen* Personen zu kennen und zu erkennen. Denn ohne diese Kenntnis könnte es gar nicht wissen, ob es sich wirklich von allen anderen unterscheidet. Biographieforschung ist keine innerwissenschaftliche Angelegenheit. Sie ist eine soziale Form im Medium des Lebenslaufs. Seitens der Gesellschaft erscheint das Paradox als Einheit von Gewissheit und Ungewissheit. Von ihren vier Grundstrukturen her (Person, Rolle, Programm und Werte) wird das Paradox an der Form der Person festgemacht. Gewiss kann nur das Wissen von und über Personen sein, soweit das dokumentierte und bekundete Wissen reicht. Ungewiss bleibt, wie die Personen handeln werden (eingehender siehe Kap. VIII).

„Zu den kaum jemals betonten, aber wohl wichtigsten Gründen für die moderne Favorisierung des Individuums gehört, daß Individuen als Personen vorgestellt und in dieser Form *das Unbekanntsein der Zukunft symbolisieren können*. Man kann Personen kennen — und kann doch nicht wissen, wie sie handeln werden. Diese eigentümliche Integration von Vergangenheit und Zukunft ist in der semantischen Form von Individuum/ Person und in der sozialen Konzession von Freiheit institutionalisiert.“ (Luhmann 1997, S. 1018–1019)

Die Rollen, Programme und Werte der Gesellschaft müssen darauf eingerichtet sein, die personenproduzierten Überraschungen auffangen zu können (Lehmann 2011). Das ermöglicht Inklusion und erfordert Sozialisation, die Beanspruchung individueller Komplexität und sozialer Komplexität. „Ein hoher Grad an Individualisierung von Erwartungssicherheit setzt genaue und konkrete Personkenntnis voraus.“ (Luhmann 1989f, S. 254) Das biographische Motiv ist in einem Paradox verankert, das heisst praktisch in einem unabschliessbaren Informationsbedarf.

Auf der Ebene der Gesellschaft wird das Paradox transformiert in den Zusammenhang zweier Formen: der Form der Karriere und der Form der Biographie. Das Paradox erscheint dann als *Einheit einer Differenz*: Der Lebenslauf symbolisiert die Einheit der Differenz von Karriere und Biographie (Brosziewski 2021b, S. 9–11). „Erst die Neuschreibung des Lebenslaufes als Biographie und Karriere bietet der pädagogischen Kommunikation die Anhaltspunkte, die sie [in] intervenierender Absicht braucht“ (Kade 2005, S. 5). Der Lebenslauf entsteht und kontinuieriert als Medium der Kommunikation, sofern und soweit sich Sozialsysteme aller gesellschaftlichen Ebenen (Interaktion, Organisation, soziale Bewegungen, Funktionssysteme) die *Bedingungen* erschliessen, denen die Lebenslaufsymbolik unterliegt und von denen im Weiteren ausführlich zu handeln sein wird.

III Formale Organisation: Aufgaben, Kontrollen und kafkaeske Erzählungen

Eine Bildungssoziologie über die Sozialformen der Organisation und (im nächsten Kapitel) des Netzwerks zu konkretisieren, nicht aber über die Sozialform der Familie, wird ungewöhnlich, wenn nicht gar merkwürdig erscheinen. Normalerweise hält sich die Bildungssoziologie nicht anders als die Entwicklungspsychologie an den ‚natürlichen‘, also den biographischen Anfang des Individuums als Säugling und Kleinkind in einer versorgungsfähigen und fürsorgewilligen Familie. Die Familie sei, so ist unisono zu lesen, die primäre Instanz sowohl von Inklusion als auch von Sozialisation. Die Theorie, kann man sagen, verfährt sich *von Anfang an*⁸² in den Schemata des Lebenslaufs und der Biographie.⁸³ Die theoretische Folge ist fatal. Für alle individuellen Fälle, in denen gesellschaftliche Umstände und allerfrüheste Lebensdramen dem Individuum die familiäre Form der Inklusion verwehren, steht überhaupt gar keine Theorie zur Verfügung. Die Fälle können nur als Abweichungen und Pathologien registriert werden, als Deformationen der individuellen Entwicklung *und* der sozialen Ordnung.

Die zuvor eingeführte Einheit der Interkomplexion mit ihren beiden Seiten von Sozialisation und Inklusion eröffnet die Alternative, nicht bei den biographisch vorgegebenen Stadien einander ablösender Sozialisationschancen und Sozialisationszwänge ansetzen zu müssen, sondern mit den gesellschaftlichen Problemen der Inklusion starten zu können.

Gegen einen nachhaltigen Trend moderner Organisationsbeobachtungen⁸⁴ und für eine angemessene Würdigung der Inklusionseffekte des Sozialtyps ‚Organisation‘ ist es wichtig festzuhalten: Die gesellschaftliche Funktion von Organisationen liegt *nicht* im Einschluss und Ausschluss, nicht in der Inklusion und Exklusion von Personen.

Auf der allgemeinsten, also der gesellschaftlichen Ebene besteht die Funktion formaler Organisation in der *Generalisierung von Aufgaben* (Luhmann 1995c; Baecker 2011; Luhmann 2013; für das Bildungssystem Brosziewski 2019b). Schon die Isolation einer Aufgabe in einem Geflecht von Bedürfnissen und Ressourcen ist eine kommunikative Leistung, die man nicht als selbstverständlich ansehen darf. Sie setzt vor allem eine Neutralisierung von Widersprüchen, Dissonan-

82 In einem zweifachen Wortsinn: Der Anfang des Theoretisierens versteckt und verdeckt sich im (vermeintlichen) Anfang jeder Normalbiographie.

83 Und entwirft zuweilen gar die ganze Soziologie aus ihm: Berger / Berger 1976.

84 der sich bis zu Karl Marx zurückverfolgen liesse und heutzutage in zahlreichen Varianten der kritischen Organisationsbeobachtung aufzufinden wäre (siehe stellvertretend Türk 1995).

zen und Konfliktpotentialen voraus, so dass sich ein Sozialsystem als *kooperativ* beschreiben kann.⁸⁵ Die Selbstbeschreibung ‚kooperativ‘ ist eine notwendige Bedingung, damit es überhaupt zum Stellen, geschweige denn zum Lösen einer Aufgabe kommen kann. Jedes Stellen und Lösen von Aufgaben ist, in Umkehrrichtung gesehen, ein *Test* darauf, ob und wieweit die Selbstbeschreibung als kooperativ auch wirklich trägt. Aufgaben sind also alles andere als harmlos.⁸⁶

Oft wird schon die Etablierung einer basalen Kooperation als Organisation bezeichnet (Ahrne/Brunsson 2011, S. 85). Damit verwischt die Unterscheidung von Organisation und Sozialität schlechthin und es erscheinen *alle* Sozialsysteme als Organisationen oder zumindest als organisierte Systeme: Stämme, Familien, Staaten, soziale Bewegungen, ganze Gesellschaften. Die Besonderheit moderner Organisationen und vor allem der Unterschied, den ihre Besonderheit in der Gesellschaft und für alle anderen Sozialsysteme ausmacht, wären so nicht zu begreifen und nicht zu beschreiben (Ahrne/Brunsson 2011, S. 85). Die Besonderheit ist nicht im Koordinieren und nicht im Beauftragen schlechthin zu finden, sondern erst auf der Ebene des *Generalisierens* von Aufgaben. Der Begriff der *formalen* Organisation muss für diese Ebene reserviert bleiben, soll er seinen Zweck in der Beschreibung der modernen Gesellschaft erfüllen können. Es geht nicht um Kooperation schlechthin, sondern um eine Verstetigung der Verständigung über Kooperation.

Aufgaben übergreifen die Differenz von Sozialsystem und dessen Umwelt. Sie nehmen Vorbedingungen und Vorleistungen aus der Umwelt in Anspruch (zum Beispiel als Bedürfnisse und als Ressourcen) und geben Leistungen und gegebenenfalls auch Belastungen (zum Beispiel Abfall, vgl. Bardmann 1994) an die Umwelt ab. Das funktioniert nicht oder nur in Ausnahmefällen als ein schlichtes Tauschgeschehen. Weder müssen die Partner der Ressourcenaufnahme und der Leistungsabgabe identisch sein, noch müssen die Kosten-Nutzen-Bilanzen für alle Beteiligten hinreichend ausgeglichen erscheinen. Zudem zählen zur Umwelt eines Sozialsystems ja auch deren nicht-soziale, im weitesten Sinne ökologische Einheiten wie Erde, Luft und Wasser oder die Psyche und das Bewusstsein der Menschen, die gar keine Tauschbedingungen artikulieren könnten. Es geht basal nur um die Transformation eines Inputs in einen Output, so dass das Erfüllen einer Aufgabe auch als Throughput, als ergebnisgesteuerter Durchlauf betrachtet werden kann. Wer davon wie profitiert oder auch nur betroffen ist, ist eine zweite Frage, die Motiv und Gegenstand zahlreicher Konflikte und Aushandlungen innerhalb des Gesellschaftssystems ist. Deshalb können Organisationen auch als *Maschinen* beobachtet werden, motiviert durch die Fragen nach ihrer Effektivität,

85 Eine der Gründungsschriften der Organisationstheorie beginnt mit den „considerations concerning cooperative systems“ (Barnard 1968[1938], Part I).

86 Eine Theorie von Organisation als Konfliktvermeidung legt Presthus 1962 vor; allerdings sehr pessimistisch, das Resultat allein in Anpassung und angepassten Persönlichkeiten sehend.

nach ihrer Effizienz, nach ihrer Zuverlässigkeit und nach ihrer Humanität. Das ist nicht nur eine Möglichkeit der Theorie (das Maschinenmodell sozialer Systeme fand und findet in Organisationen ihr plausibelstes Anwendungsfeld). Das ist der *vorherrschende gesellschaftliche Beobachtungsmodus von Organisationen*. Der Grund dafür liegt auch, aber nicht nur im gesellschaftlichen Bedarf nach Vereinfachung von komplexen Anspruchslagen, die die Gesellschaft selbst erzeugt hat. Der tiefere Grund besteht darin, dass das Maschinenmodell eine genau zur gesellschaftlichen Funktion der Organisation (Aufgabengeneralisierung) passende *Metaphorik und Symbolik* liefert, die sowohl affirmativ (Organisationen sollen wie geschmiert funktionieren) als auch kritisch (die Ansprüche werden nicht oder nur auf anspruchswidrige Weise erfüllt) genutzt werden kann. Man kann also über Organisationen im Allgemeinen und im Konkreten streiten, ohne ihre gesellschaftliche Funktion (=Aufgabengeneralisierung) überhaupt benennen zu müssen. Schon dadurch wird die Funktion selbst geschützt und über alle gesellschaftlichen Normalitäten, Katastrophen, normalen Katastrophen (Perrow 1987) und Revolutionen⁸⁷ hinweg in Stand gehalten. Oder anders gesagt: Auch Organisationskritik schreibt die Organisationsfunktion fort, wenn auch im Modus des Misstrauens.

Dem Verallgemeinern (Generalisieren) von Aufgaben scheinen zunächst kaum Grenzen gesetzt. Es schliesst ja lediglich die Einmaligkeit einer Aufgabenerfüllung, die Begrenzung auf eine einzige soziale Situation aus. Diese augenscheinliche Grenzenlosigkeit ist das Grundmotiv für die Vervielfältigung und das Wachstum von Organisationen; und auch für zahlreiche Erscheinungen, die als ‚Eigendynamiken‘ oder gar ‚Eigenlogiken‘ organisierten Handelns beobachtet werden. Man kann jede Aufgabenerfüllung daraufhin abtasten, ob sie wiederholt (und dabei ‚verbessert‘) werden kann, ob sie um ähnliche Zwecksetzungen erweitert werden kann, ob sie sich für mehr Leute und/oder für mehr soziale Situationstypen ausnutzen lässt. Die Generalisierung kann, mit anderen Worten, in der Zeitdimension (Wiederholbarkeit, Verstetigung), in der Sachdimension (Input-, Throughput- und Output-Variationen) oder in der Sozialdimension (Nutzenvermehrung, Kostenverminderung) ihre Bewährungsfelder suchen und finden.

Für die bildungssoziologische Einordnung des Organisationsthemas ist jedoch ein ganz anderer Gesichtspunkt ausschlaggebend. Tatsächlich unterliegt auch das Verallgemeinern von Aufgaben einer *immanenten*, einer zwingenden und nicht-aufhebbaren Begrenzung. Anders als manche rhetorischen, moralischen, religiösen und pädagogischen Strömungen meinen (vgl. hierzu Kap. VII, Abschnitt 8), ist das Leben keine Aufgabe; und der Lebenslauf auch keine Aneinanderreihung von Lebensaufgaben, die es mit oder gegen Organisationen

87 Siehe Lehmann 2011 zu Programmen der *Gesellschaftsveränderung durch Organisationsreform* (August Hermann Francke, Peter der Große, Lenin).

zu erledigen gelte. Im Ablauf eines Lebenslaufs mögen Aufgaben auftauchen, vom Betroffenen in seinem sozialen Netzwerk angegangen oder umgangen werden, hin und wieder in Erfolgen und Misserfolgen Schicksalsmomente auszeichnen und von irgendwem zu irgendeinem Zeitpunkt nach irgendwelchen Bewertungskriterien zur Bilanz eines Lebens verdichtet werden.⁸⁸ Aber wie weit die Deklination von Aufgaben und die Aufblähung der Aufgabensemantik auch getrieben werden: Nie wird man die *Ausgangsbedingung* los, dass Kooperativität vorausgesetzt und Inkonsistenz, Dissonanz, Dissens, Widerspruch und Konflikt ausgeblendet werden müssen. In der Generalisierung von Aufgaben wird diese Selbstbeschreibung beansprucht. Die Grenzen der Aufgabengeneralisierung liegen deshalb *immanent* in den Belastungsgrenzen solch einer Selbstbeschreibung sozialer Systeme. Aus diesem Grunde müssen Organisationen *gegeneinander* abgegrenzt, also *vielfältigt* werden. Nie könnte ‚die‘ Gesellschaft oder auch nur eines ihrer Funktionssysteme als eine Organisation organisiert werden.⁸⁹ Es ist der Kooperationsanspruch selbst, der eingegrenzt werden muss, damit Aufgabengeneralisierung überhaupt in Angriff genommen werden kann.

Wie jede Form, die Systembildung und Systemerhalt erlaubt, so hat auch die Form der Generalisierung eine andere Seite (Luhmann 1984a, S. 447). Zur Generalisierung von Aufgaben gehört die *Spezifikation* von Aufgaben (für pädagogische Aufgaben Luhmann 2002a, Kap. 7). Zur Verallgemeinerung gehört die Konkretisierung *für bestimmte Fälle*. Es gibt eine abstrakte Klasse X nur, wenn sie benennbare Elemente x(1) bis x(n) enthält. Wenn die Aufgabe ‚Schiffsbau‘ lautet, könnte jemand auf die Idee verfallen, alle Schiffe dieser Welt durch eine Organisation produzieren und absetzen zu lassen. Das wäre sicherlich ein Extremfall sachlicher, zeitlicher und sozialer Generalisierung: alle Schiffe, zu jeder Zeit, niemand anders als wir. Doch jede Konkretisierung hin zu Bau und Absatz eines tatsächlichen Schiffes von einem bestimmten Schiffstyp, mit allen Details seiner Ausstattung, in einer konkreten Farbgestaltung, mit einem fixierten Preis, mit der Benennung eines Abnehmers, der den Preis auch zahlt, mit allen Übergabemodalitäten etc. pp., führt ins weite Reich möglicher Unstimmigkeiten, Dissonanzen, Inkonsistenzen und Widersprüche sachlicher, zeitlicher und sozialer Art — ein

88 Brosziewski 1995. Ein prädestiniertes Feld für empirische Studien dazu wäre die Gattung des Nachrufs, des Nekrologs (Bogner 2006; Möller 2009, S. 156–173). Die Präventionsmassnahme der Lebenden ist die Autobiographie: „Nicht abwegig ist die Vermutung, dass bekanntere Wissenschaftler den Verfassern von Biographien oder gar Nekrologen zuvorkommen wollen.“ (Lück 2008, S. 177).

89 Die Einparteienbeherrschung mancher Staatsgebilde ist kein Gegenbeweis. Erstens werden durch sie nur *Segmente* des politischen Systems (eben: einzelne Staaten) beherrscht und nicht das gesamte Funktionssystem der Politik. Und zweitens führen gerade solche Organisationsformen vor, wie hoch die sozialen Kosten der Dissenskontrolle in Form von Dissensunterdrückung ausfallen.

Minenfeld von Inkonsistenzen, die die Selbstbeschreibung ‚Wir bauen alle Schiffe dieser Welt‘ spätestens beim zweiten tatsächlichen Schiff sprengen würde.

Spezifikation bedeutet Informationsbedarf, der umso grösser wird, je genereller eine Aufgabe umschrieben ist. Damit greift aber das allgemeine Kommunikationsgesetz auch für den Fall der Aufgabengeneralisierung: Je mehr Information, umso unwahrscheinlicher wird ein Konsens, weil Anzahl und Verschiedenheit der Aspekte steigt, in denen man sich einig werden müsste (Luhmann 1997, S. 460). Es ist also die *Einheit* von Generalisierung und Spezifikation, die der Organisation ihre Grenzen setzt; zum einen dem Sozialtyp Organisation in Unterschiedenheit zur Interaktion und zur Gesellschaft; zum anderen jeder einzelnen Organisation, soweit sie einen Aufgabenkomplex an sich binden und allen anderen Organisationen entziehen kann.

Für das Kommunikationsmedium des Lebenslaufes sind an diesem Gesamtkomplex vor allem zwei Aspekte relevant, die hier nacheinander behandelt werden müssen, obwohl beide Aspekte hochgradig miteinander verquickt sind. In beiden Fällen geht es um die Beobachtung der Form formaler Organisationen, verstanden als Einheit von Aufgabenkomplex und Kooperativität — diese Gemeinsamkeit verwickelt beide Beobachtungsweisen ineinander. Unterschieden sind sie durch die *Richtung* der Beobachtung, oder in klassischer Ausdrucksweise: durch die Subjekt- und Objektstellung im Prozess des Beobachtens. Im ersten Fall beobachtet die Organisation den Lebenslauf, im zweiten Fall wird die Organisation durch den Lebenslauf beobachtet. Einmal ist der Lebenslauf das Objekt der Beobachtung, ein andermal rückt die Organisation in die Objektstellung ein.⁹⁰ Beide Beobachtungsweisen *zusammengenommen*, erzeugen die Karriere als eine der bestimmenden Seiten des Lebenslaufs. Nachfolgend beschreiben wir beide Möglichkeiten, *als ob* sie sich unabhängig voneinander beobachten liessen.

1. Statusverändernde Organisationen und die Technologie der Kategorisierung

In der Professionssoziologie und in der Organisationssoziologie wird ein bestimmter Typ von Organisationen mit dem Begriff der „people-processing organizations“ (Hasenfeld 1972) belegt. Bei diesem Organisationstyp werden *lebenslaufrelevante Zustände von Personen* sowohl als Input eingegeben als auch als Output ausgegeben. Die Maschinenförmigkeit der Organisation vollzieht

⁹⁰ Diese Formulierungen machen Gebrauch von der Möglichkeit einer rein formalen Theorie des Beobachtens, die es erlaubt, auch nicht-menschliche Einheiten wie Automaten oder wie hier soziale Formen als Beobachter zu beschreiben (siehe insbesondere Baecker 2013a). Die entsprechenden Formulierungen meinen also *nicht*, dem Lebenslauf oder der Organisation sei ein Geist zu unterstellen.

sich also beidseitig im Medium des Lebenslaufs. Gemeint sind vor allem Organisationen des Gesundheitswesens, der Sozialarbeit (inklusive „street work“, Lipsky 1980) und der sozialen Hilfe.⁹¹ Im Weiteren gehören auch etliche Einrichtungen des Rechts dazu, mit ihren beiden Zweigen der Rechtsermittlung (Polizei, Behörden, Gerichte, Anwaltspraxen, ...) und der Rechtsdurchsetzung (Polizei, Strafvollzug, ...). Und auch die Organisationen des Bildungssystems (Schulen, Berufsschulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen) werden mit eingerechnet (Vanderstraeten 2002). Dabei ist das Prozessieren von Personen nicht sogleich mit der Änderung des Verhaltens, der Einstellungen oder sonstiger Eigenschaften der Personen gleichzusetzen (Hasenfeld 1972, S. 256–257). Das Prozessieren betrifft zunächst nur den *Status* einer Person. Die erste und überaus folgenreiche Tätigkeit personenprozessierender Organisationen besteht in der *Feststellung* eines Status (des gesundheitlichen, der Bedürftigkeit, der Schuldigkeit, ...), die vorzeichnet a) wie die Person weiter zu behandeln ist (in organisationseigenen und/oder in organisationsexternen Einheiten) und b) welche *Abschlüsse* die Statusänderung vorsehen und anstreben kann. „Thus, the core technology of people-processing organizations is the classification and disposition of clients.“ (Hasenfeld 1972, S. 257).

Erst *innerhalb* der jeweiligen Klassifikationstechnologie werden Behandlungen durchgeführt, die auf das ‚people-changing‘, also auf die Verhaltens-, Einstellungs- und Merkmalsänderung von Personen abzielen. So müssen Jugendgerichte typischerweise in ihrer Fallaufarbeitung nicht nur über die Recht- und Unrechtmässigkeit eines Verhaltens entscheiden, sondern auch darüber, welche strafenden und welche erzieherischen Massnahmen durchzuführen sind (Hasenfeld/Cheung 1981). Die Behandlungen zur Personenänderung mögen stationär (in Anstalten aller Art), ambulant (in Praxen aller Art), in Hausbesuchen oder als ‚street work‘ (Sozialarbeit, Polizei) stattfinden.

Die Relevanz für das Medium des Lebenslaufs liegt auf der Hand. Die Prozesse der Statusfeststellung und der Statustransformationen vollziehen sich in jenen Registern, von denen in Kap. II ausführlich die Rede war. Sie bilden damit die *Faktengrundlage*, aus denen Namen, Kalenderdaten und Ereignisse listenförmig herausgezogen werden, um gegebenenfalls einen Lebenslauf aufzuzeichnen. Zudem fließt der Lebenslauf wiederum aspektweise in die Klassifikationen der Personenprozesstechnologien ein (bisherige Gesundheitskarrieren in die Krankenakten, bisherige Kriminalitätskarrieren in die Gerichtsakten, bisherige Bildungskarrieren in Ausbildungsberechtigungsformulare, ...). In den Prozessen der Personenänderung (Verhalten, Einstellungen, Eigenschaften) treffen Fremdselektionen (hier: qua Organisation) und Selbstselektionen zusammen. Es sind also Ereignisse, die Karriere machen, wobei die organisierten Status-

91 Eingehend zum Zusammenhang von Sozialarbeit und Lebenslauf siehe Krebs 2021, zur organisatorisch beobachteten und forcierten *Lebensführung* Wirth 2015.

vorzeichnungen den Rahmen festlegen, in dem sich ein Individuum selbst zu bewegen hat; eine Selbstbewegung, die — wie einige der angeführten Beispiele deutlich zeigen — nicht notwendigerweise auf Freiwilligkeit beruht.⁹² Es ist von daher kein Zufall, dass die Organisiertheit des modernen Lebens von der literarischen und teils auch von der wissenschaftlichen Kulturkritik als eine Quelle für Fremdbestimmung angesehen wird. Falsch ist das nicht, nur sehr einseitig gesehen.

Die Statusfeststellungen durch Organisationen und die durch Feststellungen induzierten Statusänderungen begleiten den Lebenslauf von Anfang bis Ende, von der Geburt (oder gar vorher) bis zum Tod (oder gar darüber hinaus) und auf allen Stationen zwischendurch; aufgeführt und durchgeführt vom Krankenhaus (oder einer Geburtsambulanz), vom Kindergarten, von der Schule (Emmerich /Hormel 2013a), vom Lehrbetrieb, einer Berufsbildung oder einer Hochschule, vom Arbeitgeber, von Behörden, von Praxen des Rechts-, Gesundheits-, Sozial- und Psychotherapiewesens, von Alters- und Pflegeheimen, vom Hospiz, vom Bestattungsinstitut und zwischen all diesen Stationen von Organisationen des Transport- und Reiseverkehrs.⁹³ Dabei ist das Wort ‚begleiten‘ mit Vorsicht zu genießen. Es besagt nicht, erst sei da ein Lebenslauf und dann stellten sich ihm zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Lagen Organisationen zur Seite. Die Gesamtheit aller Organisationen *macht es aus*, dass es den Lebenslauf überhaupt gibt — oder genauer: dass es den Lebenslauf als ein Medium der Individualzurechnung gibt, wie es die moderne Gesellschaft kennt und betreibt. Selbstverständlich können retrospektiv auch die Leben der Menschen früherer Gesellschaften, die sie in ihren Stämmen und Dörfern oder in ihren schichtgebundenen Familien der Ständegesellschaften gelebt haben, als Abläufe von Lebensläufen beschrieben werden. Aber das sind Rückwärtsprojektionen eines heutigen Universalmediums zur Beschreibung von Personen. Der Nachweis, dass diese Art der Lebensbeschreibung für frühere Menschen selbst, ihre Kulturen und ihre Sozialsysteme von Bedeutung gewesen sei, dürfte schwer bis unmöglich zu erbringen sein. Den Lebenslauf als Medium gibt es erst, seit die Formen dieses Mediums im Leben des Menschen Unterschiede machen. Solche Formen werden weitgehend durch formale Organisationen geprägt, durch Ämter, Behörden, Praxen und statusprozessierende Organisationen vielfältiger Art.

92 Wie die Arbeit von Organisationen an Personen oftmals auch die Freiwilligkeit der Personen mit zu erzeugen versucht (in Bildungsorganisationen ganz besonders), wird im Anschluss an Foucault unter Begriffen wie Subjektivierung seit längerem intensiv erforscht, siehe bspw. Bröckling 2007; Bolder et al. 2010; Bosančić 2014; Bosančić et al. 2022.

93 Vom Problem der Kategorisierung und Klassifizierung ausgehend lassen sich auch die Theorien der institutionellen Diskriminierung gewinnbringend organisations- und systemtheoretisch reformulieren, siehe Jording 2022, S 47–74, im Anschluss an und Ausarbeitung von Emmerich /Hormel 2013a.

Noch deutlicher, dass Organisationen keine ‚Begleiter‘ des Lebens sein können, wird es, wenn man ihre Zeitlichkeit in den Blick nimmt und zu den Zeiten des Lebenslaufs ins Verhältnis setzt. Für die Gesamtheit formaler Organisationen gilt, dass alle lebenslaufrelevanten Statusänderungen gleichzeitig stattfinden. Während geboren wird, wird auch gestorben, beschult, diagnostiziert und therapiert, professionell behandelt und Recht gesprochen. Für alle lebenden Menschen sind alle Organisationen gleichzeitig da. Und für den Einzelnen wird je nach seinem Fall (im Vergleich zu allen anderen Fällen) entschieden, welche Organisation für ihn erreichbar und zuständig ist und wann er an die Reihe kommt.⁹⁴ Die Gesamtheit aller Organisationen besteht vor jedem Einzelereignis und nach jedem Einzelereignis, also auch vor und nach *allen* lebenslaufrelevanten Ereignissen. Die Gesamtheit aller Organisationen begleitet alle gleichzeitig und deshalb niemals jemand Bestimmten.

Die Beobachtung von Lebensläufen durch Organisationen erfolgt durch *Kategorisierung*. Dies wurde im zuvor angeführten Zitat von Hasenfeld (1972, S. 257) bereits als Kerntechnologie von *people-processing organizations* ausgemacht. Dabei ist Kategorisierung keineswegs ein Mittel reiner Erkenntnis, sondern ein Mittel (eine Technik, eine Methode, eine Beschreibung, ein Index, eine Vor-Schrift, ...) für *Personenbehandlung*.⁹⁵ Es geht nicht um die Ermittlung dessen, wer oder was Personen wirklich sind. Jede organisationale Kategorisierung einer bestimmten Person ist bereits Vollzug der Spezifikation dessen, wie sie organisational zu behandeln sei. Durch Kategorisierungen werden Personen eingestuft, gemustert und je nach Lage der Dinge auch ausgemustert, als Säugling,⁹⁶ als Sohn/Tochter von A und B, als Bürger/Bürgerin des Staates X, als Schüler/Schülerin der Klasse 3b, als ausgewiesen studienberechtig/-unberechtig, als obdachloser Alkoholiker (Spradley 2000), als Steuerpflichtiger, als Angestellter der Firma Y. Diese Form der Benennung *ist* die Inklusion von Personen durch Organisationen, ist Beanspruchung von individuell zurechenbaren Verhaltenskomplexen für den Aufbau und die Stabilisierung organisationaler Strukturen.⁹⁷ Die Kategorisierungen einer Organisation bilden das Gedächtnis dessen, was die Organisation mit einzelnen Personen anfangen kann und was sie mit ihnen so alles *nicht* anzufangen wüsste. Sie ermöglichen kognitive Routinen (Langenmayr 2016, S. 83), anhand de-

94 Eine Soziologie des Wartens könnte hierin ihren Ausgangspunkt nehmen (exemplarisch Paris 2001; Kirschsieper/Brose 2016).

95 Vgl. hierzu und zum Folgenden den Begriff „membership categorization device“ von Harvey Sacks (1995, S. 238): Jede Kategorisierung geht mit „some rules of application“ einher. Siehe weitere Erläuterungen in Schegloff 1995; Maeder/Brosziewski 2019; Brosziewski 2021a.

96 So das wohl berühmteste Einzelfallbeispiel einer interpretativen Kategorienanalyse: „The baby cried. The mummy picked it up“, Lectures 1 & 2 in Fall 1965 and Spring 1966, in Sacks 1995.

97 Mit Stefan Hirschauer (2023) könnte man die organisierte Medialität des Lebenslaufs auch als „kategoriale Mobilität“ bezeichnen, die durch „Perspektivenverflechtungen“ zu Einzelformen gebunden wird.

rer Zweifelsfälle erkennbar und als entscheidungsbedürftig ausgezeichnet werden. Was sich als nicht-behandelbar zeigt, kann in die Generalisierung von Aufgaben nicht einbezogen werden und wird nicht erinnert.

2. Stellen und Karrieren

In Gegenrichtung und komplementär zur Kategorisierung beobachtet der Lebenslauf formale Organisationen in Form der *Karriere*. In Kapitel II wurde Karriere als eine gesellschaftliche Reduktion des Lebenslaufs beschrieben, eine Reduktion auf Zustandswechsel (=Reduktion komplexer Ereignisverläufe) und auf Positiv-/Negativduale gesellschaftlicher Wertungen (=Reduktion der Polyvalenzen des Lebens). Diese genuin gesellschaftliche Lagerung der Karriere bleibt auch dann wirksam, wenn Organisationen auf Karrieren zugreifen. Pointiert gesagt: Karrieren finden nicht ‚innerhalb‘ von Organisationen statt. Ihre formgebenden Momente bleiben für jede singuläre Organisation unverfügbar. Sie bleiben registrierbar sowohl für Einträge in die Lebenslaufregister als auch für biographische Erzählungen. Deshalb können und müssen Organisationen Karrieren an sich binden, und dies notwendigerweise *temporär*, in Episoden mit Anfängen und Enden, im Einklang mit der episodischen Grundstruktur des Lebenslaufs: Alles fängt einmal an und hört einmal auf.

Die Funktion, Karrieren und Organisationen aneinander zu binden, wird durch die Form der *Stelle* erfüllt. Stellen bilden, den Beschreibungen Luhmanns (1992e, S. 178; 2000b, S. 231) folgend, den *formalsten Ausdruck formaler Organisationen*, garantieren in operativer Hinsicht die basale Ebene für *dynamische Stabilität* und sorgen auf der semantischen Ebene für die *Identität* einer Organisation.⁹⁸ Zwar kann sich theoretisch ‚alles‘ ändern und muss keine einzige Stelle mit sich gleich bleiben. Aber alles, was sich ändert und geändert werden soll, muss sich als Stellenänderung vollziehen. Würde die Gesamtheit der Stellen gelöscht oder das Prinzip der Stellenbildung selbst aufgegeben, verschwände die formale Organisation. Deshalb lässt sich die jeweils gegebene Stellenstruktur einer Organisation auch als ihr *formales Gedächtnis* begreifen. Die Stellenstruktur liefert die Anhaltspunkte dafür, was als gegeben hinzunehmen ist und was als änderbar projiziert werden kann. In diesem Sinne diskriminiert die Stellenstruktur Vergangenheit und Zukunft einer Organisation und erzeugt eine organisatorische *Eigenzeit*.⁹⁹

98 Ausgehend vom Begriff der Stelle und seiner Implikation, der Leer-Stelle, entwickelt Maren Lehmann (2011, verdichtet auf den Seiten 280–288), eine Theorie des Rechnens mit Individualität (mit Karriere als Produkt von individualisierenden Rechnungen). Sprache und Erzählungen werden im gegenseitigen Ausrechnen (von Organisation und Individuum) neutralisiert.

99 Siehe als einflussreiche empirische Studie zu den Eigenzeiten formaler Organisationen Zerubavel 1979a sowie erste Generalisierungen für alle professionsbezogenen Organisationen in Zerubavel 1979b.

Genau dafür wird die Karriere mit ihrer spezifischen Zeitstruktur in Anspruch genommen — und mit ihr jene Personen, die durch jeweils individuelle Karrieren bezeichnet werden.

Dabei sind Stellen keine einfachen, sondern kombinierte und kombinierte Identitäten. Sie sind identifizierbar als Komplexe von Aufgaben, Personen und Kommunikationswegen, also als Einheiten, die aus drei Unterscheidungen zusammengesetzt sind: diese und keine anderen Aufgaben, diese und keine andere Person, diese und keine anderen Kommunikationswege (siehe abermals Luhmann 1992e und 2000b). Ihre Eignung als Garanten dynamischer Stabilität und als basale Identifikatoren erlangen Stellen nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer drei-geteilten Konstitution. Aufgaben können geändert werden, Personen können wechseln, Kommunikationswege können umgeleitet werden. Aber jede Änderung in einer Dimension gewinnt Anhaltspunkte durch Invarianten in den beiden anderen Dimensionen. Andernfalls wären Stellen komplett zu löschen und komplett neu zu schaffen. Aber beides ginge nur im Rahmen von Stellennetzwerken, die für derartige Umgründungen hinreichende Identitäten bereitstellen könnten. In einer mathematischen Ausdrucksweise könnte man notieren:

Stelle := <A; P; K>

(mit A=Aufgaben; P=Person; K=Kommunikationswege)

Mit dieser Notation wird einerseits die *Komplexität* des Sozialtyps Organisation markiert, die bei Bedarf organisationssoziologisch weiter entfaltet werden könnte;¹⁰⁰ zum Beispiel, wenn es um die Organisation der Schule geht (Brosziewski 2016a). Andererseits symbolisiert die Notation mit ihren eckigen Klammern auch die *Einheit und Einfachheit*, in der sich der Sozialtyp Organisation der Beobachtung durch den Lebenslauf stellt, um eine *Selbstbindung* des Individuums anzustossen und temporär zu reproduzieren. Man kann immer nur auf einer Stelle beginnen und wird auf einer Stelle aufhören. In diesem Punkt zeigt sich die Interkomplexion, das Zusammenspiel von Inklusion und Sozialisation als eine Frage der gegenseitigen Attraktivität von Organisation und Individuum. Eine Stelle muss — darin liegt der Zwang der Karriereform — dem Individuum *gesellschaftliche Positivwertungen* offerieren, also etwas anbieten, was über die Stelle selbst hinausweist und nicht einfach aus ihren Einzelkomponenten herausgezogen werden kann. Der prominenteste Fall ist die Bezahlung von Arbeitsleistungen mit Geld.

bavel 1979b. Zur Einbindung dieser Gedächtnistheorie in die Literatur zum sozialen Gedächtnis sowie mit einer Fallstudie aus der Unterhaltungsbranche siehe Langenmayr 2016.

100 Die Dreiheit garantiert, dass solch eine organisationssoziologische Entfaltung nicht, wie es alle Rationalitätstheorien der Organisation tun, bei der Analyse von Aufgaben und von ihnen ausgehend bei Arbeitsteilung ansetzen muss. Sie kann ebenso gut bei den Personen und bei Problemen des Lebenslaufs und der Karrieren starten, muss nur von dort aus die beiden anderen Dimensionen im Blick behalten.

Leider ist dieser Fall theoriegeschichtlich derart hervorgehoben worden (mit und seit Marx' Warencharakter der Arbeit), dass er bis heute alle anderen Fälle verdeckt.¹⁰¹ Damit wird zugleich verdunkelt, dass es sich bei Geldzahlungen gegen Leistungsbereitschaft eben nur um einen Fall des allgemeinen Prinzips handelt, dass Organisationen *mit* ihren Stellen den Individuen *mehr* anbieten müssen, als *nur* ihre Stellen; und dass dieses ‚Mehr‘ auf *gesellschaftliche Mehrwerte* verweist, die im Schema der Karriere festgehalten sind. Das Schema und die jeweiligen Werte können variieren, historisch, biographisch und nicht zuletzt von Milieu zu Milieu.

Geld ist das von allen sozialen Positionen aus am leichtesten zu erkennende und das allgemein verständlichste Medium für die gesellschaftlichen Bestimmung des Wertes von Stellen (siehe zu diesen speziellen Medienqualitäten des Geldes Simmel 1989). Die Stellenmehrwerte können aber ebenso gut durch die Erfolgsmedien anderer gesellschaftlichen Funktionsbereiche bezeichnet werden, die sich individuell zwar nicht in ökonomischen Positionsverbesserungen, dafür aber in Achtungserfolgen, als Autoritäts- und Reputationsgewinne niederschlagen, zum Beispiel in der Durchsetzung von Recht und Sicherheit, in der Krankheitsbehandlung, in der Wertschätzung künstlerischer Qualität, in der (Er-)Findung wissenschaftlicher Wahrheiten und anderem mehr. Auch die Sozialtheorie von Pierre Bourdieu kennt schliesslich nicht nur das ökonomische, sondern darüber hinaus das soziale, das symbolische und das kulturelle Kapital (Brosziewski 2006).

In Form der Karriere zielt das Medium Lebenslauf also auf allgemeine gesellschaftliche Werte. Doch auch das Medium des Lebenslaufs selbst bietet einen Wert zur Ausstattung von Stellen an. Alltagssprachlich formuliert handelt es sich um die Aussicht, mit Menschen zu tun zu haben oder mit interessanten Leuten in Kontakt zu kommen. Mit „Wir Menschenbummler“ charakterisierte einst eine Psychotherapeutin ihre Berufsgenossenschaft (Jaeggi 1983). Theoretisch strenger gesagt, fungiert in diesem Bereich die Kontingenz des Lebenslaufs *Anderer* mit ihrer Vielfalt an Abweichungsmöglichkeiten von der Normalbiographie und mit ihrem Überraschungsgehalt als Attraktion oder Motivation, sich in die Aufgaben der einschlägigen Stellen einzubringen. Dabei mag es sich um *Spezialkontingenzen* des Lebenslaufs handeln, also beispielsweise um die Kontingenzen der Gesundheit, des Rechtsstandes, der Finanzen oder des Seelenheils. Oder es geht um die *Generalkontingenz* des Lebenslaufs, um seine Offenheit schlechthin. In diesem Fall fungiert der Lebenslauf als Motivationsmedium zum Ergreifen und Ausüben erzieherischer und pädagogischer Aufgaben auf eigens dafür ausgewiesenen Stellen. „Die Absicht zu erziehen“ symbolisiert den Zusammenhang der Motivation eines Erziehers mit der Auswahl von Kindern oder Schülern, die ihm

101 Dem leistet leider auch die Entscheidung Luhmanns weiter Vorschub, die Generalisierung von Motivation durch Geldzahlungen in den Mittelpunkt seines Kapitels über „Mitgliedschaft und Motivation“ zu stellen (2000b, Kap. 3).

überlassen oder zu ihm geführt werden (Luhmann 2002a, S. 54). Gerahmt durch Erziehungsabsichten sind auch pädagogische Karrieren möglich (Brosziewski 2017), von theoretisch gleichem Rang wie ökonomische, politische, populäre, medizinische, rechtliche, künstlerische und anderweitig kulturelle Karrieren. In der pädagogischen Karriere wird das Lebenslaufmedium reflexiv, im Sinne von: Das Medium (des Lebenslaufs) wird als eine seiner möglichen Formen (als pädagogische Karriere) zum Gegenstand seiner selbst. Hier wie in manch anderen Feldern (Kunst, Religion, Wissenschaft, ...) liegt der Karrierewert von Positionen nicht im Mass des Geldes, sondern ganz unmittelbar *in der Komplexität des Mediums*, die auf einer Stelle und im Rahmen der Aufgabenerfüllungen erfahren, erlebt und mehr oder weniger reichhaltig ausagiert werden kann.

In der Gegenrichtung ist zu klären, welche Funktion für Organisationen dadurch erfüllt werden, dass sie individuelle Karrieren stellenförmig an sich binden. Darauf antwortet auf den ersten Blick der Begriff der *Kompetenz*. Stellen könnten ohne Kompetenzen der Stelleninhaber nichts zur Aufgabengeneralisierung und Aufgabenspezifikation beitragen. Doch anders als es individualpsychologische Verkürzungen suggerieren, ist Kompetenz gerade *keine* individuelle Grösse (Brosziewski 2010c). Kompetenz bezeichnet nicht ein blosses Können. Es impliziert stets ein soziales Dürfen, Sollen und Müssen.¹⁰² ‚X hat die Kompetenz zu Y‘ meint das *Ausführungspotential*, das zwar auch technisch-handwerklich und damit körperlich garantiert sein sollte, aber zunächst einmal eine *Position* auszeichnet, an der die Ausführung *erwartet* werden kann. Kompetenz ist mithin nur ein anderer Ausdruck für den Begriff der Stelle; einerseits als auszufüllende Leerformel für Stellenbeschreibungen und andererseits als Indikator für die Bedingungen der Austauschbarkeit von Stelleninhabern.

Der organisationale Bedarf an *individueller* Komplexität (und damit an einer bedingten Nicht-Austauschbarkeit) ist präziser und treffender mit dem Begriff der *Kontrolle* zu erfassen. Kontrolle heisst, faktische Zustände (inklusive: Zustände von Prozessen) mit *Vorgaben zu vergleichen*, die Differenz von Ist und Soll zu bewerten und aus solch einem wertenden Vergleich heraus Änderungsbedarf und Änderungsmöglichkeiten zu bestimmen. Das Wort ‚Kontrolle‘ kommt vom lateinischen *contrarotulare*, vom Vor- und Zurückrollen einer Schriftrulle, um den Sinn einer Textstelle anhand vorheriger und nachfolgender Textstellen prüfen und bei Bedarf korrigieren zu können (Luhmann 1992b, S. 173). Englisch heisst das ‚Scrolling‘ und ist unter dieser Bezeichnung ein magisches Feature der allerneuesten Kommunikationstechnologien (Fuchs 2018). Kontrolle impliziert Prozesse, Handlungen, Ausführungen, aber sie setzt ihnen den Mehrwert des (wertenden) Vergleichs hinzu. Das kann Zwang bedeuten; etwa, wenn das Erfüllen der Vorgaben strikt mit Sanktionen verbunden ist. Das Vergleichen kann sich aber auch auf *Qualitätä-*

102 Dies in Anlehnung an die rollentheoretische Unterscheidung zwischen Kann-, Soll- und Muss-Normen (Dahrendorf 1971, S. 38–39).

ten beschränken; auch Handwerke und Dienstleistungen operieren massgabenorientiert. Jemand möchte etwas ausbessern oder verbessern, ganz ohne äusseren Zwang. Oder der Vergleich sucht das *Exceptionelle*, das Nicht-Erwartbare, das ja nur im Vergleich mit dem Bekannten, Vertrauten und Normalen erkannt und produziert werden kann. Ein Künstler kontrolliert das Entstehen seines Werkes an einer Vorgabe, die im künstlerischen Feld ‚Idee‘ genannt wird (siehe eingehend hierzu Luhmann 1995b; zur Karriere von Malern siehe White/White 1993). Wie dieses Beispiel zeigt, darf Kontrolle nicht als Gegenbegriff zu Kreativität missverstanden werden. Das ist besonders dann wichtig, wenn man die Funktion und Bedeutung von Individualität für Organisationen einschätzen möchte.

Im Anschluss an Talcott Parsons (1960) und an die Ausarbeitungen durch James D. Thompson (1967) lassen sich drei Formen von Kontrolle unterscheiden, die trotz möglicher Divergenzen zusammenspielen müssen, damit Spezifikationen, Verantwortlichkeiten und Probleme in komplexen Organisationen bestimmbar werden („Lokalisierung von Problemen“, siehe Thompson 1967, S. 10–12). Kontrolle entfaltet sich demnach als a) *technische*, b) *manageriale* und c) *institutionelle Kontrolle*. Dieser Kontrollkomplex tritt an die Stelle traditioneller Konzepte, die für Individualität nur einen einzigen Platz in Organisationen vorsahen: an der Organisationsspitze, an der ein einsamer Herrscher oder Unternehmer in einer uneinsehbaren (=unkontrollierbaren) Willkür seine Vorgaben prägt und seiner Organisation zur unwillkürlichen Durchführung auferlegt. In solch einer Welt gibt es gar keine Organisationsprobleme, sondern nur Führungs-Gefolgschafts-Probleme (deshalb kommt die triviale Führungslehre bis heute ohne Organisationstheorie aus, den Begriff ‚Gefolgschaft‘ durch ‚Motivation‘ ersetzend). Lokale Kontrolle hingegen ist notwendig und vielfach individualisierbar. Und genau *diese* Individualität wird beansprucht, wenn Organisationen Wert auf Individuen legen und sie durch Karrieremöglichkeiten über viele Episoden hinweg an sich zu binden versuchen (vgl. erneut Lehmann 2011). Dabei kann man durchaus zugestehen, dass Individualität *auch* an der Organisationsspitze beansprucht wird; aber ob wichtiger und effektiver als an anderen Organisationsstellen, ist eine zweite Frage, deren Antwort von Fall zu Fall verschieden ausfallen und in der Regel mit grossen Unsicherheiten behaftet sein wird.

- a) *Technische Kontrolle*: Die technische Kontrolle bezieht ihre Vergleichsvorgaben aus den *Produkten*, die eine Organisation an ihre Umwelt oder bei Vorprodukten eine Organisationseinheit an eine andere Einheit abzugeben hat. Das einschlägige Vergleichsschema ist das schon genannte Schema von Input, Throughput und Output. Der Begriff ‚Technik‘ ist also nicht auf physikalische Einheiten, nicht auf Werkzeuge sowie Kraft- und Energiemaschinen eingeschränkt. Er meint lediglich die Beobachtung mit der Unterscheidung von Input und Output. In bürokratischen, politischen und juristischen Kontexten kann man an ‚Verfahren‘ als Technologien denken (Luhmann 1983;

Machura 1993). Die wissenschaftliche Produktion kennt ‚Methoden‘, unter anderem auch die funktionale Analyse, der sich die soziologische Systemtheorie bedient.¹⁰³ Thompson (1967, S. 15–18) unterscheidet drei basale Typen von Produktionstechnologien: 1. Serientechnologien, die das Zielprodukt in einem geregelten Nacheinander von Zwischenprodukten fertigen (Beispiele Fließband und standardisierte Antragsverfahren); 2. Vermittlungstechnologien, die bereitgehaltene Kapazitäten mit einem situativ auftretendem Bedarf verkoppeln (Beispiel Kreditvergabe durch Banken bei Liquiditätsbedarf von Investoren oder Konsumenten); sowie 3. Intensivtechnologien, bei denen die Spezifikationen von Input und Output anhand des zu behandelnden Objektes vorzunehmen sind (Beispiel ärztliche Diagnose und Therapie).

- b) *Manageriale Kontrolle*: Die manageriale Kontrolle hat es unmittelbar mit der *Nichtidentität* von Generalisierung und Spezifikation, mit den *Spannungen* zwischen beiden Seiten von Aufgabenstellungen zu tun. Deshalb wird Management in seiner historischen Emergenz und in seinen expliziten Funktionen aus gutem Grund als eines der signifikantesten Phänomene formaler Organisationen betrachtet. Nur gilt wie beim Thema Führung auch hier, dass man Management nicht mit Organisation und folglich Managementlehre nicht mit Organisationstheorie verwechseln sollte.¹⁰⁴ Thompson ordnet der managerialen Kontrolle zwei Funktionen zu, die jeweils an den *sozialen* Schnittstellen des technologischen Produktionskerns einer Organisation ansetzen (1967, S. 11). Zum einen kontrolliert und sichert das Management den *Kontakt* zwischen Produkten und seinen Nutzern (in einem weiten Sinne, das müssen nicht zwangsläufig Konsumenten sein, es können beispielsweise auch die Schüler sein, die methodisch unterrichtet werden, oder die Eltern dieser Schüler; oder, bei staatlichen Organisationen typisch, ein mehr oder weniger spezifiziertes Publikum). Zum anderen kontrolliert und sichert das Management die *Ausstattung*, derer es für den Einsatz der Produktionstechnologie bedarf — wobei man nicht nur an Material und Geräte, sondern auch an das Personal und die erforderlichen Instruktionen denken muss. Etwas abstrakter gesagt, vergleicht das Management die Aufgabenspezifikationen mit Vorgaben generalisierter Art und in Gegenrichtung die Aufgabengeneralisierung mit den faktischen oder potentiellen Spezifikationen, die der Organisation aus ihrer Geschichte gegeben und zugänglich sind. Die eigentliche Komplexität der managerialen Kontrolle ergibt sich daraus, dass sie

103 „Funktionale Analyse ist eine Technik der Entdeckung schon gelöster Probleme.“ (Luhmann 1983, S. 6)

104 Und schon gar nicht sollte man das Management von profitorientierten Organisationen als Paradigma jeglichen Organisationsmanagements akzeptieren. Das wäre schon historisch völlig falsch. So heisst der Vorläufer der Managementlehre im deutschsprachigen Raum beispielsweise „Kameralwissenschaften“; und das war die Lehre der Gestaltung und Verwaltung von Staatshaushalten und von herrschaftlichen Gutsbetrieben (Nielsen 1911; Sandl 1999; Garner 2005).

dies nicht nur für ein Aufgabenfeld, sondern für die Gesamtheit dessen zu leisten hat, was sich eine Organisation an Aufgaben zumutet und auferlegt. Vermittelt durch das Management kontrollieren sich die Aufgaben einer Organisation also wechsel- und gegenseitig, wobei die Intensitäten dieser Gegenkontrollen davon abhängen, wie strikt oder wie lose die Aufgabenerfüllungen aneinander gekoppelt sind (Weick 1976). Für die Planung und Steuerung einer Organisation sind strikte Kopplungen von Vorteil, für ihre Flexibilität und Krisenfestigkeit eher lose Kopplungen.¹⁰⁵

- c) *Institutionelle Kontrolle*: Die Funktion der institutionellen Kontrolle wird von Parsons und Thompson in der *Artikulation* der Organisation gesehen (Thompson 1967, S. 11). Hier geht es um die Darstellung der Ziele und der Organisation als Mittel zur Zielerreichung. In jener Zeit, in der Parsons und Thompson ihre Studien verfassten, wurde das Problem der Organisationsdarstellung vorwiegend in der *Legitimation* gesehen, so als ob es selbstverständlich sei, dass sich eine Organisation ihrer sozialen Umwelt gegenüber zu rechtfertigen habe.¹⁰⁶ In der heute verfügbaren Terminologie kann man aber allgemeiner von (organisationaler) *Selbstbeschreibung* sprechen (Luhmann 2000b, Kap. 14), die sich von faktischen oder potentiellen Fremdbeschreibungen unterscheidet, ohne dass man das Verhältnis von Fremd- und Selbstbeschreibung notwendigerweise als eines von Vorwurf und Rechtfertigung begreifen müsste. Selbstbeschreibungen sind einfach *anders* als Fremdbeschreibungen. Sie können und müssen diese Andersheit reflektieren, schon allein deshalb, um ihr Selbst zu bestimmen. Aber ob diese Reflexion defensiv (also als Legitimation) oder offensiv (beispielsweise als Propaganda, Public Relation oder Marketing) oder neutral („wir sind wie wir sind“) erfolgt, ist nicht von vornherein ausgemacht.

Selbstbeschreibungen gebrauchen und erzeugen Texte. Das können schriftliche Texte, aber auch mündliche, elektronische oder audiovisuelle Texte sein (Reden, Websites, Videobotschaften). Die Einschränkung des Textbegriffs besteht nicht in der Festlegung auf eine bestimmte technologische Form, sondern darin, dass *sprachliche Formen* (Worte, Sätze, Slogans, ...) in einen erkennbar gestalteten Rahmen gesetzt werden; und dass beides zusammen (Sprache-im-Rahmen) eine Identität im Muster ‚wer-sagt-da-was?‘ der Kommunikation aussetzen. Organisationen sind nicht erst, wie der Institutionalismus oder die Organisationskulturen meinen, über Symbole und Werte mit der Gesellschaft im

105 Eine feste These der Organisationsforschung: Für ihre langfristige Stabilität muss eine Organisation einen Teil ihrer Kapazitäten als „organizational slack“ (Flaute, Durchhang, Stillstand, Stau, ...) mitführen (Cyert / March 1963, S. 36–38), darf also nicht permanent unter Vollast fahren (Thompson 1967, S. 150).

106 Wenn das so wäre, hätten illegale Organisationen, da sie sich sowieso nicht rechtfertigen können, keinen Bedarf an institutioneller Kontrolle und könnten mit zwei Kontrollformen, der technischen und der managerialen, auskommen.

Übrigen verknüpft. Sie sind bereits unaufhebbar durch die Sprachlichkeit organisationaler Kommunikation in die Gesellschaft *integriert* im strengen Sinn des Integrationsbegriffs: gebunden durch Einschränkung der eigenen Freiheitsgrade (Luhmann 1997, S. 603; 2000b, S. 99). Jede sprachliche Äusserung kann von überall her in der Gesellschaft durch Anschlusskommunikationen verstanden, akzeptiert, abgelehnt und attackiert werden. Dabei schliesst ‚von überall her‘ vor allem auch die *innere Umwelt* der Organisation ein: das sprachlich in die Gesellschaft sozialisierte Bewusstsein ihrer Mitglieder, das jede Rede und jeden Text hören und lesen kann, *als ob* deren Phrasen in die ihm bekannte Welt hinein geäussert würden und in ihr Verständnis und Akzeptanz finden wollten. Das Selbst der Organisation muss *gegen* die entropische Tendenz möglicher Fremdbeschreibungen ein ‚Wir‘ anzeigen und etablieren, das das Bewusstsein ihrer Mitglieder als *Mitgliedschaftsbewusstsein* zu binden trachtet und genau darin — und nicht durch die Botschaft des Textes allein — Akzeptanz erwartet und nolens volens durch Anschlusskommunikationen testen muss, ob momentane Akzeptanz besteht, ob vergangene Akzeptanz noch gilt und ob künftige Akzeptanz auf noch offenem Terrain erreicht werden könnte. Wer immer ‚im Namen der Organisation‘, in einem ‚Wir‘ oder in indexikalen und symbolischen Äquivalenten spricht, schreibt, druckt und funkt, setzt die Kommunikation der Gabelung aus, die angebotene Identität anzunehmen oder abzulehnen; und das nicht nur ‚nach aussen‘, sondern erst recht und in der Praxis überwiegend ‚nach innen‘ hinein. „Selbstbeschreibungen sind hochgradig verletzlich“ (Luhmann 2000b, S. 437), denn sie rufen die Mitgliedschaftsfrage auf, wie stark dies auch durch bereits etablierte Sprachroutinen, Konventionen und Darstellungsschablonen soweit abgemildert sein mag, dass der Akt des Selbstbeschreibens keinen alltagsuntauglichen Wagemut erfordert. Aber es bleibt genügend Nervosität zurück, dass das Identitätsgeschäft diszipliniert und durch eigens dafür ausgezeichnete Autoritätspositionen kontrolliert werden kann; mag sich die Autoritätsauszeichnung auf Strukturen der Hierarchie, auf Funktionen, auf Senioritäten („graue Eminenzen“ etc.) oder auf sonstwie mythische und zeremonielle Autoritätsfindungsverfahren¹⁰⁷ stützen.

Die Insistenz auf die sprachliche Verquickung von Organisation und Gesellschaft besagt nicht, dass gesellschaftliche Werte nun gar keine Rolle in der Selbstbeschreibung von Organisationen spielten. Aber auch im Hinblick auf Werte geht es keineswegs exklusiv und nicht einmal primär um äussere Akzeptanz und um die Unterstützung durch Anspruchsgruppen oder eine diffuse Öffentlichkeit. Auch in der Wertefrage muss die innere Umwelt höher eingestuft werden, als es die gängigen Interpretationsschemata nahelegen. Wir hatten oben bereits auf die *Differenz* von Stellen und Karrieren hingewiesen. Die Organisation kann Individuen nur an Stellen binden. Ob eine Laufbahn entlang

107 Frei nach „Formal Structure as Myth and Ceremony“ (Meyer / Rowan 1977).

sukzessiver Stellenbindungen jedoch als Karriere mit Aufwertungschancen und Abwertungsgefahren¹⁰⁸ erfahren werden kann, hängt von den gesellschaftlichen Bewertungen der Aufgaben und Resultate ab, die an jenen Stellen zu erbringen sind. Deshalb sind Organisationen alles andere als frei, die Werte (inklusive Kosten) ihrer Identitäten selber abzuschätzen. Sie müssen sich auch und vor allem wertemässig konzentrieren, sei es auf die Werte der Geldwirtschaft, der amtsgestützten Politik (Macht), der provozierenden Kunst, des körper-dramatisierenden Sports oder auf die Werte eines anderen Funktionssystems. In jedem dieser Fälle müssen die eigenen Selbstbeschreibungen mit den Selbstbeschreibungen *anderer* Organisationen konkurrieren können — und auch das schränkt ein, nicht zuletzt im Hinblick auf die organisationseigene Attraktivität für die Karrieren ihrer aktuellen und potentiellen Mitglieder. Je lauter Organisationen nach aussen hin prahlen (‚Wir sind die Besten‘), umso höhere Belohnungen materieller und immaterieller Art müssten sie an ihre Leute zu verteilen haben. Denn schliesslich funktioniert die Botschaft ‚Wir sind die Besten‘ schlecht, wenn nicht auch die einzelnen Ichs ‚die Besten‘ und folglich ‚die Teuersten‘ wären.

Die institutionelle Kontrolle organisiert sich im Vergleich von Selbst- und Fremdbeschreibungen und hat es daher konstitutiv mit Ambivalenzen zu tun. Aber das eröffnet kein Feld der Beliebigkeit, wie jede und jeder testen kann, der ‚einfach so‘ einer Organisation eine neue Selbstbeschreibung verpassen wollte. Wie hart das Neuerfindungsgeschäft ist (und deshalb zuweilen auch: finanziell lukrativ), davon können Organisationsberater ihre Klage- und Heldenlieder singen (Czarniawska-Joerges 1990; Brosziewski 2004).

3. Inklusion, Individualität und formale Organisation

Es läge verführerisch nahe, die drei Formen der Kontrolle — technisch, managerial und institutionell — auf *ein* Ordnungsmodell zurückzuführen, entweder auf das Modell der Arbeitsteilung, indem man technische, manageriale und institutionelle Kontrollen als Aufgaben definiert und diese dann auf Arbeitsplätze verteilt; oder auf das Modell der Hierarchie, indem man der technischen Kontrolle die unterste Ebene, der institutionellen Kontrolle die oberste Ebene und der managerialen Kontrolle eine Zwischenebene der Vermittlung zuweist. Sowohl bei Parsons als auch bei Thompson finden sich noch derartige Ordnungstendenzen. Die Verführung resultiert aus dem Wunsch, das Maschinenmodell der Organisation, also eine gesellschaftlich brauchbare Simplifikation trotz aller Komplikationen doch

108 Die *Drohung* einer Entlassung impliziert (hinreichend) hohe Werte einer Stelle. Aber soviel Selbstwertgefühl zeigen Organisationen viel seltener als man meint. Statt Entlassungen werden weit häufiger ‚stillschweigende‘ Stellenabwertungen praktiziert, bis die Zielpersonen von sich aus gehen, offen als Kündigung, oder selber still in die innere Kündigung.

noch zu retten. Vielleicht findet man in grossen Produktionsunternehmen noch Beispiele, in denen das halbwegs funktionieren würde — doch gerade sie bemühen sich seit Jahrzehnten, unterstützt durch ein Riesenheer an Unternehmensberatern und Führungsspezialisten, solch einer Top-Down-Selbstbeschreibung zu entkommen. Und in Organisationen, die die Arbeit der klassischen Professionen (Ärzte, Juristen, Lehrer, Priester) und der Semi-Professionen (Sozialarbeiter, Wissenschaftler, Ingenieure, Designer, ...) organisieren, hat die Trennung einer technischen von der institutionellen Ebene noch nie funktioniert. Denn in ihnen bleiben jene, die die Kerntechnologien (Diagnostik, Rechtsprechung, Unterricht, Offenbarung, street work, Forschung, Konstruktion, Design, ...) beherrschen, immer auch in der institutionellen Verantwortung (für Gesundheit, Gerechtigkeit, Bildung, Seelenheil, ...). Daran haben auch sämtliche Tendenzen zur Managerialisierung von Krankenhäusern, Gerichten, Bildungsstätten, Kirchen usw. nichts geändert.¹⁰⁹

Der Grund für die Unverteilbarkeit und für die Nicht-Hierarchisierbarkeit der drei Kontrollformen liegt in der Form von Organisation selbst. Wir hatten ihn eingangs dieses Kapitels bereits erwähnt. Die soziale Definition einer Aufgabe setzt die Selbstbeschreibung eines Sozialsystems als kooperativ voraus. Aufgabengeneralisierung und Selbstbeschreibung sind als ein *Zirkel* gegeben, dem keine Organisation entkommen kann. Eine Seite begründet sich in der anderen und umgekehrt. Organisationen haben keinen ‚Ursprung‘.¹¹⁰ Organisationen sind paradox begründet, mithin logisch gesehen weder in einem obersten Prinzip noch in einem finalen Ziel begründbar, aus denen alles andere abgeleitet und verteilt werden könnte. Mit diesem Paradox sind dann auch die technische und die institutionelle Kontrolle infiziert; und erst recht die manageriale, da sie Aufgabengeneralisierungen anhand der faktischen und potentiellen Spezifikationen ‚im Sinne des Ganzen‘ zu vergleichen hat und umgekehrt. Dafür gibt es keine Lösung ‚an einem Punkt‘ — auch nicht am Punkt der höchsten Spitze. Im Gegenteil: An ihm ballen sich, wie eine reichhaltige empirische Forschung nachzuweisen vermag (spätestens seit Mintzberg 1973), alle Ambivalenzen und Widersprüche, in denen sich das latente Organisationsparadox manifestiert und bemerkbar macht.

Als Interkomplexion wurde in Kap. I der Fall definiert, dass ein Sozialsystem psychische Komplexität für den Aufbau eigener Strukturen in Anspruch nimmt und umgekehrt. In diesem Sinne beanspruchen Organisationen das Individuum zur Behandlung ihrer Paradoxie, die sie selbst nicht ausschalten können. Sie externalisieren die Unmöglichkeit, die Dreiheit von technischer, managerialer und

109 Die Managerialisierung erschwert nur die individuelle Zurechenbarkeit (siehe für die Schule Brosziewski 2010b) und setzt ihre Instrumente an die Stelle persönlicher Verantwortlichkeiten. Das schafft zwar mehr Organisation, aber nicht von sich aus klare hierarchische Linien.

110 So wenig wie Kultur, Sprache, Vernunft, Sinn, Wahrheit und Subjekt einen Ursprung hätten, von dem wir wissen könnten (Dupuy/Varela 1992, S. 2).

institutioneller Kontrolle als ordnungsstiftende und identitätstaugliche Einheit zu behandeln. Sie beanspruchen dafür genau jenes Selbst des Individuums, das wir in Kap. I ausführlich vorgestellt hatten: als eine *bipolare Einheit*, die sich in allen möglichen Wertdualen selbst bestimmt und ihre eigene Identität über den Wechsel aller Selbstbestimmungen hinweg erwirtschaftet. Mit anderen Worten: Die Selbstkontrolle des Individuums muss die Leerstelle der organisationalen Selbstkontrolle besetzen, ausfüllen und vergessen machen. Das hatten die alten Lehren immer schon gesehen, die Selbstbeherrschung als Voraussetzung jeder Herrschaft ansahen (siehe ebenfalls Kap. I). Für ein Verständnis des Verhältnisses von formaler Organisation und Individuum kommt es nur noch darauf an, diese Bedingung vom Mythos einer Spitzenposition und von der Heroisierung von ‚Führern‘ abzulösen und zu erkennen, dass Selbstkontrolle an *allen Stellen* einer Organisation verlangt ist, an denen es kritisch werden kann, an denen also jene Werte zu gewinnen und zu verlieren sind, mit denen sich Organisationen technisch, managerial und institutionell reproduzieren.

Das heisst nun nicht, dass das Individuum könnte, was die Organisation nicht kann. Es kann nicht darum gehen, das Individuum auf Umwegen als den heimlichen Herrscher der Organisationen zu inthronisieren. Dagegen spricht schon, dass es nie um ein Individuum, sondern um alle Individuen geht, die stellenförmig aufeinander verwiesen sind. Dagegen spricht weiterhin, dass jede Stellenposition nur temporär gilt und durch diese Temporalität auch diszipliniert wird. Im Bild gesprochen, fungiert das Individuum nicht als König, sondern als Joker; als eine Karte, deren Wert nicht festliegt, aber deren mögliche Werte durch die bereits gespielten und noch zu spielenden Karten bestimmt werden (Baecker 2002). Die Organisation beansprucht individuelle Komplexität als individuelle Selektivität.

Das lässt sich ausgehend von unserer Stellendefinition konkreter auslegen. Wir hatten eine Stelle bestimmt als Einheit von Aufgaben, Personen und Kommunikationswegen: <A; P; K>. Das K steht für „Kommunikationswege“ (Luhmann 1992e, S. 177; Luhmann 2000b, S. 316–319) und wird ins Englische mit „communication channels“ (Luhmann 2018, S. 259–262) übersetzt. Das ist angesichts aller sonstigen Bemühungen Luhmanns, den Kommunikationsbegriff von Übertragungs-, Boten- und Rohrpostmetaphern zu lösen, eine irritierende Wortwahl. Kann Kommunikation einen Weg gehen und dabei eventuell stolpern oder vom richtigen Weg abkommen? Gemeint ist aber gar nicht Kommunikation, sondern nur eine bestimmte *Struktur*, die durch Kommunikation genutzt werden *kann*, aber nicht genutzt werden muss. Es geht um Strukturen der *Beobachtung von Kontrolle*. Beim klassischen Kommunikationsweg, dem der Anweisungshierarchie, ist der Fall so klar und selbstverständlich, dass er selten in den Blick gerät. In der Anweisung muss der Untergebene beobachten, was der Vorgesetzte als akzeptable Ausführung betrachten wird und was nicht. Der Vorgesetzte muss im Resultat sowohl die Handlungen des Untergegebenen als auch seine eigene Anweisung kon-

trollieren. Zeugt ein Enttäuschungsfall von der Missachtung seiner Anweisung oder war letztere zu undeutlich oder unverständlich formuliert? Oder bei einer positiven Irritation durch unerwartete Übererfüllung einer Anweisung: Arbeitet der Untergebene immer so gut oder will er seine Eignung für höhere Aufgaben anzeigen? Wir können für das K also ‚Kontrollbeobachtung‘ einsetzen und den Fall der Anweisungshierarchie als ein mögliches, aber keineswegs als das einzige und noch nicht einmal als das wichtigste Beispiel betrachten. Auch in Organisationen wird nicht allein entlang von ‚Linien‘ beobachtet. Es gibt auch kollegiale oder andere netzwerkförmige Kontrollbeobachtungen. Eher kann man davon ausgehen, dass die ‚Linie‘ eingeschaltet wird, wenn es in den normalen Kontrollbeobachtungen kriselt, also wenn die Selbstbeschreibung ‚kooperativ‘ gefährdet und nicht mehr mit Bordmitteln aufrechtzuerhalten ist. Wie die Logik für die Wissenschaft, so dient die Hierarchie der Organisation „als Knochengerüst für schwache Nerven“ (Luhmann 1992b, S. 442–443).

Um nur ein Beispiel für die Relevanz und Tragweite kollegialer Kontrollbeobachtungen zu geben: Übernimmt ein Lehrer für seinen Fachunterricht (sagen wir: in Englisch) eine Klasse von einem anderen Lehrer, muss er, um etwas fortsetzen zu können, was er nicht selber begonnen hat, ermitteln, welche Voraussetzungen die für ihn neuen Schüler mitbringen (hierzu und zum Folgenden vgl. auch Brosziewski 2016a). Die Noten, die die Schüler im vorherigen Unterricht erhalten haben, können erste Anhaltspunkte bieten. Gleichwohl muss der Lehrer selbst evaluieren, welche Komponenten des Englischverständnisses und der Englischkompetenzen in welchen Qualitätsgraden durch Benotung als ‚geprüft‘ an ihn weitergereicht wurden und welche nicht. Und diese Evaluation mag einige Überraschungen bringen, für den Lehrer selbst, aber dann auch für einzelne oder etliche Schüler, die sich auf einmal auf einem besseren oder schlechteren Leistungsstand wiederfinden, als sie ausgehend von ihren Vornoten her gedacht hatten. Die Kontrolle zirkuliert zwischen den Beteiligten, wobei sie an jeder Stelle eine andere wird, aber immer die Momente des bewertenden Vergleichs und der vergleichenden Bewertung beibehält. Der Prozess führt genügend Identität mit, *ohne dass es dafür auf Konsens ankommen würde*. Die Kontrolle ergibt gute und schlechte Noten, gute und schlechte Schüler, gute und schlechte Lehrer, ganz ohne Hierarchie. Statt Konsens zu ermitteln oder Hierarchien anzurufen, beginnt einfach der nächste Unterricht.

Damit sie die Strukturfunktionen der Kontrollbeobachtung erfüllen kann, wird die Bipolarität des modernen Selbst, die (prinzipielle) Indifferenz zwischen allen Wertungsdualen, auf die viel einfachere Art von Dualität reduziert: „action or inaction“? (Simon 1967, S. 3) Eingreifen oder Laufenlassen? Intervenieren oder nicht? Handeln oder erlebend hinnehmen? Korrigieren oder nicht? Das Individuum wird *nicht* zur Explikation seiner Werte aufgerufen (das würde bloss in einen Dauerstreit um Präferenzen und Prioritäten münden), sondern zeigt durch Handlungen und Unterlassungen an, was ihm wichtig und wertvoll genug er-

scheint, um *sich selbst* zu engagieren — und gegebenenfalls seine organisationale Position dafür zu riskieren. Das ist nur möglich in einem Kontext, der sich auf ein *eingeschränktes Set* an Werten konzentriert. Andernfalls würde jeder etwaige Konflikt zu lebenslaufrelevanten Gefährdungen führen. Das Individuum muss sich darauf einlassen, alles andere, was ihm persönlich sonst noch wichtig erscheint, aussen vor zu lassen, und nur jene Werte ins Spiel zu bringen, an deren Reproduktion sich die Organisation beteiligt. Das ist im Kern die Entscheidung, die als Mitgliedschaftsregel bezeichnet wird¹¹¹ und, wie unterschwellig oder dramatisch auch immer, in *jede* Entscheidung als Prämisse mit einfließt. Um den entscheidenden Punkt zu wiederholen: Individuelle Komplexität wird als Selektivität beansprucht. Und bei Organisation geht es um eine *erkennbare und durchgehaltene Selektion von Werten*, die nirgends sonst in der Gesellschaft durchführbar wäre und Anerkennung finden könnte. Ausserhalb von Organisationen würden solche eindimensionalen Wertbindungen als Enthusiasmus und Fanatismus beobachtet und beargwöhnt werden.

Doch die bipolare Wertebehandlung ist nicht die einzige Form, in der Organisationen individuelle Komplexität und Selektivität beanspruchen. Kontrollbeobachtungen setzen immer *Wahrnehmungen* voraus. Im Bereich der technischen Kontrollen könnten Wahrnehmungen eventuell durch Messungen ersetzt werden. Doch entweder die Messergebnisse oder die Ergebnisse automatisierter Folgen von Messungen müssen wiederum wahrgenommen und interpretiert werden, damit sie zur Kommunikation von Kontrollbeobachtung beitragen können. Organisation bleibt, was Wahrnehmungen betrifft, auf Individuen angewiesen. Denn Wahrnehmung ist zunächst einmal jene Form, die dem *Bewusstsein* Welt gibt. Wahrnehmung kann weder das Gehirn noch das Bewusstsein verlassen. Man kann Wahrnehmungen *mitteilen*. Aber wie eine lange Tradition seit Alexander Baumgarten und Immanuel Kant lehrt, verhält sich die Mitteilung einer Wahrnehmung different zur mitgeteilten Wahrnehmung (Baecker 2005a, S. 46–54). Es kann, trotz aller künstlerischen Bemühungen um die Korrespondenz von Inhalt und Form, nie zur Identität von Wahrnehmung und Mitteilung kommen.

Wir hatten in Kap. I bereits auf die Exklusivität des Wahrnehmens verwiesen, die in der Kopplung von Gehirn und Bewusstsein begründet ist. Auch im Fall der Organisation ist Kommunikation *deshalb* auf ein Bewusstsein und damit auf ein

111 „Die Organisationsbildung setzt eine Erkennungsregel voraus, die es dem System erlaubt festzustellen, welche Handlungen und unter welchen Aspekten sie als Entscheidungen im System zu gelten haben. Diese Erkenntnisregel ist zunächst und vor allem eine *Mitgliedschaftsregel*. Sie legt fest, wer als Mitglied des Systems angesehen wird und in welchen Rollen diese Mitgliedschaft ausgeübt werden kann. Es geht immer um eine rollenspezifische Bestimmung, nie um die Inklusion des Gesamtverhaltens eines konkreten Menschen in das System.“ (Luhmann 1992e, S. 171)

Individuum angewiesen, das von Wahrnehmungen Meldung macht und ihm gemeldete Wahrnehmungen als relevant annehmen kann. Was durch die Inklusion beansprucht wird, ist nicht die Wahrnehmung selbst, sondern sind die *Freiheitsgrade* des Bewusstseins, seine Wahrnehmungen zu *bemerk*en und im Rahmen seiner (mal mehr, mal weniger beschränkten) Wahrnehmungskapazitäten zu *steuern*. Mit Edmund Husserl (2004) können diese Freiheitsgrade als *Aufmerksamkeit* bezeichnet werden (oder auch als Attentionalität im Unterschied zur Intentionalität des Bewusstseins; ebd., S. 285–291). Aufmerksamkeit, so Husserl, vollzieht sich als auszeichnendes Hervorheben und Bevorzugen von Wahrnehmungselementen, bei einem notwendig gleichzeitigen Hintanstellen und Abweisen anderer Wahrnehmungselemente.¹¹² Dies kann grundlegend in zwei Modalitäten geschehen, einmal in der Modalität des Interesses (ebd., S. 115) und einmal in der Modalität des Meinens (S. 117). Im Interesse subjektiviert das Bewusstsein seine Wahrnehmungen. Es motiviert ein ‚für-sich‘ der wahrgenommenen Inhalte oder Gegenstände. Im Meinen schafft es eine objektivierende Distanz, als blosses Zusammenfassen von Wahrnehmungen ohne ein darüber hinausgehendes Eigenengagement. In der neuzeitlichen Tradition und mit Beginn der Moderne werden beide Aufmerksamkeitsmodalitäten, die des Interesses und die der Meinung, zur *sozialen* Beobachtung von Individuen in ihren Unterschiedenheiten umfunktionalisiert; jede und jeder ‚hat‘ nun seine eigenen Interessen und seine eigenen Meinungen. Dabei verkehren sich, im Vergleich zur Bewusstseinsfunktion von Interesse und Meinung, die Tendenzen von Objektivierung und Subjektivierung. Die soziale Beobachtung von Interessen *objektiviert* das Individuum. Es wird durch *eigene*, also durch die ihm zurechenbaren Interessen gerade in seiner Individualität als *berechenbar* beschrieben (Hirschman 1987). „Interest will not lie“ lautete die frühmoderne Formel (Gunn 1968), die bis in die heutigen Theorien rational handelnder Akteure sogar wissenschaftlich fortgeschrieben wird (Brodbeck 2003). Die Kategorie der *Meinung* verweist hingegen auf Diskussion, also auf Kommunikation. Sie besagt, dass ein *Thema* der Kommunikation dem Individuum nicht vorgibt, zu welchen Aspekten des Themas zustimmend oder ablehnend Stellung zu beziehen ist (Luhmann 1970). Das Individuum kann oder muss sich also sowohl durch Zustimmungen als auch durch Ablehnungen individuell kenntlich machen. Das gilt vor allem für öffentliche Kommunikation, aber kann, sofern sie solch offene Themenvorgaben zulassen, auch in diskreteren sozialen Systemen (Familien, Freundeskreisen, Clubs etc.) Chancen zur Individualisierung bieten oder Pflichten zur Individualisierung auferlegen.

Man könnte sich weiter in die Verzweigung von Interessen und Meinungen vertiefen, zum Beispiel in die Vorstellung, Interessen hätten zur Ausdifferenzierung der Wirtschaft und Meinungen zur Ausdifferenzierung der modernen

112 In einem sehr ähnlichen Sinne spricht Peter Fuchs von dezidiertem Operativität (Fuchs 2010, S. 15 u. ö.).

Politik geführt. Aber hier ist wichtiger, dass die Unterscheidung von Interesse und Meinung ihre *Gemeinsamkeit* der Aufmerksamkeitsregulierung verdeckt. Folglich ist Aufmerksamkeit ein weitgehend unbeachtetes Thema, auch und gerade für das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft oder allgemeiner zwischen Individuen und sozialen Systemen. Man scheint davon auszugehen, dass, wenn überhaupt kommuniziert wird, Aufmerksamkeit so gut wie automatisch gesichert sei und auch nicht nachlässt, solange kommuniziert wird. Nach wie vor fragt man nach den Rationalitäten von Individuen und Sozialsystemen; seien es die kalkulatorischen Rationalitäten des wirtschaftlichen Interesses, seien es die Begründungsrationalitäten der Meinungsbildung. Auch damit wird die Aufmerksamkeitsprämisse unhinterfragt fortgeschrieben. Indifferenzen (Was interessiert mich meine Meinung?) und Müdigkeiten kommen nicht vor, weder in der Gesellschaft noch in den Gesellschafts- und Sozialtheorien.

Eine Ausnahme bildet die *Organisationstheorie*, und zwar bezeichnenderweise jene Tradition, die die Erwartungen an rationales Entscheiden einer *empirischen Sichtung und Kritik* unterzieht (Cyert/March 1963; Simon 1967). Sie unterscheidet Entscheidungsregeln von Aufmerksamkeitsregeln („focus of attention“) und zeigt auf, dass letztere keineswegs in einem logischen, systematischen oder sozialen Ableitungsverhältnis zu ersteren stehen. Entscheidungsregeln dienen der Begründung, wenn man gefragt wird. Aufmerksamkeitsregeln dienen der Sichtung dessen, was jeweils aktuell zu tun und was zu unterlassen ist (von einem selbst und von den anderen). Mit der Mitgliedschaftsregel sind also die *Unterscheidungen* von Aufmerksamkeit und Entscheidung, von Bemerkern und Melden, von Bewusstsein und Kommunikation gegeben und aufgegeben. Wenn irgendwo, dann wird hier deutlich, dass und wie individuelle Komplexität als Selektivität beansprucht wird. Nicht alles, was man wahrnimmt, ist spruchreif für die Kommunikation; selbst dann nicht, wenn die Relevanz des Wahrgenommenen für die Organisation mitgesehen wird. Nicht für die Wahrnehmung, aber für ihre Mitteilung kommt alles *auf die Stellen* an, von denen aus gesprochen wird und die angesprochen werden. In Organisationen gilt die alte Kommunikationsregel noch: Wer reden will, muss schweigen können (Luhmann 1989d).

Doch da, weil stillschweigend vorausgesetzt, über Aufmerksamkeit (Bemerkern, Bewusstsein) nie gesprochen wird (ausser in der Fehlerzurechnung und Fehlervermeidung), kann Innen wie Aussen der Eindruck gewahrt bleiben, bei Organisationen handele es sich um kooperative Systeme der Kommunikation von rationalen oder wenigstens von vernünftigen Entscheidungen. Weil sich das Individuum aber nicht faktisch zwei-teilen kann, sich nicht als ein Entweder-Oder von Bemerkern und Melden sowie von Handeln und Vernunft begreifen lässt, wird es operativ auch hier als *Joker* (der mal handelt und mal unterlässt; der in einem Fall meldet, im anderen nicht) und semantisch als *Symbol* der Einheit des Unterschiedenen eingesetzt. Im Effekt haben wir es einerseits mit einem eigensinnigen Feld von Bemerkenswertem und Besprochenem zu tun, das sich strukturell abgrenzt

sowohl von den privaten als auch von den öffentlichen Existenzen der Individuen (von ihren Interessen und Meinungen); und andererseits mit einer Semantik und Symbolik, die in der Organisation auf den ‚ganzen Menschen‘ nicht verzichten will. Das kann, wer will, durchaus als Entfremdung begreifen (im Bestsellerformat und zum „Kampf gegen die Organisation“ aufrufend: Whyte 1956). Aber dieses Urteil setzt voraus, dass sich das Bewusstsein notwendig mit seinen Interessen und Meinungen als seinem eigentlich Eigenen identifiziert und nichts Authentisches für kollektive Aufgabenbewältigung übrig hätte. Tatsächlich aber geht es zunächst einmal nur um die Etablierung von Spezialaufmerksamkeiten, Spezialschemata und Spezialterminologien, die das Gedächtnis der Organisation, ihr Stellentableau, erinnerungsfähig halten. Man nimmt Sachen und Ereignisse wahr, die man so nirgends anders wahrnehmen könnte. Man darf ignorieren, was andernorts als bemerkenswert aufgenommen werden müsste. Man lernt etwas, das es nicht in der Schule und nicht in Büchern zu lernen gibt. Und als Kontrollbeobachter der anderen lehrt man in einer Weise, auf die keine Schule und keine Lehrerbildung vorzubereiten vermag.

Schliesslich ist noch ein dritter Punkt des organisationalen Bedarfs an individueller Komplexität und Selektivität zu vermerken. Weiter oben wurde die Verletzlichkeit organisationaler Selbstbeschreibungen erwähnt. Hier ist dieser wunde Punkt noch um den Aspekt zu ergänzen, dass organisationale Selbstbeschreibungen nicht nur das Selbst der Organisation, sondern immer zugleich auch das Selbst ihrer Mitglieder beschreiben. Das ‚Wir‘ der Organisation, das zunächst nur als Index eines aufgabenzentrierten Kooperierens fungiert, verlangt schon rein sprachlich und im Verständigungsrepertoire der Organisation auch semantisch nach den ‚Ichs‘, die durch das ‚Wir‘ aufgerufen und angerufen werden. „For although a person's life might have little meaning outside the context of institutional patterns, institutions could have no reality independent of the lives they shaped“, formuliert Stephen Barley (1989, S. 51) für das Karrierekonzept der Chicago School. Das Selbst der Organisation ist also nicht weniger doppeldeutig, als es alle anderen Zentralelemente dieser Sozialform sind. Und auch hier bildet das Individuum den letzten Fluchtpunkt für die Paradoxien der Organisation, deshalb aber auch das sensibelste Register für alle Inkonsistenzen und Unverträglichkeiten, die das vermeintlich ‚grosse Ganze‘ den Einzelnen auferlegt. Wer bin ich und wer soll ich sein, dass ich mittrage, was in und von diesem Verein aufgeführt wird? Und dass ich tue und unterlasse, was ich in diesem Betrieb als mir aufgegeben erfahre? Fragen dieser Art kann die Organisation dem Individuum nicht abnehmen, weil sie sich solche Fragen gar nicht selber stellen kann. Sie gelten *für die Organisation* als vom *Individuum* beantwortet/beantwortbar. Die *Form* dieser speziellen Geltung: das ist die Mitgliedschaftsregel selbst. Wer *in* der Organisation nach Sinn und Zweck der Organisation fragt, meldet willentlich oder unwillentlich den Zweifel an seiner eigenen Mitgliedschaft an; macht es also fraglich und entscheidbar, ob seine Anfrage überhaupt (noch) von innen her

kommt, oder ob sie vom einem baldigen Ex-Mitglied gefragt wird, dessen Selbst nach seinem Austritt nicht mehr mit dem Selbst der Organisation interferieren wird.

Sichtbar wird die normalerweise geräuschlose Doppelbeschreibung von Organisations- und Individual-Selbst im Krisenfall. Albert O. Hirschman (1970) hat die einschlägigen Erscheinungsformen zu der Dreier-Typologie von „Exit, Voice, and Loyalty“ zusammengefasst. Das war von ihm auf die Dynamiken des Niedergangs von Organisationen und ganzer Staaten gemünzt. In unserem Kontext können Ausstieg, Verlautbarung und Loyalität¹¹³ verstanden werden als Grundformen individueller Reaktionen auf anhaltende und negativ bewertete *Inkonsistenzen* der Organisation: Fehler, Minderqualitäten, Defizite, Mängel, Kosten und Krisen.

a) Mit dem Ausstieg („exit“) vollstreckt das Individuum die Mitgliedschaftsregel in der Form einer vollständigen Negation. Organisations selbst und Individual selbst werden geschieden. Jede weitere Organisationsbeschreibung durch das Individuum wird zur Fremdbeschreibung und zur Beschreibung einer Entfremdung. Sie könnte nur noch dann mit der organisationalen Selbstbeschreibung interferieren, wenn verbleibende Organisationsmitglieder die Umstände, Gründe und Folgen des Ausstiegs ihrerseits als organisationale Inkonsistenzen auffassen und zum Anlass für Ausstieg, Verlautbarung oder Loyalität nehmen.

b) Die Verlautbarung („voice“) aktiviert die wechselseitigen Kontrollbeobachtungen. Das können sowohl hierarchische als auch heterarchische Kontrollanordnungen sein, sowohl formale als auch informale und jede denkbare Kombination dieser vier Ausprägungen. Im aktivierten Kontrollnetzwerk wird ermittelt und festgestellt, ob und wie die gemeldeten Inkonsistenzen entweder den Aufgaben oder den beteiligten Personen zuzurechnen sind. Die alltagspsychologisch geläufige Trennung zwischen ‚sachlich‘ und ‚persönlich‘ ist nicht vorab gegeben. Es ist eine Unterscheidung, die erst dadurch entsteht, dass eine Person Inkonsistenzen artikuliert und daraufhin von anderen Personen gegen-beobachtet wird, wie sie Inkonsistenzen registriert und für bemerkenswert hält. Die Person mag davon überzeugt sein, Probleme zu benennen. Das Netzwerk muss kontrollieren, ob die Probleme nicht bei der Person selbst liegen, bevor es eventuell weitreichende Folgen auch für *andere* Personen und deren Sacheinschätzungen zulassen kann.

c) Loyalität („loyalty“) schliesslich wird zuweilen als eine persönliche Haltung, also als eine invariante Grösse dargestellt, die sowohl Ausstieg als auch die Artikulation von Einwänden und Widersprüchen kategorisch ausschliesst. Als Variante individueller Reaktion auf organisationale Inkonsistenzen ist Loyalität hingegen als ein Zeichen oder ein Symbol dafür zu verstehen, dass ein Individuum sich

113 Ich übersetze „Voice“ mit Verlautbarung und nicht, wie die Buchübersetzung (Hirschman 1974), mit „Widerspruch“ (Loyalität wird im deutschen Titel gänzlich unterschlagen). Eine Verlautbarung muss erst einmal *geschehen*, bevor der *Verlauf* der Kommunikation ermittelt, ob überhaupt Widersprüche zustande kommen und welcher Art sie sind.

auch noch seinen *eigenen* Vorstellungen, Präferenzen, Interessen, Meinungen und Motiven gegenüber ambivalent verhalten kann. Nur so kann beides, abweichendes wie konformes Verhalten, als *Entscheidung* erscheinen, mit der sich eine Person im (potentiellen) Konfliktfalle bindet und anderen Personen eine Einstellung zu dieser Bindung ermöglicht. Das Symbol ‚loyal‘ überbrückt die Unterscheidung zwischen Kommunikation (Anerkennung der Mitgliedschaftsregel) und Bewusstsein (innere Zustimmung zum organisationalen Geschehen), ohne sie als Differenz zu thematisieren. Loyalität kann damit viel weitreichendere Funktionen für die Organisationskommunikation erfüllen, als es eine invariante Charaktereigenschaft erlauben würde. Loyalität bestätigt über Kooperation und Konflikt hinweg die Entscheidung zur Mitgliedschaft. In der Form von Loyalität bleibt Organisationsmitgliedschaft nicht nur zweimaliges Ereignis (bei Eintritt und Austritt). Als Loyalität wird Mitgliedschaft zum *Medium* organisationaler Kommunikation. Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass man gerade auch aus einer Position erwiesener oder noch zu beweisender Loyalität heraus die Verlautbarung eines Einwandes wagen und sogar den Organisationsaustritt in Aussicht stellen kann („Unter den gegebenen Verhältnissen bin ich nicht die geeignete Person“). Die Möglichkeiten wachsen weiter, wenn eine Person die eigene Loyalität ins Spiel bringt, um auf die Austrittsambitionen und Widerspruchsszenen anderer Mitglieder zu reagieren. Mit eigenen und netzwerkförmig assoziierten Loyalitäten können Austritte verhindert oder befördert, können Verlautbarungen verstärkt oder abgedämpft werden. Das Medium der Loyalität schafft eine Mobilisierung der Kommunikation organisationaler Inkonsistenzen und Konflikte, die die Formalstruktur niemals erreichen könnte (sie ist ja auf Konsens geeicht). Wie bei allen Kommunikationsmedien, liegt in dieser Möglichkeit allein noch keine Garantie für Erfolg. Es braucht hinreichend häufige und relevante Anlässe, um das immer notwendige Vertrauen aufzubauen und zu erhalten. Ein Medium regeneriert sich allein durch seinen Gebrauch, durch das Prozessieren seiner Formen. Es kann durch Unterbeanspruchung ruiniert werden (Deflation eines Mediums); beispielsweise, wenn die Mitglieder von sich aus oder wegen früherer Enttäuschungen ideenlos und konfliktscheu agieren. Es kann durch Überbeanspruchung ruiniert werden (Inflation eines Mediums); beispielsweise, wenn die Formalstruktur die Befolgung all ihrer Anweisungen, und seien es Bagatellen (Schuhe putzen beim Militär), zu Beweisen einer anhaltenden Loyalität stilisiert. Der Niedergang von Organisationen, Hirschmans Thema, kann viele Facetten zeigen.

Zusammenfassend gesagt: Die Eigenkomplexität des Individuums wird von formalen Organisationen für Wertungen, für Aufmerksamkeitsfokussierung und für organisationale Selbstbeschreibungen in Anspruch genommen. In diesen drei Dimensionen artikuliert sich die Inklusion in und durch Organisationen. In diesen drei Dimensionen wird *uno actu* Exklusion exerziert. *Jede* formale Organisation schliesst *alle anderen Individuen*, also fast alle Individuen mit ihren Wertungen, Aufmerksamkeiten und Selbstdarstellungen aus. Selbst eine der gröss-

ten aller Organisationen, die Kommunistische Partei Chinas, inkludiert mit ihren rund 80 Millionen Mitgliedern nur einen Bruchteil der Weltbevölkerung (seit dem 15.11.2022 mehr als 8 Milliarden Menschen). Die Kapazität, Wertungs-, Aufmerksamkeits- und Beschreibungskomplexitäten karriereförmig zu binden und stellenförmig als einen kooperativ-dynamischen Zusammenhang zu ordnen, ist hochgradig beschränkt. Und auch die inkludierten Individuen werden nur auf Zeit verkräftet. In der Form Inklusion=Exklusion wird die formale Organisation zeitweilig mit dem Individualitätsparadox fertig, demzufolge alle Individuen einzigartig sind.

4. Sozialisation, Individualität und formale Organisation

Mit den Formen und Formaten der Inklusion ist erst eine Hälfte des Bildes der Interkomplexion von Individuum und Organisation gezeichnet. Wir müssen noch nach der Sozialisation fragen, also gemäss unserer Begriffsbestimmung danach, wie das Individuum die Komplexitäten der formalen Organisation zum Aufbau und zur Stabilisierung eigener Bewusstseins- und Verhaltensstrukturen aufnimmt. Dabei geht es keineswegs allein um Anpassung, wie die normale Sozialisationstheorie vorherrschend unterstellt; und schon gar nicht um Anpassung an *gesellschaftliche* Normen und Werte. Sozialisation ist gerade durch die *Gabelung* von Konformität und Abweichung bestimmt; dadurch, dass sich das Individuum *als Person* mit sozialen Vorgaben adressiert findet, auf die es eingehen oder die es ablehnen kann, auf die es teils eingehend, teils ablehnend reagieren kann und dabei eine Geschichte erzeugt, in der das Individuum sich selbst und anderen als Person bekannt und gegebenenfalls vertraut wird. Auch Aussenseitertum ist ein Produkt von Sozialisation.

Für die Sozialisation in formal organisierte Sozialsysteme ist die Ablehnung mindestens so wichtig, wenn nicht sogar wichtiger einzustufen als die Akzeptanz. So wie jede Organisation fast jedes Individuum exkludiert, so lehnt jedes Individuum fast jede Stelle ab; bis auf die eine Stelle oder jene wenigen Stellen, auf die es sich gegen den Horizont seiner Möglichkeiten einlässt. Der Ablehnungshorizont, der selbstverständlich von Individuum zu Individuum verschieden ist, bestimmt die *Freiheit*, aus der heraus ein Individuum eine Mitgliedschaft akzeptiert, aus der heraus es dann auch im Rahmen einer Mitgliedschaft die beschriebenen Artikulationsformen von Ausstieg, Verlautbarung und Loyalität praktizieren kann. Halten wir fest, dass die Ablehnung von fast allen Stellen schon besagt, dass ein Riesereich von Werten und Normen wenn nicht gleich mit abgelehnt, so doch durch das Individuum *auf Distanz gehalten* wird. Wer nicht Arzt wird, wird nie aufgefordert, sich für oder gegen den hippokratischen Eid zu bekennen. Selbstsozialisation in Organisationen ist also gerade *nicht* Anpassung an die Gesellschaft. Sie kann es aus strukturellen Gründen gar nicht sein, völlig unabhängig von persön-

lichen Haltungen gegenüber ‚der‘ Gesellschaft. Auch Revolutionäre, und wenn sie wirksam wollen: gerade sie, machen Karriere *in* der Gesellschaft (Lehmann 2011, S. 105–122).

Generell kann man in der Distanzierung den Schlüssel für die Sozialisationschancen und Sozialisationsprobleme in und durch Organisationsstellen sehen. Das Individuum kann seine *eigene* Person durch *Rollen* komplexifizieren, die es a) jenseits organisierter Stellennetzwerke gar nicht vorfindet; und die es b) gegenüber einer *Komplettbeobachtung* seiner Person durch andere Sozialsysteme abschirmen. Distanziert werden dabei einerseits jene Kategorisierungen, die wir weiter oben als Kerntechnologien statuszuweisender Organisationen beschrieben hatten und die das allgemeinste, anonymste Material der Konstruktion von Lebensläufen ausmachen (Staatsbürger, Schüler, Steuerzahler, Sozialhilfeempfänger, Strafgefangener, Rentner, ...). Andererseits werden auch solche Personenbeobachtungen distanziert, die durch Sozialsysteme ausgeübt werden, die man üblicherweise als ‚gemeinschaftlich‘ charakterisiert: Familien, Verwandtschaften, Nachbarschaften und Freundeskreise. Aktive, stellenförmige Organisationsbeteiligung realisiert ein Drittes zwischen ‚anonym‘ und ‚gemeinschaftlich‘, zwischen technologischer und romantischer Personenbeobachtung.

Nicht frei ist das Individuum darin, die Distanzierungen (und damit seine Freiheit) auch zu gebrauchen. Ihr Gebrauch wird dem Individuum durch die Form der Karriere auferlegt, die ja verlangt, dass es sich aus Herkunftsbindungen löst, ohne jenen Personenkategorisierungen anheimzufallen, die organisierte Hilfe oder Devianzkontrolle auslösen (Krebs 2021). Diese Auflage wird mit dem Höchstwert des Lebenslaufs, der *Selbständigkeit* zum Ausdruck gebracht und symbolisiert. An ihm orientieren sich nicht nur die professionelle Erziehung, sondern auch die kategorisierenden Organisationen ebenso wie Familien, Verwandtschaften, Nachbarschaften und Freundeskreise (in allen denkbaren kultur- und milieuspezifischen Variationen). Selbständigkeit ist mithin eine gesellschaftliche Vorgabe und kann nicht ihrerseits individuell und frei gewählt werden. Der Sozialisation bleibt nur, sich auch an der Selbständigkeitsnorm positiv wie negativ zu orientieren, sobald das Individuum durch welche Agenten auch immer mit ihr in Kontakt gerät. Die Stellensuche ist (wie die Stellenvermeidung) gesellschaftlich determiniert, aber exakt so formatiert, dass sie nur vom Individuum vollzogen werden kann. Die Mitgliedschaftsregel bindet Individuen, nicht Milieus, auch wenn Organisationen hoffen mögen und fürchten müssen, mit den Individuen milieubedingte Fähigkeiten und Unfähigkeiten, Verträglichkeiten und Unverträglichkeiten mit ins Boot zu holen.

Soll die Selbständigkeitsnorm erfüllt, aber eine Stellenübernahme doch vermieden werden, stehen drei alternative Karrieremuster zur Verfügung — notabene auch sie *gesellschaftliche* Muster. Gemeint sind die Karrieren als Star (Colson 1978), als Aussenseiter (Becker 2014) oder als Gründer (Schach 2016, S. 136–141). Wobei eine Eigengründung die Stellenabhängigkeit nur einen Zug

lang aufschiebt: Der Gründer richtet sich selbst eine Stelle ein, sei es die Stelle als Chef einer eigenen Unternehmung, sei es als Selbständiger(!), der in Finanz-, Kapital- und Absatzmärkten wie eine Firma agieren muss (Brosziewski 1997). Gegenüber solchen exzeptionellen Karrieren (mit je eigentümlichen Abhängigkeitsverhältnissen) bietet die stellenförmige Karriere die Möglichkeit zur selbständigen Individualisierung, *ohne etwas Besonderes sein, werden oder aufführen zu müssen*.

Gleichwohl fordert die stellenförmige Erfüllung der Karrierenorm auch ihren Preis. Er liegt in der narrativen und damit auch in der biographischen *Sperrigkeit* der Mitgliedschaft in Organisationen. Die Distanzierung sowohl von der technologisch-klassifikatorischen als auch von der gemeinschaftlich-individuellen Personenbeobachtung durch die Übernahme und Ausgestaltung hochspezifischer Rollen in formalen Kontrollnetzwerken *erschwert die Verständlichkeit von Erzählungen*. Weder einem allgemeinen Publikum noch seinen Nächsten kann man umstandslos mitteilen, wer man als Organisationsmitglied ist, sein sollte, werden könnte; als wen einen die anderen Mitglieder ansehen, ansehen sollten, ansehen könnten; welche Anlässe die Verhältnisse transformieren, transformieren sollten, transformieren könnten; wie Gelegenheiten aussehen, um Veränderungen einzuleiten oder Änderungschancen zu verpassen. Gewiss, viele *Fakten* des alltäglichen Organisationslebens lassen sich ohne jegliche Verständnisprobleme *benennen* — Namen der Beteiligten, Orte und Daten des Geschehens —, mit ereignisrelevanten Eigenschaften und Requisiten ausstatten und in eine Abfolge einreihen, die der Minimalbedingung des Erzählens genügt: Spannung einzuführen und durch die Erzählung aufzulösen.

Aber die *Selektivität* der Fakten und Dynamiken sperrt sich systematisch gegen eine leicht verständliche Erzählung. Das gilt schon für die Spezialitäten der Aufgabenstellungen, für die technologischen, managerialen und institutionellen Routinen, für die Formalitäten der gegenseitigen Kontrollen. Aber erst recht gilt das für die Komplexitäten der Individuen und für die Paradoxien der Organisation, die durch die Individuen aufzunehmen und zu verdecken sind. Wie kann man darstellen, welche Komplexitäten einem die anderen zuspielden, mit welcher Selektivität man selber darauf reagiert, welche Komplexitäten man den anderen zuspieldet, wie unter dem Deckmantel einer kooperativen Selbstbeschreibung Konflikte lanciert und dann wieder weggebügelt werden, wie dabei Positionen aufgebaut und wieder vernichtet werden, welche Routinen des Arbeitens, Entscheidens und Verhandelns sich vorübergehend als „Eigenwerte“ (Luhmann 1992c) einpendeln und die Folien für das liefern, was sich gegen sie als bemerkenswert und eventuell als dramatisch abhebt? Die anspruchsvolle Literatur, die sich solcher Konstellationen annimmt, profitiert genau von diesen Schwierigkeiten. Ihr Reiz besteht darin, die Paradoxien zu erzählen, sie nicht durch den Plot zu trivialisieren („X ist schuld“), sondern sie mit den Mitteln der Erzählung fortzuschreiben, so dass ihre Auflösung dem Leser selbst überlassen bleibt.

Die literarisch berühmteste Form hat Franz Kafka geschaffen, beispielsweise in seinem Romanfragment „Das Schloss“ (1968). Für Kafkas Form des Erzählens *und* für die in ihr erzählte Unbestimmtheit der Selbsterfahrung hat sich in vielen Sprachen der Ausdruck ‚kafkaesk‘ eingebürgert (englisch Kafkaesque, französisch kafkaïen/ienne, spanisch, italienisch und portugiesisch kafkaiono/a, russisch кафкианский, polnisch jak u Kafki). Die kafkaeske Erzählung bricht mit den Standards moderner, auf das Verständnis von Individuen zentrierter Romane (Pott 1995). Üblicherweise hat „eine Erzählung die Möglichkeit und nutzt sie, durch Bezeichnung einer Handlung zwei Unterscheidungen zugleich zu bedienen: den Handelnden zu charakterisieren und die Geschichte voranzutreiben.“ (Luhmann 1995b, S. 197)¹¹⁴

Doch die Episoden in „Das Schloß“ heben sich, kaum erzählt, oft schon in der nächsten Episode wieder auf und bringen daher keine Geschichte voran und lassen auch nicht erkennen, für wen und über wen etwas Gesagtes gilt, ob eine Äußerung nun amtlich, halb-amtlich, privat oder nur fantastisch etwas besagt. Ob eine Episode einen Status bestätigt, ermittelt oder gar verändert, bleibt ungewiss — und wird, je mehr derartige Episoden sich aneinanderreihen, umso ungewisser, da die Ungewissheit selbst mehr und mehr zum eigentlichen Thema aller Episoden und aller Geschichten wird. Diese Ungewissheit zerreibt im Durchgang durch die tragenden Figuren des Romans alles, was man als persönlichen Charakter zu finden und zu retten hofft.

Dabei greifen jene Interpretationen zu kurz, die die Unbestimmtheiten *einseitig* dem Schloss und seinen Verfahren zuordnen, einen ‚Machtapparat‘ konstatieren und den Protagonisten als Opfer hinstellen.¹¹⁵ Zwar bemüht sich Kafkas Figur genannt K. in zahllosen Dialogen mit Dorfbewohnern und Personen von unklarem Amtsstatus um die Feststellung, dass er von der gräflichen Verwaltung als Landvermesser bestellt und angestellt sei. Aber ist K. denn überhaupt ein Landvermesser? Oder nicht doch ein Landstreicher, der seinem ersten Einfall auf die amtliche Frage, wer er denn sei (S. 7–12), selber aufsitzt und *sich* auf dieser Prämisse ein Schloß aus Rechten und Privilegien errichtet, deren Begründungen für die Dorfbewohner unerreichbar, uneinsehbar, unmöglich zu erschüttern sind? Auf Rückfrage seitens des Dorfes antwortet das Schloß erst mit „Nein“, dann

114 In anderer Formulierung: „Die Abfolge von Handlungen charakterisiert die Personen, deren Motive dann wieder die Abfolge von Handlungen verständlich werden lassen“ (Luhmann 1996b, S. 195).

115 So referiert Schmitz-Emans (2010, S. 140–141) „Soziologische Lesarten“ des Romans (Walter Benjamin, Günter Anders, Theodor W. Adorno). Kafka als Kritiker von Organisation und Verwaltung zu vereinnahmen, wird ihm schon biographisch nicht gerecht. Kafka war beruflich keineswegs ein gelangweilter Büroangestellter, sondern ein erfolgreicher „Versicherungsschriftsteller“ (Hermsdorf 2004, S. 20), „Anstaltsautor“ und „Reformbürokrat“ (Wolf 2018, S. 196–198) bei der sozialpolitisch einflussreichen Arbeiter-Unfall-Versicherungs-Anstalt für das Königreich Böhmen (AUVA).

mit „Ja“ (S. 12) und im weiteren Verlauf mit durchgehaltener Unentschiedenheit.
Und Kafka selbst liess „Das Schloß“ unvollendet.

IV Netzwerke: Intelligenz im Medium des Lebenslaufs

Das Netzwerk ist zu einer einflussreichen Metapher unserer Zeit avanciert (Kreis 2013). Sie überspannt drei der aufregendsten Themen, die Wissenschaft und Technologie in den letzten Jahrzehnten der Öffentlichkeit zu bieten hatten: Ökologie, Gehirn und Computer — sozusagen die Erben der romantischen Trias Natur, Geist und Technik. Etwas im Schatten dieser metaphorischen Bewegung, aber durch sie mit Impulsen und Anschauungsmaterialien versorgt, werden auch soziale Systeme als Netzwerke beschrieben.

Gebahnt durch die Ökologie mit ihrer Forderung nach vernetztem Denken, präpariert durch die Visualisierung des Gehirns als Synapsenverschaltung und vollendet durch mannigfaltig verschaltete Rechenautomaten sind auch Kognition, Lernen und Intelligenz kaum mehr ohne ein Netzwerkbild zu vermitteln. Netzwerke könnten lernen, heisst es. Man lerne in Netzwerken und eigentlich nie ohne sie, heisst es weiter. Intelligenz gibt es, einmal abgesehen von der Welt der Intelligenztests, nur noch als verteilte Intelligenz und als Intelligenz der Verteilung zu haben (Baecker 1995). Die These der Vernetzungintelligenz gehört inzwischen zu jenen *institutionellen Wahrheiten* (Foucault 1972, S. 15–16), die in vielen Studiengängen gelehrt und geprüft werden. Will eine Bildungssoziologie den „kognitiven Komplex“ der Gesellschaft (Parsons/Platt 1990, Kap. 2), der sich in Universitäten, Hochschulen, Denkfabriken, Publikationszirkeln und Fortbildungen vernetzt, nicht einfach aussen vor lassen, wird sie diese Art der Selbstbeschreibung von Intelligenz berücksichtigen müssen.

1. Netzwerkintelligenz als Sekundärmedium des Lebenslaufs

Eine bildungssoziologische Integration des Netzwerkbegriffs soll hier mit Rekurs auf Kommunikation im Medium des Lebenslaufs erfolgen. Wir hatten bereits Wissen als Formen dieses Mediums bestimmt. Einer Anregung Dirk Baeckers folgend, kann man Intelligenz als eine Form des Umgangs mit *Wissensbrüchen* verstehen, oder (sehr formal gesprochen) als ein „Rechnen mit Nichtmarkierungen“ (Baecker 1995, S. 164). Intelligenz hilft (sich) weiter, auch und gerade dann, wenn ein handlungsleitendes Wissen fehlt oder sich ein vorhandenes Wissen als unsicher oder gar als irrig erweist. Intelligenz sichert das *Medium* des Lebenslaufs gegen seine *Prägungen* durch Wissen ab, indem sie das Nichtwissen in seinen zahlreichen Ausprägungen kultiviert (Brosziewski 2020; siehe auch Kap. VI), um bei Bedarf auch im Fall relevanten Nichtwissens handlungsfähig zu bleiben.

In dieser Fassung erweist sich Intelligenz als ein Medium zweiter Ordnung; als ein Sekundärmedium, das die Medialität seines Primärmediums ‚Lebenslauf‘ sichert und ausbaut — sofern und soweit die durch Intelligenz bezeichnete Kultivierung des (eigenen!) Nichtwissens gelingt.¹¹⁶ Gegen eine mächtige Denktradition (die sogar die Künstliche-Intelligenz-Debatte dominiert) soll das Substrat des Intelligenzmediums aber weder im Bewusstsein noch im Gehirn lokalisiert werden. Dieses Kapitel entfaltet die These, dass es *soziale Netzwerke* sind, die sowohl für die Brüche des Wissens als auch für die Chancen ihrer erfolgreichen Transformation in Strukturen des Lebenslaufs verantwortlich sind. Wie bei allen Medien, ist auch hier der Erfolg durch den Möglichkeitsraum des Mediums allein nicht garantiert. Wo man Intelligenz sucht oder erhofft, muss man auf Dummheiten gefasst sein (siehe Abschnitt 9). Kommt es jedoch zu Erfolgen, so können sie im Netzwerk als Wissen erinnert werden und die verknüpften Lebensläufe mit neuen Formbildungsmöglichkeiten, also mit Selbständerungschancen versorgen. Beim Verhältnis von Lebenslauf und Intelligenz handelt es sich folglich um eine verschachtelte und in sich rückläufige, rekursive Medienarchitektur:

Lebenslauf → Wissen → Netzwerkbrüche → Intelligenz →
Stabilisierung im Netzwerk → Wissen → Lebenslauf

Drückt man die Fragilität der Formbildungen noch durch Bruchstriche in den Längskörpern der Pfeile aus, so wären auch die Unwahrscheinlichkeiten der Medien-Formen-Medien-Verschachtelung visualisiert:

Lebenslauf -/-> Wissen -/-> Netzwerkbrüche -/-> Intelligenz -/->
Stabilisierung im Netzwerk -/-> Wissen -/-> Lebenslauf

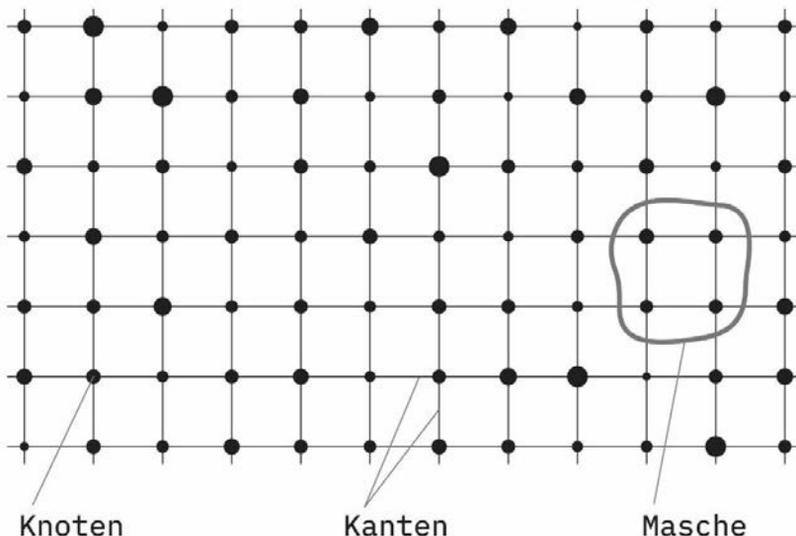
Im kurzen Rückblick auf das vorangegangene Kapitel sei darauf hingewiesen, dass eine so verstandene Intelligenz *neben* der Karriere eine zweite Form darstellt, den Lebenslauf mit Komplexität zu versorgen. Ob Intelligenz und Karriere jeweils eigenständige Formbildungsformen sind oder ob sie einander bedingen, ist auf dieser allgemeinen Ebene nicht ausgemacht. Jedenfalls wird man durch die Theorie nicht gezwungen, von einer strikten Kopplung zwischen Intelligenz und Karriere auszugehen.

116 Siehe zu Intelligenz als Kommunikationsmedium Baecker 2006. Baecker diskutiert seinen Vorschlag als Alternative zu Luhmanns Konzept vom Lebenslauf als Medium der Erziehung. Hier wird hingegen eine Komplementarität beider Medien angenommen.

2. Der Begriff des Netzwerks: Knoten, Kanten und Maschen

Das Grundschema der meisten graphischen Darstellungen von Netzwerken ist rasch entschlüsselt.

Abbildung 2: Schema des Netzwerks



(Grafik: Brian Switzer, ausgehend von einer Darstellung auf <https://de.wikipedia.org/wiki/Netzwerk>, 20.3.2023)

Wie man sieht, sind Netzwerke durch eine spezifische Unterscheidung definiert (Haas/Malang 2010). Es handelt sich um die Unterscheidung von Knoten und Kanten (nodes and edges), wobei die Knoten bildlich meist als Kreise, die Kanten als Linien dargestellt werden. Der dritte Begriff, Masche (mesh), ist kein eigenständiger Begriff. Er definiert lediglich, was einen Knoten zum Knoten macht und von einem einfachen Schnittpunkt irgendwelcher Linien unterscheidet. Die Bedingung der Vermaschung besagt, dass es neben der Linie zwischen zwei Punkten mindestens einen dritten Punkt geben muss, von dem aus eine weitere Linie zum Ausgangspunkt zurückführt. Nur dann gibt es etwas zum Verknoten.

Der Begriff des Knotens drückt also einen (speziellen) Fall von *Rekursion* aus: Wenn man den Linien entlang immer ‚vorwärts‘ läuft, *kann* man zum Ausgangspunkt zurückkommen.¹¹⁷ Deswegen wäre es unzureichend zu sagen, der

117 Möchte man statt der räumlichen Metapher des Laufens eine akustische einsetzen, kann man anstelle von Rekursion auch von Resonanz sprechen (White 1995, S. 1038).

Netzwerkansatz handele von Relationen jeder Art.¹¹⁸ Er behandelt Relationen, die der Form der Rekursion gehorchen (Baecker 2007a, S. 148–152). Das wird auch durch Worte wie ‚Bindung‘ oder englisch ‚tie‘ ausgedrückt, wobei der englische Ausdruck die Bedeutung ‚Fessel‘ mit einschliesst. Die durch die Maschen umgrenzte Fläche wiederum erklärt den Ausdruck ‚Kante‘. Die Kanten bilden eine Umrandung. Englisch *edge* heisst neben Kante auch Rand, Saum, Schneide, Grenze, Grat, Borte und Flanke. Das Umrandete trägt keinen Namen und ist in der Abbildung auch nur als jenes weisse Etwas zu sehen, das eine Masche aus dem übrigen Weiss des Papiers ausschneidet. Das Netzwerk schliesst ein, indem es ausschliesst. Es schliesst das Umrandete aus, denn es ist weder Knoten noch Kante, noch trägt es irgendeinen anderen Namen. Es schliesst weiterhin alles aus, was nicht durch Kanten umrandet ist; im Bild angedeutet durch jene Minikanten, die von den Knoten der vier äusseren Reihen links, rechts, oben und unten ausgehen und im Nichts abbrechen. Man kann also sagen: Die Unterscheidung des Netzwerks (Knoten/Kanten) konstituiert eine Form der Beobachtung, mit einer bezeichneten Innenseite (Knoten und Kanten), einer unbezeichneten Aussenseite (Nicht-Knoten, Nicht-Kanten, Maschen) und einem gänzlich unmarkierten Status, aus dem heraus die Unterscheidung getroffen wird. Denn durch die Begriffe und ihre Symbole undefiniert bleibt, wie die Fläche oder (bei drei- und mehrdimensionaler Operationalisierung) der Raum beschaffen ist, der es erlaubt, geschnitten, verknotet und beschriftet zu werden. Hier ist der Beobachter frei und zugleich gezwungen, selbst zu wählen. Er muss nur irgendwie Knoten und Kanten unterscheiden, um zu seinen Maschen zu kommen. Er kann seinen Raum ökologisch, biologisch, neurologisch, physikalisch, mathematisch oder auch soziologisch definieren. Die Ökologie besetzt einen anderen Raum als das Gehirn als der Computer als das Soziale. Das Netzwerkkonzept selbst ist geradezu der Beweis dafür, dass *nicht* alles mit allem zusammenhängt.

Wie der Raum, so bleibt auch die Zeit zunächst einmal unbestimmt. Das Netzwerkbild allein zeigt kein Vorher und kein Nachher an. Die Knoten und Kanten sind alle gleichzeitig. Zeit kommt nur durch *Veränderungen* im Netzwerk zustande. Auch hierin steckt eine Beschränkung, die auf den Beobachter verweist und ihn identifiziert. Er muss die entsprechenden Veränderungen *registrieren* können. Das Raffinement des Netzwerkkonzepts besteht nun darin, dass es seine Leitunterscheidung, die von Knoten und Kanten, nicht nur zur Beschreibung ihres Gegenstandes, sondern zugleich auch zur Messung einsetzen kann. Die wirklichen Netzwerke der Ökologie, der Hirnforschung, der Elektro- und Computertechnik sowie der Sozialnetzwerkanalyse sehen ja gerade nicht so homogen

118 Deshalb ist die Bezeichnung „relationale Soziologie“ für die Netzwerktheorie von Harrison C. White (Fuhse/Mützel 2010; Mische 2011; Prandini 2015) etwas ungenau. Sie mag zur theorie-strategischen Abgrenzung gegen den ‚methodologischen Individualismus‘ ausreichen. Doch im allgemeinen Theorievergleich wäre ‚rekursive Soziologie‘ aussagekräftiger.

aus wie die Gartenzaunmaschen in Abbildung 2. Die Knoten (Kreise) sind unterschiedlich gross und unterschiedlich nah beieinander. Sie verknoten Kanten von unterschiedlicher Stärke, Länge und Anzahl. Netzwerke sind unterscheidbar nach Zentralitäten und nach Dichte; unterscheidbar sowohl untereinander als auch nach Zonendifferenzen innerhalb eines einzelnen Netzwerks.¹¹⁹ All diese Differenzen können als *Effekte* vorhergehender und als *Ausgangslagen* künftiger Netzwerkaktivitäten begriffen werden. Die optischen Differenzen symbolisieren das Vorher und Nachher in der Zeit. Die Zentralität eines Knotens und seine Nähen/Distanzen zu anderen Knoten erinnern die Intensität und Häufigkeit seiner bisherigen Verknötungsaktivitäten und zeigen seine Kapazitäten für Künftiges an — so wie eine Hirnzelle das Produkt ihrer bisherigen Aktivitäten ist und sich in Gestalt ihrer Synapsen dem Gesamthirn in Erinnerung hält.

3. Soziologische Netzwerkforschung

Wie lassen sich die Begriffe Knoten und Kanten soziologisch spezifizieren und wie definiert die Soziologie einen Raum, in den sie ihre Graphen hinein zeichnen kann? Die normale soziologische Netzwerkforschung geht ganz klassisch von Individuen als Knoten sozialer Netzwerke aus. Als Kante darf für sie alles fungieren, was mit den Mitteln der empirischen Forschung (Befragung, ethnographische Beobachtung, Dokumentenanalyse, experimentelle Stimuli) als Verweis auf andere Individuen registriert werden kann.¹²⁰ Die Besonderheit der Sozialnetzwerkforschung im Vergleich zum sonstigen Gebrauch sozialwissenschaftlicher Methoden resultiert aus der Beachtung der genannten beiden Beschränkungen: a) Man muss *Rekursionen* identifizieren können, also Verweise, die von einem Namen (oder einer äquivalenten Identitätsmarke) über andere Namen zurück zum Eingangsnamen führen. Und man muss b) die *Auswahl* jener Verweise, die als Kanten fungieren sollen, auf solche eingrenzen, die in der Zeit und in Zonenvergleichen hinreichend *variabel* sind, um Netzwerkänderungen und interne Netzwerkdifferenzierungen anzeigen zu können. Sieht man diese beiden Bedingungen, wird klar, warum die Netzwerkforschung besonders vom Aufkommen der Computernetzwerke und ihren ‚Communities‘ von ‚Usern‘ profitiert hat: nicht nur, weil sie mit vorhandenen Daten stärkere Rechenverfahren durchführen kann als zuvor, sondern weil ihr weit mehr und viel grössere Datensets verfügbar werden, die den

119 Den Prozess vom einfachen Netzwerkschema zur komplexen Netzwerkdarstellung lässt sich in den Abbildungen 3 bis 11 in Holzer 2006 (S. 35–59) nachvollziehen. Das komplexe Arrangement grafischer Muster ermöglicht sogar, dass sich Netzwerktheorie und Netzwerkforschung mit ihrer Hilfe *selbst* beschreiben können (Haas / Sophie 2010, S. 54–59; Stegbauer / Holzer 2019, S. 5).

120 Zum daraus folgenden Theorieproblem der Unterscheidung von Messung und Beziehung siehe Aderhold 2004, S. 326.

beiden Bedingungen gehorchen. Allerdings hatte dies den institutionellen Nebeneffekt, dass die Erforschung sozialer Netzwerke ab den späten 1990er-Jahren von der Physik gekapert wurde und seither von den mathematisch-informatisch besser gerüsteten Wissenschaften dominiert wird.¹²¹

Ein Beispiel soziologischer Netzwerkforschung soll eine Studie über die Kirchnähe von Gemeindemitgliedern geben. Im Auftrag der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „wurden alle für das Befragungsinstitut vor Ort erreichbaren Mitglieder der Evangelischen Kirche nach dem Netzwerk ihrer Beziehungen befragt. In der Befragung ging es vorwiegend um ‚religiöse Kommunikation‘ und um Kontakte zu Institutionen.“ (Stegbauer 2018, S. 70). Die Verweise, die die Befragten in ihren Antworten gaben, wurden unter anderem unterschieden nach einer existentiellen und einer rituellen Dimension. Wer spricht mit wem über den Sinn des Lebens (für ‚existentiell‘)? Und wer geht mit wem zusammen in den Gottesdienst (für ‚rituell‘) (S. 72)? Mit erhoben wurde auch, welche Kontakte über kirchliche Institutionen laufen (Kirchenchor, Kindergarten, Gottesdienst im Altersheim, Angebote anderer Religionsgemeinschaften, ...). In der resultierenden Abbildung (S. 73) zeigt die Größe der Kästchen den unterschiedlichen Netzwerkstatus der diversen Institutionen an (am grössten: die Evangelische Kindertagesstätte). Die einzelnen Gemeindemitglieder sind als weisse oder schwarze Kreise eingetragen. Weiss steht für eine hohe Kirchenverbundenheit, schwarz für eine geringe oder gar keine Kirchenverbundenheit. Auffällig sind 36 Kreise, darunter auch 14 weisse, die am linken Rand untereinander aufgereiht sind und gar keine Kanten zu irgendeinem Knoten aufweisen. Der Text selbst lässt diese Absonderung unkommentiert. So kann man nur erahnen, dass es andere, hier unerfasste Räume religiöser Kommunikation geben muss, die eine Kirchenverbundenheit ermöglichen.

4. Soziologische Theorie des Netzwerks

Eine soziologische Theorie des Netzwerks entsteht erst im Zusammentreffen von Netzwerkanalyse und soziologischer Handlungstheorie (Latour 1996b; White 2008; zu White siehe auch Freeman 2004).¹²² Sowohl Bruno Latour als auch Harrison White formulieren ein *symmetrisches* Verhältnis zwischen Knoten und

121 Mit netzwerkanalytischen Mitteln nachgezeichnet in Freeman 2011. Siehe als Beispiel die breit rezipierte Studie von Johnson et al. 2019 über Hass-Netzwerke im Internet.

122 Siehe zu den theoretischen Horizonten der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung generell Aderhold 2004; Bommers/Tacke 2010; Fuhse/Mützel 2010; Stegbauer 2010; 2015; Scott/Carrington 2011, Section 1; Holzer/Stegbauer 2019. Der rein methodische Kern der Netzwerkanalyse kommt auch ohne soziologische Theorie aus: „Diese Daten selbst können als Netzwerk aufgefasst werden.“ (Stegbauer 2018, S. 72). Damit entfällt jedes Hindernis für die besagte Okkupation der Netzwerkforschung durch Physik, Mathematik und Informatik. Den entsprechen-

Kanten. Für sie sind es nicht Individuen, die in individuell gewählte Beziehungen eintreten. Der Akteur wird durch seine Aktionsmöglichkeiten ebenso definiert wie die Aktionsmöglichkeiten durch das Netzwerk und dann das Netzwerk durch seine spezifische Vermaschung von Akteuren und Aktionen. Jedes Element des Gesamtbildes gewinnt seine Elementarität durch Rekursion und Resonanz. ‚Agency‘, verstanden als Einheit von Handlungspotential und Wahlfreiheiten, wird im Netzwerk ermittelt und nicht von ausserhalb eingegeben (Löwenstein/ Emirbayer 2017). Das Netzwerk rekrutiert seine Individuen durch die Modellierung von Handlungen, für die sich ein Individuum motiviert und kompetent zeigt (dann wird es im Netzwerk durch das Netzwerk eingebettet) oder nicht (dann wird es vom Netzwerk geblockt). Wer oder was sich nicht handelnd Zweiten und Dritten zeigt, fällt durch die Maschen des Netzwerks, wird in den Rekursionen nicht angelaufen und kann weder durch sich selbst noch durch andere, schon gar nicht durch den Theoretiker als Akteur identifiziert werden.

Wir haben es, auch wenn die Netzwerktheorie diesen Begriff nicht verwendet, mit einem prägnanten Fall von Interkomplexion zu tun, von sozialer Beanspruchung psychischer Komplexität und von psychischer Beanspruchung sozialer Komplexität. Allerdings wird die Seite der Sozialisation durch die Bildlichkeit der Netzwerkdarstellungen tendenziell ausgeblendet. Denn wie auch im Fall der Organisation darf Sozialisation in Netzwerke nicht als einseitige Anpassung an die Beziehungsformate und Handlungsformulare eines *einzig*en Netzwerks verstanden werden. Dann fiel man in die „oversocialized conception of man“ der alten Rollentheorie zurück, die nur Sanktionen des Sozialsystems und Anpassungen des Individuums kannte (Wrong 1961). Das Individuum *kann* die Komplexität eines Netzwerks beanspruchen, um eigene Komplexität (hier: ‚agency‘, Handlungspotential) aufzubauen. Es kann sich aber auch zurückziehen, die Akteursqualität, die ein Netzwerk verlangt, verweigern und *dadurch* Komplexität aufbauen, eben die Komplexität, die sich aus spezifischen Verweigerungen erschliesst. ‚Nein‘ zu sagen und ‚mit mir nicht‘ oder wenigsten ‚so nicht‘, dürfte wohl zu den wichtigsten Verfassungsgrundlagen des Individualismus zählen.¹²³ Man denke an die 36 Punkte, die in der Visualisierung des Kirchgemeindenetzwerks verbindungslos an den Rand gestellt wurden. Die Frage ist, wie das zurückgezogene Individuum an seine Handlungen kommt. Im Rahmen des Netzwerkkonzepts kommen da-

den Texten reicht die Verwendung von Termen wie Gruppe oder Gemeinschaft, um sich als soziologisch zu qualifizieren (Freeman 2011, S. 31).

123 Siehe hierzu den Begriff der „Exklusionsindividualität“ (Nassehi 2002). Für den allgemeinen Bereich der Kultur: „Kultur beginnt damit, Nein sagen zu können, und vollendet sich darin, aus diesem Nein positive Effekte zu gewinnen. Genau das heißt: kultivieren.“ (Baecker 2014, S. 8) Im begehrtesten Kurs der Yale-Universität (600 Anmeldungen pro Semester für 150 Plätze) lernen die Studierenden unter harten Übungsbedingungen, ‚Nein‘ zu hören und zu sagen. Das wichtigste Lernziel lautet dabei, beides nicht persönlich zu nehmen (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 25.8.2022, <https://www.faz.net/-gyl-avky6> [28.8.2022]).

für nur die Einsamkeit oder *ein anderes Netzwerk* in Frage. Im Fall der Einsamkeit kann und muss das Individuum seine Handlungen aus jener Komplexität abrufen, die es durch seine eigene Sozialisation aufgebaut hat. Es muss sich seiner Bordmittel bedienen. Im Fall eines oder sogar mehrerer alternativer Netzwerke versagt die Möglichkeit, dies bildlich darzustellen. Unsere 36 Punkte sind, was ihre Lebenssinngewandungen und ihre Ritualbedürfnisse betrifft, kaum alle einsam. Sie sind wahrscheinlich anderweitig gebunden und gefesselt. Die Komplexität der Netzwerkgraphen und die Anschaulichkeit ihrer Exklusionen (Maschen) verführt dazu, die Komplexität des Individuums und seine Selektivität zu unterschätzen, wenn nicht ganz zu tilgen; einfach, weil eine Vermehrung von Netzwerken nicht nur das graphisch Darstellbare sprengt, sondern auch die Frage nach den Räumen unausweichlich macht, in die der Netzwerkbeobachter seine Knoten und Kanten zeichnet und in denen er sie misst.

Harrison White hat dieses Problem durch den Begriff des „switching“ gelöst (White 1995, S. 1036–1040; White et al. 2007, S. 549–551). Netzwerke schalten sich ein und aus und geben damit den Raum frei für das Ein- und Ausschalten anderer Netzwerke. Der Raum, in dem dies geschehen kann, sozusagen der Raum aller Netzwerkräume, ist das Gespräch, also ein Raum, der selber keinen Raum einnimmt: „Talk comes first. Talk comes much before persons.“ (White 1995, S. 1037) Sprache und Gespräche konstituieren ein Zeit-, kein Raumverhältnis. Nur die Verschriftlichung von Sprache, ihre Bannung auf Flächen, lässt sie räumlich erscheinen — so dass man beispielsweise auch Netzwerke von Begriffen bilden und ermitteln kann (die auch für ‚künstliche Intelligenz‘ wichtigen semantischen Netze, Diesner/Carley 2010, S. 514–515). Entscheidend für die Form des Switching ist, dass man den Nicht-Raum des Gesprächs nicht verlassen kann, denn jenseits gibt es keine Handlungen. *Irgendein* Netzwerk muss angeschaltet sein. Dieses Gesetz des Handelns gilt in gleicher Härte, wenn nicht sogar noch härter für den Fall der Einsamkeit. Einsamkeit führt, solange sich das Bewusstsein nicht gänzlich löscht, bekanntlich ins Selbst-Gespräch, das ohne ein imaginäres Gegenüber in die Sprachlosigkeit und gelegentlich sogar in den Wahn driften würde (Fuchs/Heidingsfelder 2022). Die Freigabe des Raumes durch Abschalten eines bestimmten Netzwerks konstituiert den Zwang, ein anderes anzuschalten.

5. Storytelling II

Wie aber sollten Gespräche in der Lage sein, Netzwerkräume aufzuspannen, bestimmte Netzwerke anzuschalten und abzuschalten und dabei noch zu sichern, dass immer ein Übergang zu etwas anderem möglich bleibt? Gespräche führen Geschichten („stories“) ein, mit sich und aus — nicht nur, aber immer dann, wenn die Sprechenden *auch* ihr Verhältnis untereinander zu klären haben. Stories handeln von Ereignissen, Situationen und Personen. Whites Grundannahme, mit der

er auch seine zahlreichen empirischen Arbeiten betrieben hat, lautet: Jener Satz an Geschichten („story set“), die in einem Netzwerk kursieren, führen die *Typen-von-Beziehungen* („types of ties“, White 1995, S. 1042–1044) vor, die das Netzwerk ausmachen. Und rekursiv gelesen: Die Erzählung dieser Geschichten kreiert die Formulare für *Handlungen*, die die Beziehungen zwischen den Akteuren, also das Netzwerk stiften.

Dabei funktioniert das Erzählen nicht so, wie Leser es von schriftlichen Erzählungen oder Zuschauer es von Filmen her gewohnt sind. Kein Gespräch erzählt *eine* Geschichte. Das Gespräch lässt Erzählungen nur zu. Es führt eine Polysemie und eine Ambiguität von Geschichten mit sich, in jedem Moment (vgl. oben, Kap. II, Abschnitt 3b, „Storytelling I“). Darin mögen dann dominante Geschichtstypen hervorstechen und rezessive Geschichtstypen untergehen.¹²⁴ In dieser Sortierpraxis kommt ein Netzwerk zu seinem Satz an Geschichten. Gleichwohl darf es nie nur eine Geschichte geben. Denn in dem Fall bedeutete das Ende der Geschichte auch das Ende des Gesprächs, wenn nicht sogar des Netzwerks. Zudem kennt die gesprächsweise Erzählung nur in Ausnahme- und Krisenfällen den Alleinerzähler. Entscheidend für die Möglichkeiten und für die Reichweite des Switchings ist die *Auflösung* (resolving) von Geschichten (White 1995, S. 1046). Das Ende einer Geschichte, die Auflösung der in ihr enthaltenen Spannungen, Krisen, Unstimmigkeiten, Aussergewöhnlichkeiten usw., muss gemeinsam erfolgen, muss ratifiziert werden. Dann und nur dann können Elemente aufgegriffen werden, die in der Polysemie und Ambiguität einer abgefertigten Geschichte rezessiv geblieben sind. So wird es möglich, einen *neuen* Faden hervorzuzupfen, um zu anderen Geschichten oder auch zu einem ganz anderen Geschichtensatz, also zu einem anderen Netzwerk überzugehen. Und auch diese Bedingung wirkt rekursiv-einschränkend. Es kann keine Geschichte angestossen werden, deren Auflösung man sich selbst und den anderen nicht zutraut. Das *Wissen* um die Erzählbarkeiten des einen Netzwerks (was ein Wissen um Nicht-Erzählbarkeiten notwendig einschliesst) *ist*, was einen Knoten sozialer Netzwerke zur Bindung und zur Fesselung befähigt. Aus einer Ethnographie der Kämpfe um Erzählrechte an einer Junior High School, anhand von Gesprächsberichten und Tagebucheinträgen der beteiligten Mädchen erhoben:

„Narrative involves differential knowledge, in terms of who tells stories and who listens (‘entitlement’), and shared understandings, in terms of what bears telling (‘tellability’) and when it is appropriate for a certain person to tell a certain story (‘storyability’). The rules were openly disputed and constantly renegotiated, and thus illustrate

124 Das Wort ‚dominant‘ wird von White benutzt. Das komplementäre Wort ‚rezessiv‘ habe ich der Genforschung entnommen. Die Analogie von Whites ‚stories‘ zu Genen scheint mir nicht unpassend. White (2008, S. 340) selbst wählt eine andere Analogie, die zur ‚Bayesian Fork‘, einem Verfahren aus der Statistik (nach Thomas Bayes), mit dem man die Ungewissheit über die Richtigkeit mehrerer möglicher Annahmen in Wahrscheinlichkeiten umrechnen kann.

some of the complex relationships between speaking and writing and, more particularly, oral and written narrative.“ (Shuman 1986, S. 2)

Das Wissen um ‚tellability‘ ist ein Wissen im Ungewissen: Jede Geschichte ist ein Test mit konstitutiv ungewissem Ausgang. Und es ist nicht gesagt und auch nicht erforderlich, dass das Wissen vom Knoten immer und in jedem Fall selbst gewusst wird. Er kann sich auch durch die Erzählungen anderer binden. Nur so kann man sich Erziehung und Bildung durch ein und für ein Netzwerk vorstellen. Sonst würden Netzwerke ja allein für das Geschichtenerzählen sozialisieren. Aber die Dramatik der Netzwerkgeschichten tradiert nur das Hauptproblem von Netzwerken: passende Handlungen zu gewinnen und unpassende Handlungen zu blockieren (Baecker 2010, S. 247, im Anschluss an White). Deshalb soll uns dieser abermalige Exkurs in die Narrativitäten des Sozialen nicht verleiten, im Gespräch die ultima ratio der sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten zu sehen. Wichtig ist und bleibt, dass es um die Identifikation von *Handlungen* geht, und dass die Form der Geschichte als Medium dieser Identifikation erkennbar wird.¹²⁵

6. Zuschreibungen

Da die Netzwerktheorie nicht um die Unterscheidung von Bewusstsein und Kommunikation und deshalb nicht um den Aufbau zweier *unterschiedlicher* Komplexitäten besorgt ist, kehren wir zurück zur soziologischen Systemtheorie. Der systemtheoretische Begriff der Person ist für die Aufnahme des Netzwerkkonzepts (in der Fassung von White) gut präpariert.¹²⁶ Person bezeichnet die Zuschreibung eines Verhaltenskomplexes zu einem namentlich kenntlichen Individuum (siehe Kap. I, Abschnitt 6). Wir können also das Individuum in seiner vollen Komplexität, seine körperlichen und psychischen Möglichkeiten einschliessend, als ein Medium auffassen, das durch Netzwerkaktivitäten zu einer Form, zu einem Knoten gebunden werden kann. Die Zuschreibungen erfüllen die Funktion der Kanten. Und die Person ergibt sich schliesslich als Rekursion, die entlang der Zuschreibungen, die nicht nur über zweite, sondern auch über dritte Personen zurück zum Individuum läuft und es zum Knoten eines Netzwerks bindet und fesselt. Die Metapher der Schrift, die im Wort ‚Zuschreiben‘ steckt, lässt sich auflösen in jenen Modus des Storytelling, wie er von White beschrieben wird. Auch die Geschichten bil-

125 Diese Handlungstheorie liegt nahe an der von Alfred Schütz und Thomas Luckmann (Schütz / Luckmann 1984, Kap. V), die die Einheit einer Handlung durch einen *Entwurf* bestimmt sehen, der „modo futuri exacti“ (S. 465 und öfter), also als vollzogene Episode vorgestellt wird.

126 Jens Aderhold (2004) wählt das Theorem der Weltgesellschaft und ihr Problem der Erreichbarkeit zum Ausgangspunkt, kommt aber unter dem Topos der Zugänglichkeit wie wir hier zu den Problemen der Person und der Interkomplexionsverhältnisse.

den ein Medium, das der *Konkretisierung* bedarf. Die Geschichten erzählen ja nur von *Typen* von Bindungen (types of ties), die den Individuen durch das Netzwerk offeriert werden. Konkret, mit Namen, Orten und Zeiten versehen, werden die Bindungen nur durch Selbstbindungen jener Individuen, die einen Namen haben und zu gegebenen Zeiten an im Netzwerk bekannten Orten aufzufinden sind. Und vom Selbst der Individuen wissen wir inzwischen ja, dass es soziale Funktionen notorisch ambivalent erfüllt, ja, dass Sozialisation genau durch diese immerwährende Ambivalenz definiert ist. Es kann sich in offerierte Bindungen nicht nur einbinden, sondern sie auch auflösen; je nachdem, wie sein Selbst durch alternative Bindungen an alternative Handlungen gelangen kann („switching“). Charakter zeigen ist keine Stärke des Selbst, sondern nur die Stärke einer Person, die als die bekannt bleiben soll, als die sie sich bekannt gemacht hat.

Folgt man den Knoten bestimmter sozialer Netzwerke, sagen wir denen der Verwandtschaft oder denen der Nachbarschaften, kann man so etwas wie eine interpersonale Komplexion beschreiben; entweder als interpersonale Komplexion einzelner Personen („egozentrierte Netzwerke“) oder als interpersonale Komplexion des Netzwerks (Zahl der eingebundenen Personen und Verschiedenheit ihrer Einbindungen). Der systemtheoretische Begriff der Person bietet jedoch auch die Möglichkeit, nach den *Maschen* zu fragen, die durch die Kanten sozialer Netzwerke gebildet werden; also nach dem, was die Zuschreibungen zu Individuen ausschneiden und umranden. Durch die Zuschreibung von Verhalten zu Personen entstehen Handlungen. Das ist aber nur selektiv und informativ, wenn am Verhalten auch Aspekte ausgezeichnet werden können, die *nicht* als Handlungen zu verbuchen sind. Durch eine Handlung wird nicht nur die Person, die handelt, identifiziert, sondern auch das, *was behandelt wird*, was sozusagen Handlungen erleiden kann. Die Tradition spricht hier von *Dingen, Objekten, Gegenständen und Sachverhalten*. Handeln unterscheidet nicht nur Personen voneinander (interpersonale Komplexität), sondern zugleich auch Personen und Dinge und dann wieder Dinge untereinander, je nachdem, was in welcher Situation zu behandeln ist. Und es ist die Differenz von Person und Ding, die kennenzulernen und auszubauen für die Sozialisation mindestens so wichtig ist, wie die Komplexität der Differenzen zwischen Personen (siehe aus entwicklungspsychologischer Sicht Fischer 1986, für die philosophische Metaphysik Chisholm 1979, für die Kulturanthropologie Stocking 1985). Dabei sind Dinge nicht notwendig solche, die man anfassen kann (mit oder ohne Hilfe von Werkzeugen und Messgeräten). Dinge sind alle Einheiten, die man *nicht befragen*, sondern nur erproben kann.¹²⁷ Sie werden aus dem Unterschied zu Personen, die man ansprechen und befragen kann, heraus-

127 Anne Honer (1993, S. 111) unterscheidet Personen von „nicht-personale(n) Phänomenen“. Letztere zeichnen sich durch die *Unterstellung* aus, sie seien un-intendiert und nicht-motiviert. Wie ungewöhnlich diese Entgeisterung der Dingwelt ist, zeigt sich in zahlreichen ihrer Re-Magisierungen.

destilliert. Also sind auch Dinge keine unbedingten Gegebenheiten, keine ontologischen Entitäten, die notwendig so sind wie sie sind. Sie unterscheiden sich ebenso wie die Personen je nach dem Netzwerk, das sich aus seinen Personen *und* seinen Dingen zusammensetzt (ein Zentralthema der actor-network theory nach Latour 1996b, S. 375). Dinge besetzen die Flächen der Maschen sozialer Netzwerke. Sie bilden den ‚Raum‘, durch den sich die Kanten schneiden und zu Maschen verknöten.¹²⁸

7. Dinge

Die Bedeutung von Dingen für soziale Netzwerke könnte man eingehend an der Kategorie des Eigentums studieren (Appadurai 1988). Die Eigentumsvorstellung übergreift Körper (als Ding, das kein Eigentum sein darf, um Person sein zu können), Psyche (Genuss und Ekel), Bewusstsein (Sorge, Interesse, wirtschaftliche Kalkulation) und Kommunikation (Berechtigungen und Verpflichtungen) (Luhmann 1989c). „People’s lives are influenced and shaped by the flows or biographies of property, just as property is shaped by people’s biographic rights and claims“ (Brudner/White 1997, S. 163).¹²⁹ Aber man kann die Dingbedeutung auf alles erweitern, was in den Gesprächen der Netzwerke als Gesprächsgegenstände behandelt wird, die nicht via Geschichten auf Einzelpersonen, sondern themenübergreifend als gemeinsame Gegenstände, zum Beispiel als ‚Stand der Dinge‘ aufzufassen sind.¹³⁰ Hier treffen wir uns mit jenem Zweig der Netzwerktheorie, die den Dingen zu ihrem Recht und zu einer eigenen Stimme verhelfen will (Latour 1996b). Nur sehen wir die Entscheidung, ob den Dingen Mitsprache zukommt oder nicht, nicht als eine Entscheidung an, die auf der theoretischen oder methodischen Ebene der beobachtenden Wissenschaft zu treffen ist. Vielmehr ist die Unterscheidung von Person und Ding (mit allen zusätzlichen Eigenschaftsat-

128 Siehe die eingängige Fallstudie zum „Berliner Schlüssel“ in Latour 1996a: ein Schlüssel mit zwei gleichen Schlüsselbärten an jedem Ende und einer Nut am Schlüsselkörper zwingt die Hausbewohner, die Haustür nach Gebrauch offen zu lassen, wenn sie vorher offen war, und abzuschließen, wenn sie zuvor verschlossen war. Nur der Hauswart verfügt über eine Schlüsselvariante, die ihm Entscheidungsautonomie verleiht.

129 Siehe dazu die autobiographischen Erinnerungen/Erzählungen aus den Dingen heraus, die ein vergessener Koffer barg: Dovlatov 2008.

130 Auch wissenschaftliche Disziplinen, zum Beispiel Hochbeschleunigungsphysik und Molekularbiologie, sind Personennetzwerke (Kollaborationen und Zitationszirkel) *und* ihre Gegenstände; bei den einen sind es Teilchen, bei den anderen Organismen (Knorr Cetina 2002; siehe zu einer entsprechenden Theorie wissenschaftlicher Disziplinen Latour 2000). Auf solche Möglichkeiten vorbereitend, erzieht auch die Schule nicht nur durch Belobigung erwünschten und Tadelung unerwünschten Verhaltens, sondern anhand von Gegenständen, die in Lehrbüchern erzählt und vorgeschrieben werden, mathematische und physikalische Objekte beispielsweise, oder Objekte der Sprache (Wortschatz, Grammatik, Syntax usw.).

tribuierungen) eine Unterscheidung, die von Netzwerken souverän gehandhabt wird, soweit ihre Souveränität reicht, und die in der Form von Anbindungen an und Abkopplungen von Netzwerken auch sozialisatorisch wirkt. Sozialisation wird damit zu einem Geschehen, das sich *nicht nur* an sogenannten Sozialisationsagenten und Sozialisationsagenturen abarbeitet, sondern sich *immer auch* an den Gefügigkeiten und Widerständen jener Dinge bewähren muss, die die Netzwerke in sich einschliessen.

Die Form des Kontakts erfordert, die Körper der Personen in die Welt der Dinge einzulassen; mit den Oberflächen der Dinge und deren Widerständigkeiten, die Bewegungen erschweren, aber auch Ein- und Ausdrücke ermöglichen; mit den Abständen zwischen den Dingen, die Lücken lassen, Richtungen anzeigen und Entfernungen ergeben. An die Körpergebundenheit erinnert bereits die Wortgeschichte von Kontakt:

„gelehrte Entlehnung (17. Jh.) aus gleichbed. lat *contāctus*, substantiviertem Part. Perf. (vgl. lat. *tangere*, ‚berühren, beeindrucken‘, s. *Tangente*)“ (Pfeifer 2005, S. 711).

Die Metapher von „Kanälen“ der Kommunikation (McLuhan 1992) nährt sich aus dem Komplex des Dinglichen mit Eingängen und Röhren, mit Umschlägen und Inhalten, mit Wellen und Wellenbrechern, mit Sendern und Empfängern.¹³¹ Wer Kontakt herstellen will, muss wissen, wo dafür hinzugehen ist und wie Eindrücke zu schaffen sind. Kontakt erfordert entweder Bewegung oder Technik und inzwischen alle möglichen Kombinationen aus Technik und Bewegung. Die Grenzen zwischen Personen, sie verlaufen durch die Dinge, durch die Gegenstände hindurch, sei es im Streit um ihre Zugänglichkeit, sei es als Symbol der gegenseitigen Verbindlichkeit (Luhmann 1995b, S. 80–81, mit Bezug auf Mead, Glanville, Serres und von Foerster), sei es als Vehikel der partnerschaftlichen Reduktion kognitiver Dissonanzen (Festinger 1957, S. 41).

Gerade die Integration der Dinge in sozialen Netzwerken zwingt jedoch dazu, Kontakt und Kommunikation zu *unterscheiden*. Kommunikation, wiewohl sie Kontakt immer voraussetzt, ist davon abhängig, dass *zusätzlich* ein rekursiver Prozess des *Verstehens* in Gang kommt und eine besondere Form des Handelns, das Mitteilungshandeln ermutigt („getting action“, White 2008, S. 279–333) oder entmutigt („blocking action“, S. 184 und öfter). Es darf nicht beim Gemeinsam-Dumm-Rumstehen bleiben: Prototyp Fahrstuhl, ein Kontakt, in dem man Kommunikationsvermeidung als „Praxis der Fremdheit“ studieren kann (Hirschauer 1999). Wenn zwei Knoten in Kontakt zueinander treten, so ist die Voraussetzung für gegenseitige Erwartungsbildung und Kommunikation gegeben. Aber der Kontakt deter-

131 "Communication relies on an essential instrumentation to enable its message to emerge as perceivable in our experience. This instrumentation, which comprises material and immaterial elements (from air waves to senses to media forms), is traditionally conceptualized as the communication channel." (Bolchini / Lu 2013, S. 397)

minierte nicht, welches Verstehen mit welchen sozialen, sachlichen und zeitlichen Reichweiten zustande kommen wird. Das hängt davon ab, wieviel Polysemie und Ambiguität der Kontakt mobilisieren und welche Auflösungen er bis zu seinem jeweils letzten Switching erreichen kann.

An einer bislang wenig beachteten Stelle zu den Verstehensproblemen im Schulunterricht hat Luhmann (1986b, S. 96) darauf aufmerksam gemacht, dass das Verstehen sich grundlegend an zwei verschiedenen Selbstverhältnissen ausrichten kann: am Selbstverhältnis einer *Person* (=Verstehen als Verständnis) oder am Selbstverhältnis des *kommunikativen Geschehens*, also an der Selektivität dessen, was das, was gesagt oder gezeigt wird, für das bedeutet, was nachfolgend noch gesagt/gezeigt oder nicht mehr gesagt/gezeigt werden kann (=Verstehen als Begreifen). Schüler können vom Unterricht abschalten, indem sie beginnen, den Lehrer zu beobachten, zum Beispiel auf seine aktuelle Laune hin. Wenn der Lehrer beginnt, einzelne Schüler zu beobachten (zum Beispiel auf ihre Launen hin), muss er aufpassen, dass nicht die Klasse als Ganze ihren roten Faden verliert. Ein anderes Beispiel für die Differenz von Personenverstehen und Kommunikationsverstehen liefert die populäre Frage nach der Einheit von Leben und Werk berühmter Persönlichkeiten, sagen wir Goethe, Kafka oder Gandhi. Fragt man nach dem Leben, beginnt ein (biographisch zu leistendes) Verständnis der Person. Fragt man nach dem Werk, muss man den kommunikativen Kontext begreifen, in dem die Taten und Äusserungen der Person einen hinreichend markanten Unterschied zu den Taten und Äusserungen anderer Personen ausmachen. Wieviel Einheit zwischen Personenverstehen (Verständnis) und Kommunikationsverstehen (Begreifen) geltend gemacht werden kann, hängt dann jeweils von den Verstehensvirtuositäten dessen ab, der sich um Einheit bemüht. Kafka hat Nietzsche gelesen. Benno Wagner (2006) meint zeigen zu können, dass diese biographische Tatsache in Kafkas Erzählungen, obwohl dort nie als Referat oder Zitat kenntlich gemacht, zu bemerken sei.

8. Eine sozialisatorische Leitdifferenz

Die Unterscheidung Verständnis/Begreifen eignet sich zur Beschreibung der sozialisatorischen Funktion sozialer Netzwerke sowie zur Vorbereitung auf die Frage, inwiefern Netzwerke als Formgeber für ein Medium der Intelligenz begriffen werden könnten. In unserer Fassung kontrollieren soziale Netzwerke (im Modus ihres storytelling) die Einheit der Differenz von Person und Zuschreibung. Auf diese Weise partizipieren Netzwerke an der Inklusion von Personen in Funktionssysteme und in Organisationen.

Fragen wir in der Gegenrichtung, wie Individuen diese soziale Komplexität annehmen und ablehnen, so lässt sich formulieren: Die Unterscheidung zwischen Verständnis und Begreifen fungiert als sozialisatorische Leitdifferenz sozialer

Netzwerke. Man lernt Personen kennen und macht sich ihnen gegenüber durch eigenes Verhalten als Person kenntlich. In den sich anbahnenden Kontakten sind die individuellen Lebensläufe zunächst nur höchst schematisch relevant, etwa nach Alter, ungefährender Karrierephase, Geschlecht, situativ aktiviertem Habitus usw.¹³² In den Kommunikationen muss ermittelt werden, wie das Netzwerkgeschehen die Beteiligten jenseits des blossen Kontaktverhaltens bislang gebunden hat, aktuell bindet und künftig binden soll. Man merkt oder merkt nicht, dass immer auch Statusfragen mit hineinspielen — eine Voraussetzung dafür, sich eine Karriere im Netzwerkgefüge vorstellen zu können. Hierfür ist Begreifen gefragt, konkret als Einordnung von Ereignissen in die Positionsverteilungen des Netzwerks:

„Kommunikation, so hat George Herbert Mead herausgearbeitet, ist aus mindestens drei Perspektiven zu betrachten, aus der Ich-Perspektive: ‚Wer sagt etwas?‘, aus der Du-Perspektive: ‚Wem wird etwas gesagt?‘, und aus der Perspektive der Selbstaffektion: ‚Was mache ich aus mir, indem ich sage, was ich sage, und indem ich es so sage, wie ich es sage?‘“ (Baecker 2013b, S. 56)

Zum Kommunikationsbegreifen braucht man nicht die Art von Begriffen, die die Wissenschaft pflegt. Wissenschaft kann sich ja auf das Begreifen konzentrieren und das Verständnis, die Karriere und die Biographie der Lehre überlassen.¹³³ Zum Kommunikationsbegreifen reichen die Formen, die in den Netzwerkgeschichten wiederholt werden und beispielsweise zu Gemeinplätzen („Es kommt auf den Einzelnen an“), Verhaltensmaximen und Sprichwörtern verdichtet sind (Sacks 1995, S. 104–112; siehe für die Sprichwörter der Managementkarriere Simon 1946).

Eine hohe Reflexivität und Virtuosität im *Unterscheiden* von Kontakt und Kommunikation sowie von Verständnis und Begreifen verlangt die Karriere des *Geheimagenten* (Goffman 1971, S. 4 und öfter). Der amerikanische Ausdruck für Geheimdienst lautet ‚intelligence service‘. Sein Agent muss Kontakte herstellen und in *jeder* anlaufenden Kommunikation das gegenseitige Personenverständnis simulieren und dissimulieren.¹³⁴ Zu simulieren ist das Verständnis der Agentenperson durch seine Zielperson.

132 Vergleiche Kap. II, Abschnitt 1.a, zum Lebenslauf als Schema der Personenwahrnehmung.

133 Für die *Netzwerke* der Wissenschaft und für Wissenschaftskarrieren sieht das natürlich anders aus. Da muss man im Ringen um Autorität und Reputation Begriffenhaben zeigen (Wagner 2007) und Verständnis für das Nichtbegreifen anderer aufbringen (Berli 2021). Bezeichnenderweise muss sich auch die wissenschaftssoziologische Netzwerkanalyse entscheiden, ob sie ihre Knoten über Personen (Autorennamen und Zitationsanalysen) oder über Begriffe (semantische Netzwerke, Diskurse) bildet.

134 Siehe in Form eines (zu seiner Zeit streng geheimen) Manuals Donovan 1944, insbesondere die Abschnitte zur Personalauswahl (§ 10) und zu den Trainingszielen (§§ 12 und 13): Kommunikation und Verschlüsselung stehen weit vorne im Curriculum, Sabotage und Waffengebrauch

Zu dissimulieren ist das Verständnis des Agenten für die Zielperson. Das bedingt, dass schon die Kontaktchancen sorgfältig auszuwählen sind, um simulationsgefährdende Kommunikationen zu vermeiden und dissimulationsträchtige Kommunikationen zu eröffnen.¹³⁵ Diese Verstehensvirtuosität ist, in jeweils angepassten Standards, in jeder Form konspirativer Unternehmungen und verdeckter Aktionen auszuüben.¹³⁶

Zusammenfassend kann man sagen: Netzwerke kultivieren die Unterschiede, die Kontakte für Kommunikation ausmachen. Oder dasselbe makrosoziologisch formuliert: Die Form des Netzwerks kultiviert den Unterschied, den Kontakt für die Gesellschaft ausmacht.¹³⁷ Man kann die Funktion der Netzwerkkultur (Fuhse 2018) darin sehen, die Differenzen zwischen Sozialisation und Erziehung / Bildung zu kultivieren bei gleichzeitiger Symbolisierung der Notwendigkeiten ihres Zusammenhangs. Es ist ja nicht gesagt, dass jedes Netzwerk von strikten Identitätsbindungen und entsprechend rigiden Erziehungs- und Bildungsanforderungen abhängig ist oder auf sie aus wäre. Es mag Extremfälle geben, in denen die Netzwerkkultur starken Gruppendruck ausübt und netzwerköffentliche Bekenntnisse verlangt.¹³⁸ Die zuvor behandelten Mechanismen wie das Switching oder auch die Theorie der Stärke schwacher Bindungen (Granovetter 1973) deuten für die meisten Netzwerke auf lose Kopplungen hin, was eher spielerische Sozialisationsgelegenheiten und permissive Erziehungsstile nahelegt.

9. Intelligenz revisited

Inwiefern sind Netzwerkkommunikationen und Netzwerkkulturen als Formgeber für Intelligenz zu verstehen? Zunächst einmal sollte man sich darüber vergewissern, dass der *Begriff* Intelligenz notwendig einen Nullwert einschliesst

ganz am Ende. Zuvor findet sich auch eine Bezeichnung für Personen, die nichts anderes als einen „communication link“ darstellen sollen: „Cutout“ (S. 2).

135 „They are playing a game. They are playing at not playing a game. If I show them I see they are, I shall break the rules and they will punish me. I must play their game, of not seeing I see the game.“ (Laing 1972, S. 1)

136 Manuale für staatsfeindliche Intelligenzen finden sich seit den 1970er-Jahren unter dem Stichwort der ‚Guerillataktiken‘.

137 Auch Boris Holzer (2006, S. 69–104) vermittelt Netzwerk- und Gesellschaftstheorie über den Begriff des Kontakts, ohne jedoch auf die Differenz von Kontakt und Kommunikation und die Form dieser Differenz näher einzugehen.

138 In Anlehnung an die beiden Skalen „Grid and Group“ (Douglas 2003, Kap. 4). Grid steht für die Geteiltheit des kulturellen Kategorienrasters (mit den Ausprägungen „privat system of classification“ versus „system of shared classification“), „Group“ für den Druck auf die Persönlichkeiten („ego increasingly independent by other’s people pressure“ versus „ego increasingly controlled by other’s people pressure“) (S. 64).

(Baecker 2006, S. 50–51), wie immer man ihn benennen oder tabuisieren möchte: Ignoranz (Smithson 1989), Dummheit (Deleuze 1997, S. 194–198; Geisenhanslüke 2011), Blödigkeit (Stanitzek 1989), Realitätsverlust (Popitz 2006), Unterkomplexität (Fuchs/Schmatz 1997, S. 110). Eine Zeit lang meinte man, ‚Schwärme‘ wären per se intelligent, bis man feststellte, dass sie auch idiotisch operieren, mit denselben Strukturen und Prozessen, von denen man Intelligenz erhoffte (Crogan 2019). Nichts anderes gilt übrigens für das Gehirn. Komplexes und unterkomplexes Denken ruht auf denselben strukturellen und prozessualen Eigenheiten der neurophysiologischen Infrastruktur auf (Fuchs 2005a). Die Ideologie und Industrie der Intelligenztests bewertet Mustererkennungsverfahren nach anspruchsvoll und weniger anspruchsvoll. Was dabei überhaupt als Muster gilt und welche Musterkomplexe in die Bemessung von Intelligenz einfließen, verdankt sich den Identifikationen und den Entscheidungen des Beobachters (Bishop 2006; Nisbett 2009). Intelligenztests messen die Intelligenz des Netzwerks der Intelligenztests. Das Gehirn selbst kann nicht feststellen, ob es intelligent ist oder nicht. Deshalb ist jeder, der sein Gehirn befragt, frei, seine Intelligenz selbst zu bemessen.

Intelligenz ist nach all dem keine Eigenschaft von irgendetwas oder irgendjemandem, sondern eine *Projektion*. Damit überhaupt projiziert werden kann, braucht es eine Oberfläche, auf der sich etwas zeigt, was ‚dahinter‘ oder ‚darin‘ geschieht: einen Körper, der etwas ausdrückt oder einen Bildschirm, der etwas erscheinen lässt. Die Projektionen projizieren einen Prozessor hinter den Oberflächen: das Gehirn, den Rechner. Der Intelligenztester löst ein Aufgabenlöse-Verhalten aus und schliesst auf Mustererkennungskompetenz. Der Schachspieler tippt einen Zug ein und sieht, wie aus dem Riesenrepertoire möglicher Antworten blitzschnell ein starker Gegenzug auf dem Bildschirm erscheint. Gemeinsam ist beiden Beobachtern, dass sie eine Selektion aus dem Raum der ihnen bekannten Muster (Testantworten, regelgerechte Schachzüge) registrieren, aber nicht mitvollziehen, wie die Auswahl erfolgt. „Intelligenz‘ ist die Bezeichnung dafür, daß man nicht beobachten kann, wie es zustande kommt, daß das selbstreferentielle System im Kontakt mit sich selbst die eine und nicht die andere Problemlösung wählt.“ (Luhmann 1984a, S. 158) Man projiziert, was man nicht sehen kann, aber was dazu gehört, damit geschieht, was zu sehen ist. Man überbrückt Leerstellen, die nicht im Raum, sondern nur durch Veränderungen in einer Umgebung zu sehen sind. Durch das Einrechnen von Intelligenzen vervollständigt ein Beobachter seine unvollständige Weltsicht.¹³⁹ Er erlangt Einsicht, was die gelehrte Wortbedeutung von ‚intelligent‘ besagt. All das verdichtet Dirk Baecker (1995, S. 170–172) zur eingangs genannten Definition von Intelligenz als „Rechnen mit Nichtmarkierungen“. Nicht markiert und dennoch eingerechnet wird, was

139 „[D]ie Sinnwelt ist eine vollständige Welt, die das, was sie ausschließt, nur *in sich* ausschließen kann.“ (Luhmann 1997, S. 49)

der Kontakt in seinen gewollten und ungewollten Ausdrucksleistungen *nicht* offenbart und dabei als potentiell werthaltig erscheinen lässt.

10. (In-)Transparenz im Netzwerk

Schon die Konstruktion des Netzwerks, wie wir es bislang kennengelernt haben, ist eine Konstruktion, die Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit kombiniert. Die Oberfläche des Netzwerks ist von jedem Knoten aus eine *andere*. Indem sie selektiv verknüpfen, verteilen Netzwerke Transparenz und Intransparenz auf alle ihre Knoten. Jeder Knoten ist eine Unterbrechung zwischen Kontakten, die zu überbrücken er sich entschliessen kann oder auch nicht. Wer Kontakt aufnimmt, weiss, dass jeder Kontakt in anderen Kontakten steht, anderes gesehen und gehört hat, anderes erinnert und seine Einsichten und Kenntnisse nur im Filter eigener Erwartungen an Künftiges vermitteln wird. Es heisst ja auch: Man kennt jemanden, der jemanden kennt, der jemanden kennt. Und fast alles, was gewusst wird, wird durch Hörensagen gewusst (Kapferer 1996; Bergmann 1987). Netzwerkkommunikation funktioniert ohne Hierarchie und ohne Protokoll — weswegen sie die rationalen Ordnungen der Organisation und die offiziellen Texte der Gesellschaft so nachhaltig irritiert. Man muss sich auf Kontakte verlassen können, die sich auf ihre Kontakte verlassen können müssen, mit Fäden, die sich zwar nicht im Unendlichen, aber im Undurchschaubaren verlieren. Netzwerke disziplinieren das Misstrauen zu punktuellen, nur lokal und temporär gültigen Vertrauen; ein weiterer Unterschied, den das Netzwerk für die Gesellschaft insgesamt ausmacht.

Intelligenz mitsamt ihrem Nullwert der Dummheit stellt sich jedoch erst im *Verhältnis* zum Medium des Lebenslaufs und zu seinen Formen ein. Jedes Netzwerk rechnet zunächst einmal mit den allgemeinen Schemata der Personenwahrnehmung: mit Alter, Geschlecht, typischen Lebensphasen (Kindheit, Schule, Jugend, Ausbildung, Beruf, Rente, junges Alter, altes Alter), typischen Lebenschancen und Lebensgefährdungen, typischen Karrieremustern. Kein Netzwerk kann Komplettlebensläufe integrieren. Das verbietet sich aufgrund sämtlicher Bedingungen des ‚lose coupling‘ und des Switching. Der Gegenfall wäre die „totale Institution“ Goffmans (1973) oder das „Panoptikum“ Foucaults (1977), die aber beide ein Aufsichtspersonal brauchen, das nur deshalb innerhalb arbeiten kann, weil es ausserhalb lebt. Für das Netzwerk wird der Lebenslauf der eingebundenen Personen nur partiell, themenspezifisch, auszugs- und episodisch relevant, je nach den Regeln und Semantiken, die im Story-Set programmiert sind. Der ausgeschlossene ‚Rest‘ des Lebenslaufs bleibt unmarkiert. Es ist ja schon so oft bemerkt worden, dass die Frage ‚Wie geht es Dir?‘, gar nicht authentisch beantwortet werden kann und es deshalb unhöflich und taktlos wäre, sie ernst zu meinen. Sie kann nicht mehr sein, ist aber auch nicht weniger als eine Einladung, seinen Netzwerkstatus für sein Gegenüber kontaktweise zu aktualisieren (Coupland et al. 1992).

Bezogen auf das *Medium* des Lebenslaufs ermöglicht das Netzwerk ein Rechnen mit *Unselbständigkeiten*. Bezogen auf die *Formen* des Lebenslaufs ermöglicht das Netzwerk ein Rechnen mit den Werten des *Nichtwissens* und des *Nichtkönnens*. Netzwerke ermöglichen „ansonsten unwahrscheinliche Lernprozesse“ durch Zerstreuung ihrer Risiken.¹⁴⁰ Bislang hatten wir von Personen als Knoten und von Zuschreibungen als Kanten sozialer Netzwerke gesprochen. Dabei wurde stillschweigend vorausgesetzt, dass es sich um selbständige und nicht um unselbständige Personen handelt. Ein Bürger Athens konnte nur sein, wer ein eigenes Haus führte und in seiner Ökonomie nicht von einzelnen anderen Stadtbürgern abhängig war. In der herrschenden Lehre der *Politeia* verlieh ihm allein solch ein Status die Freiheit, sich politisch im Sinne des Gemeinwohls äussern zu können (Meier 1989). Andere Netzwerke definieren Selbständigkeit nach anderen, eben nach eigenen Kriterien; Jugend- und Freizeitnetzwerke beispielsweise nach der selbständigen Verfügung über den Zeitvertreib und den Aufenthaltsort. Auch in den Selbständigkeitskriterien zeigt sich mithin die netzwerkspezifische Partialisierung des Lebenslaufs.

Gegenteilig aber verhält es sich mit den Kanten sozialer Netzwerke. Netzwerkbindungen entstehen und bestehen genau dadurch, dass der Einzelne sich *nicht* selbst genügt und den Anderen in der ein oder anderen Weise braucht; und das nicht nur latent und heimlich, sondern offen und bekennd. Netzwerke gelten auch als Instanzen zur Versorgung mit Ressourcen und Informationen — eine etwas enge ökonomische und eher misstrauische Sicht der Dinge, so als ob wir es mit einer privatistischen Sozialversicherung auf illegalen und illegitimen Grundlagen zu tun hätten. Marcel Mauss (1990) und ihm folgend Pierre Bourdieu (1993) haben jedoch herausgearbeitet, dass, obwohl es tatsächlich um Ressourcen und Informationen geht, es sich keineswegs um ein einfaches Tauschgeschehen zweier potenter Partner handelt (Brosziewski 2006, S. 2860). Wenn man schon in ökonomischen Bildern bleiben will, dann geht es vielmehr um einen *Kredit mit unbestimmten Rückzahlungsmodalitäten* — und zwar unbestimmt in allen drei Sinndimensionen: sachlich, zeitlich und sozial. Der eine gibt Ressourcen oder Zugangswissen, ohne etwas vom anderen zu verlangen. Damit versetzt er den anderen in eine *unbestimmte Schuld*. Doch da der Status beider Beteiligten knotenförmig konstituiert ist, kann die Schuld auch durch Gaben an Dritte beglichen werden; wobei entscheidend ist, dass von niemandem Bilanz gezogen wird und an keiner Stelle

140 Rürup et al. 2015, S. 113. Versucht man, etwa durch „Netzwerkmanagement“, die Chancen und Risiken organisatorisch abzugreifen, zu bündeln und zu kontrollieren (siehe die Ausführungen über Kontrollbeobachtungen in Kap. III, Abschnitt 2), erscheint die Unwahrscheinlichkeit des Lernens zerstreut in sechs Dilemmata: als Besitzdilemma, als Vertrauensdilemma, als Selbstorganisationsdilemma, als Kommunikationsdilemma, als Legitimationsdilemma und als Anschlussdilemma (ebd., S. 133–136).

ein genauer Ausgleich aller offenstehenden Forderungen verlangt werden kann.¹⁴¹ Die Zirkulation des Kredits in eine offene Zukunft mit offenen Partnerkonstellationen ist die Bindung, die in den graphischen Darstellungen als Kanten gezeichnet sind. Die Personen des Netzwerks respektieren einander als Selbständige, die einander brauchen, also partiell unselbständig, nichtwissend und nichtkönnend sind. Diese Paradoxie wird in den *Statuspositionen* des Netzwerks unsichtbar gemacht. Wer einen guten Stand erreicht und hält, darf sich souverän fühlen — solange er sich in den Rastern und Gruppen des Netzwerks bewegt (um nochmals Douglas 2003 zu zitieren). Alle anderen müssen sich anstrengen oder unter den Anforderungen des Netzwerks resignieren. Die Paradoxie der unselbständigen Selbständigkeit wird als wunder Punkt des Netzwerks spürbar, wann immer es um Statusfragen geht (vgl. zu Hilfe und Status Baecker 1994). Auch deshalb ist es gut, wenn die Bindungen schwach und die Optionen des Switching reichhaltig sind.

Was den Stand des individuellen Wissens betrifft, so wird es durch Netzwerkkommunikation mit einem Wissen um den sozialen Wert von Nichtwissen und Nichtkönnen angereichert, ohne dass man an der Gewissheit des eigenen Wissens zweifeln und sein eigenes Nichtwissen als Dummheit verurteilen müsste. Die Anerkennung der eigenen Inkompetenzen begründet ja die Möglichkeiten, die Gaben der anderen anzuerkennen, so dass es sich zuweilen gar empfiehlt, die eigenen Kompetenzen und das eigene Wissen zu dissimulieren und unsichtbar zu halten: Hilfe anzunehmen, die man eigentlich gar nicht nötig hätte; eine Nachricht zu bestaunen, die man schon kennt; einer Belehrung zu folgen, die man schon tausendmal besser gehört hat (Keppler / Luckmann 1992a).

Im Rahmen des Netzwerks wird erprobt, getestet, verworfen und bewahrt, was fremdes Wissen und eigenes Wissen, was fremdes Können und eigenes Können in welchen Situationen mit welchen Partnern wert ist, um Bindungen zu stiften; und wo die Grenzen liegen, an denen Peinlichkeiten und Beschämungen signalisieren, dass die Selbstständigkeitsbedingungen des Netzwerks überstrapaziert sein könnten (Neckel 1991). Im Netzwerk lernt das Wissen Takt — oder scheitert an dessen Mangel (Burghardt / Zirfas 2019). Formale Erziehung kann dagegen nur zur Selbständigkeit, zum Wissen und zum Begreifen erziehen. Für sie bleibt Takt ein blinder Fleck, spätestens dann, wenn sie prüfen und zertifizieren muss (Luhmann 1996c). Die Ausbildung von Verständnis bleibt den Netzwerken vorbehalten, wieviel Mühe sich das Erziehungssystem im Verständnis für die Einzelperson auch immer geben mag.

141 Die Begleichung aller Schulden (in Lederwaren und Geld) besiegelt die dörfliche Isolation von Amalias Familie in Kafkas „Das Schloß“ (1968, S. 319–320).

V Schrift, Schule und Unterricht

Üblicherweise folgt die Darstellung von Sozialisation den Stationen, die das Schema des Normallebenslaufes vorgibt: erst Familie, dann Schule, eventuell Studium, dann Arbeit und Beruf, früher oder später parallelisiert mit einer eigenen Familiengründung und mit einer Sozialisation in eigene Erziehungsrollen. Der Zirkel des Lebenslaufs wird auseinander gezogen in eine Reihe aufeinander folgender Kontakte mit ‚signifikanten Anderen‘ — Eltern, Freunde, Lehrer:innen, Kolleg:innen, Liebespartner:innen —, deren Einfluss und Bedeutung man einzeln abschätzen kann. Die Vorteile für Beschreibung und Analyse sind offenkundig. Die Kosten dieser Art von Linearisierung liegen jedoch darin, dass sie die Frage nach der gesellschaftlichen Inklusion von den Sozialisationsvorgängen abspalten und ‚auf später‘ verschieben oder durch Ermittlung ‚latenter Variablen‘ wie Schichtzugehörigkeiten der Eltern, Freunde, Lehrpersonen und Kolleg:innen nur indirekt einrechnen kann. Jedenfalls wird eine allererste Inklusion, jene in die Familienkommunikation, als gegeben gesetzt und alle weiteren Inklusionen wirken nur sekundär, tertiär usw. und müssten in der Summe oder als Komplex individuell erworben und verdient werden.

Diese Art von linear-stationärer Lebenslaufanalytik wurde hier schon durch die vorrangige Darstellung von Organisationen (Kap. III) und von Netzwerken (Kap. IV) als Lebenslaufgeneratoren durchbrochen. Weder das formale ‚people-processing‘ gesellschaftlich legitimierter Organisationen (Kap. III, Abschnitt 1) noch die narrativen Netzwerkzuschreibungen (Kap. IV, Abschnitte 5 und 6) warten mit ihren Inklusionen und Exklusionen darauf, dass ein Kind ‚Ich‘-Sagen und ‚Ich‘-Erzählen lernen wird und mit Hilfe weiterer Ausbildungen seine Organisations- und Netzwerkansprüche *dann erst* und in reiner Eigenverantwortung regulieren würde. Bezogen auf den Lebenslauf sind Recht und Medizin dauerhaft, also von Anfang bis Ende ‚in Betrieb‘. Auch die Massenmedien zielen auf die Allerjüngsten (Bilderbücher, Audiogeräte, Videofilme und -spiele, ...) ebenso wie auf die Allerältesten. Die formale Bildung versucht sich via frühkindlichen Bildungsmassnahmen und via lebenslangem Lernen auf die Gesamtspanne des Lebenslaufes auszudehnen. Nicht zuletzt sind die allermeisten Eltern schon längst vor Ankunft des eigenen Nachwuchses durch eigene Erziehungs- und Bildungserfahrungen mehr oder weniger gut präpariert, einen Menschenneuling auf seinen Lebenslauf einzustimmen. Inklusion wartet nicht darauf, dass ein Kind sprechen, lesen und rechnen lernt.

Als Medium der Kommunikation *verschränkt* der Lebenslauf Sozialisation und Inklusion. Diese integrale Perspektive soll auch beibehalten werden, wenn es um die Schule geht. Anders als üblich, kann die Schulzeit nicht als eine zweite Pha-

se der Sozialisation oder gar als eine ‚sekundäre‘ Sozialisation aufgefasst werden. Für ein Individuum, für eine Psyche und für ein Bewusstsein gibt es nur *eine* Sozialisation, die sich durch die Vermehrung von sozialen Beanspruchungen zwar *ausdifferenzieren, aber nicht in mehrere Sozialisationen aufspalten lässt*. Nur unter dieser Prämisse kann man von der Anreicherung und Steigerung von individueller (= unteilbarer) Komplexität sprechen.

Dass die Schule lebenslaufrelevant ist, ist so offenkundig, dass solch eine Aussage fast schon trivial erscheint. Nun hatten wir aber den Lebenslauf als *Einheit* von Karriere und Biographie beschrieben. Möchte man beide Seiten dieser Form im Blick behalten, dann fällt auf, wie *einseitig* die sozialen und gesellschaftlichen Funktionen der Schule bislang beschrieben wurden. So heisst es beispielsweise in einer seit langem etablierten Darstellung, die Schule hätte vier Funktionen zu erfüllen: eine Qualifikationsfunktion, eine Selektionsfunktion, eine Allokationsfunktion und eine Funktion der Legitimierung (Fend 1981, Kap. 2; Leemann 2015, S. 115–126). Per Qualifikation befähigt die Schule für künftige (Erwerbs-, Berufs- und Kultur-)Tätigkeiten. Durch Noten und Zertifikate selektiert die Schule die Individuen für deren weitere Verwendbarkeit innerhalb und ausserhalb der (formalen) Bildung. Allokation, ein volkswirtschaftlicher Begriff, bezeichnet die Bindung von Ressourcen für bestimmte Verwendungen. Bezogen auf die Schule meint Allokation die Bindung der Lehrkapazitäten (Personal, Infrastruktur, Studiengänge) auf bestimmte Segmente von gesellschaftlichen Nützlichkeiten. Legitimierung schliesslich meint, dass die Schule bei allem, was sie an Einzelwissen und Einzelkompetenz zu vermitteln vermag, immer mit vermittelt, dass die an Wissen und Können geknüpften Selektionsvorgänge gesellschaftlich getragen und vom betroffenen Individuum auch mitzutragen seien.

Sehr deutlich geht es bei solchen Auslegungen nahezu *ausschliesslich um die Karriererelevanz* der Schule und kaum um die Biographierelevanz, geschweige denn um den Zusammenhang beider Relevanzen.¹⁴² Diese Schlagseite der gesellschaftlichen und auch der soziologischen Schulbeobachtung soll dieses Kapitel korrigieren. Dazu werden die schulspezifischen Zusammenhänge der Medien Schrift und Lebenslauf behandelt sowie jene Beschränkungen, denen die Kommunikationsform des Unterrichts unterliegt.

1. Schulförmige Weltbeziehung: Schriftlichkeit des Wissens

Wahrscheinlich ist der Unterricht (in Schule wie Hochschule) eine der häufigst untersuchten Interaktions- und Kommunikationsformen in der Geschich-

142 Die Einschränkungen ‚nahezu‘ und ‚kaum‘ beziehen sich auf die Legitimationsfunktion, die als einzige der vier Funktionen immerhin aus den Augenwinkeln heraus die Biographiefähigkeit der Schulerfahrungen in den Blick nimmt.

te der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Nachdem über viele Jahre die Konversationen zwischen Lehrern und Schülern fokussiert wurden, rücken inzwischen mehr und mehr die Materialitäten, Objekte und Dinge ins Zentrum der Forschung (Röhl 2015; Kalthoff et al. 2020). Im Vergleich mit den sonstigen Einrichtungsgegenständen von Schul- und Hochschulräumen und mit speziell für Unterrichtszwecke präparierten Objekten kommt dabei den *Schriftstücken* die allgemeinste Bedeutung und Funktion zu. Bei aller denkbaren und faktischen Heterogenität von Einrichtungs- und Manipulationsobjekten: geschrieben, notiert, vorgelesen, abgelesen, Schriftliches nacherzählt, vor- und nachgerechnet wird im Unterricht, wenn nicht durchgehend, so doch in hoher Frequenz wiederkehrend. Im Unterricht geraten die beiden Medien Schrift und Lebenslauf in einen sehr direkten und für beide Seiten folgenreichen Kontakt miteinander; selbst für all jene, die dabei erfahren (müssen), dass sie *nicht* lesen, schreiben und rechnen lernen oder jedenfalls nicht so gut, nicht so geschickt, nicht so leichtgängig oder nicht so variantenreich wie es andere (anscheinend) lernen.

„Für beide Seiten folgenreich“ soll heissen, dass nicht nur der individuelle Lebenslauf von den schriftbezogenen Kompetenzentwicklungen betroffen ist, sondern dass von den schulischen Schrifterfahrungen der jeweiligen Generationen auch abhängt, wie die informations-, wissens- und vermittlungbezogenen Kapazitäten der Schrift *gesellschaftlich* benutzt und ausgenutzt werden können (Goody 1990). Die schulische Bedeutung der Schrift reicht weit über das Problem individuellen Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernens hinaus. Im Verbund mit der Druckpresse und mit den heutigen elektronischen Kopier- und Formatierungstechnologien formatiert die Schrift *grundlegend* den Prozess schulischen Lehrens und Lernens. Der Buchdruck hat nicht nur die Schulbücher, sondern auch die Schulhefte möglich gemacht, unter anderem mit vorgedruckten Linien für Schreibübungen und mit vorgedruckten Karos für Rechen- und Zeichnungsübungen. In den darin erlaubten, geforderten und durch Aufgabenlösen trainierten Formen formen Schrift und Buchdruck die Wissensvermittlung in *allen* Schulfächern, auch in jenen, in denen auf den ersten Blick Werksbefähigungen (Werken, Gestaltung, Hausarbeit) und körperliche Geschicklichkeiten (Sport, Musik) vermittelt werden sollen. Mindestens ihre Übungen werden auf Blättern oder anderen Schreibunterlagen notiert; und spätestens die Ergebnisse werden schriftlich in entsprechenden Vorlagen protokolliert — um von den Zensuren, Noten und weiteren Testaten ganz zu schweigen.

Der enge Zusammenhang von Schrift, Buchdruck und Schule ist von verschiedenen Ansätzen her erfasst und beschrieben worden, vor allem, seit man die historischen Voraussetzungen einer ‚Wissengesellschaft‘ erkundet (Fussell 2007) und dabei auf ihre medientechnologischen Bedingungen stösst (McLuhan 1962; Ong 1977; Eisenstein 1979; Giesecke 1991). Aus den umfangreichen Studien einer Forschungsgruppe um Guy Vincent über die Etablierung der Volksschule in Frankreich vom 16. bis 17. Jahrhundert (also kurz nach Erfindung des Buchdrucks)

entstammt die meines Erachtens prägnanteste Fassung. Vincent et al. (1994) sprechen vom Entstehen einer ‚form scolaire‘, die trotz aller Reformversuche und Reformerfolge über die Jahrhunderte hinweg in ihren basalen Merkmalen stabil geblieben sei.¹⁴³ Diese schulische Form zeige sich in fünf Kennzeichen (Vincent et al. 1994, S. 16–21).

1. (S. 16–17) Die schulische Form bezeichnet den gesellschaftlich *spezifischen Ort* der Existenz objektiven Wissens, Könnens und Erkennens — was sämtliche anderen Orte in das Zwielicht von Subjektivität, blossen Meinungen und interessenbedingten Ideologien rückt. Vor allen anderen Orten konserviert allein die Schule zwar nicht das Wissen selbst, aber seine Objektivierbarkeit. Das ist die *gesellschaftliche* Funktion des Mediums der Schrift, die durch die Schule ausgeübt und eingeübt wird. In Schriftform wird das Wissen akkumuliert, damit es durch Inkription (ausgeübt durch Lehrer) in den Körpern und Köpfen der Schüler *konserviert* werde, als Inkorporation, wobei die Mentalität mit gemeint ist — auf dieser These gründet Pierre Bourdieus Theorie vom „kulturellen Kapital“ (Bourdieu 1983; zur Nähe zur Medientheorie siehe Brosziewski 2006). Nicht schon die Schriftform, erst die Inkorporation macht das soziale Gedächtnis der Gesellschaft aus — durch Verkörperung, also unter *Umgehung* des unzuverlässigen, uneindeutigen und eigenwilligen Bewusstseins. Schule als Ort separiert diesen Prozess gegenüber allen anderen sozialen Praktiken und nennt ihn nicht Verkörperung, sondern Übung, Disziplin und Kompetenzerwerb. Je mehr Praxisfelder ihr Wissen verschriftlichen, umso abhängiger wird die Gesellschaft von der Schulform und für umso mehr Menschen wird eine *einheitliche* Form obligatorisch, obwohl sie sich für höchst *verschiedene* Tätigkeiten und Milieus vorbereiten.¹⁴⁴ Vincent et al. datieren das Aufkommen der Schulform auf das 16. bis 18. Jahrhundert, also auf die Phase nach Erfindung der Druckpresse bis zur Etablierung einer allgemeinen Schulpflicht.

2.-3. (S. 17–18) Die Schule und die Pädagogisierung von Lehrbeziehungen (auch andernorts) verdanken sich einer *Begrenzung* (zweites Kennzeichen der Schulform) und einer *Kodifizierung* (drittes Kennzeichen) des gelehrten Wissens; einer Begrenzung in der Thematik und einer Kodifizierung in der Methodik des Lehrens. Die Themenbegrenzung zeigt sich in der Bestimmung von Curricula, heute Lehrpläne genannt, die schulorganisatorisch die Verteilung auf Lehrer und auf Jahrgänge programmieren und schulextern als Kataloge dessen fungieren,

143 Im englisch-sprachigen Raum vergleichbar wird die Beharrlichkeit einer ‚grammar of schooling‘ diskutiert, zwar immer mit einem Blick auf die Schulgeschichte, aber ohne denselben Fokus auf die historischen und medientechnologischen Bedingungen der unterstellten ‚Grammatik‘ (Hofstetter/Schneuwly 2018).

144 Ein anschauliches Beispiel für die verbreitete systemtheoretische Formel: Aufbau von Komplexität (hier: Präparation für diverse Tätigkeitsfelder) durch Einschränkung von Komplexität (Ver-einheitlichung der Ausbildungsform, so dass der Einzelne nicht früh festgelegt werden muss).

welche Wissensbereiche ‚die‘ Schule vermittelt und welches Wissen dann noch andernorts erworben werden kann oder muss.

4. (S. 18–20) Die enorme Arbeit des Objektivierens und Kodifizierens von Wissen *in* der Schule korreliert mit gesellschaftlichen Kodifizierungen *ausserhalb* der Schule, vor allem mit jenen des Glaubens, des Rechts und des Staates. Das Symbol, das kognitive und institutionelle Kodifizierungen zusammenführt und im Unterricht zur Geltung bringt, liegt in der *Unpersönlichkeit* der Regeln des *Lehrverhaltens* im Klassenzimmer. Gerade im Anweisen und Tadeln (anfangs im Strafen) ist der Lehrer alles andere als frei. Das Repertoire pädagogischer Instruktionen und Interventionen ist ausführlich und zuweilen sogar in abschliessenden Listenformaten kodifiziert. Und seit die Institutionen (der Kirche, des Rechts und des Staates) nicht mehr nur auf Durchsetzung ihrer Regeln beharren, sondern um *Zustimmung* (Einsicht) werben, gilt auch in der Schulform:

„Tout ce qui est enseigné doit être expliqué, la discipline ne doit pas être subie mais comprise et acceptée. Il s’agit toujours d’agir selon les règles impersonnelles, indépendantes de la volonté des individus (le maître et les moniteurs) mais pas de les imposer arbitrairement sans le ‚consentement‘ des élèves. Si l’élève comprend les règles, il se les approprie par lui-même et pratique une sorte d’auto-discipline, un self-government: ‚La raison sst donc ce pouvoir sur soi-même qui remplace le pouvoir d’un autre, exercé de l’intérieur.‘“ (Vincent et al. 1994, S. 19–20, Vincent 1980, S. 79, zitierend)

Alles, was gelehrt wird, muss erklärt werden, Disziplin soll nicht erlitten, sondern verstanden und akzeptiert werden. Stets geht es darum, gemäss unpersönlicher Regeln zu handeln, unabhängig vom individuellen Willen (des Lehrmeisters und der Aufsichtspersonen), aber nicht darum, sie willkürlich ohne ‚Zustimmung‘ der Schüler durchzusetzen. Wenn der Schüler die Regeln versteht, eignet er sie sich selbst an und übt eine Art Selbstdisziplin, eine Selbstverwaltung: ‚Die Vernunft ist also jene Macht über sich selbst, die die Macht eines anderen durch innere Ausübung ersetzt.‘

5. (S. 20) Schliesslich fungiert Schule als jener *Ort, an dem man die Sprache lernt* — ‚Sprache‘ im Singular, als etwas Objektives, als etwas Separiertes vom Sprechen-Hören und vom sprechenden Selbst; und ‚lernen‘ eher im Sinne von Kennenlernen als von Beherrschen, denn die Schule lehrt mit, dass die Zahl der Regeln für jedes Individuum, den Lehrmeister eingeschlossen, unüberschaubar und niemals individuell beherrschbar ist. Das Regime über ‚die‘ Sprache ist völlig un(an)greifbar in die Schriftwelt integriert. Grammatik, Orthographie, Lexikographie, Stilistik, Enzyklopädie und Hermeneutik beziehen ihre Regeln aus der Kollektion, Durchsicht und Auswertung schriftlicher Texte — und formulieren schriftlich ihre Programme, nach denen in der Schule das Schreiben und Sprechen der Sprache, ge-

gebenenfalls fremder Sprachen und von Fachsprachen einzuüben ist.¹⁴⁵ In diesem Sinne resümieren Vincent et al.:

„La forme scolaire de relations sociales est la forme sociale constitutive de ce que l'on peut appeler un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde.“ (S. 20)

Die schulförmige Sozialbeziehung ist die konstitutive Sozialform dessen, was man ein schriftlich-schulisches Verhältnis zur Sprache und zur Welt nennen kann.¹⁴⁶

2. Redundanz durch Unterricht

Die ‚forme scolaire‘ wurde, vor allem in Bourdieus Theorie vom „kulturellen Kapital“ (Bourdieu 1983; 2006b), dahin ausgelegt, dass sie das (machtgestützte und herrschaftsreproduzierende) Hilfsmittel sei, das schriftlich objektivierte und kodifizierte Wissen der Texte in die Köpfe und Mentalitäten der Schülerinnen und Schüler einzuschreiben. Der ‚Schreibstift‘ solch einer Inskription wäre gewissermaßen das als unpersönlich und deshalb autoritativ stilisierte Lehrverhalten. In dieser Sichtweise wären ihren *Funktionen* nach ein selbständiges Studium der Texte von einem lehrergeleiteten Unterricht kaum zu unterscheiden; wäre die Form des *Unterrichts* nur ein notwendiges Zugeständnis an die Unvollkommenheit, dass man schon Lesen und Schreiben können müsste, um eigenständig studieren (= ‚wirklich‘ lernen) zu können. Dieses rein subsidiäre Bild vom Unterricht gilt es zu korrigieren.

Der Unterricht hat es *vor* allen Ambitionen einer absichtsvollen Transmission von schriftlich markiertem Wissen und Kulturgut mit dem *Grundproblem* des Lernens zu tun, dass man *schon etwas wissen muss*, damit man lernen kann. Erstens muss man im vorhandenen *Wissen* (unterschieden von blossen Einstellungen, Glauben, Meinen, ...) Lücken, Leerstellen, Vagheiten, Ungenauigkeiten etc. erfahren, muss in diesem Sinne ein *Nichtwissen* markieren, um ein Lernen, eine Überwindung des Nichtwissens ansetzen zu können. Zweitens muss das *zu Lernende* in vorhandenes Wissen eingefädelt werden, soll nicht das Unerwartete, Überraschende oder Erstaunliche des Neuen mit dem Kurzzeitgedächtnis des Augenblicks gleich wieder verlöschen.¹⁴⁷ Lernen verändert nicht nur das Gedächtnis.

145 *Innerhalb* dieses Schriftregimes werden die Streitigkeiten teilweise sehr heftig ausgetragen, siehe zum Beispiel die polit-pädagogische Rebellion gegen „das Herrschaftsinstrument Orthographie“ (Bredel 2019, auf S. 5 einen Kulturminister zitierend).

146 Alternativ kann ‚rapport au‘ statt ‚Verhältnis zu‘ auch heißen ‚Rechenschaftsbericht an‘ (die Sprache und die Welt).

147 Für eine phänomenologisch-systemtheoretische *Konstitutionsanalyse* von Einheiten, Konstanten, Objekten und Kontinua im diskontinuierlichen und differentiellen Unterrichtsgeschehen siehe Markowitz 1986. Da Markowitz nicht, wie hier vorgeschlagen, zwischen Sozialisation und

Es ist fundamental eingebettet in das Gedächtnis — und kann es auch nur deshalb verändern. „Gedächtnis meint beides: Lernvoraussetzung und Lernergebnis [...], Mittel für und Resultat von Erkenntnis“ (Schmid 2006, S. 144).

Man kann diese Bedingungen des Lernens mit dem Begriff der *Redundanz* bündeln (Bateson 1981, S. 524—546) — und in der *Erzeugung und Aufrechterhaltung von Redundanz* die erzieherische und bildende *Grundfunktion* des Unterrichts sehen (in Erweiterung von Luhmann 2004e, S. 81). Ihrer Wortbedeutung nach geht es bei Redundanz um eine *Wellenform*; gemäss lateinisch „unda“ (die Welle, die See, das fließende Gewässer), von dem auch das Englische „abundance“ (Überschuss, Fülle, Reichhaltigkeit, Vorrat, Häufigkeit) abstammt (Vaan 2008, S. 641). Die *Re(d)unda* wäre danach eine Welle, die wiederkehrt — nie als genau dieselbe, aber als Effekt der ersten Welle und in ihrer ähnlicher Gestalt, wie die Wellen, die auf den Strand schlagen, von einem Sog zurückgezogen und vom Druck des nachströmenden Wassers abermals gen Land gespült werden. Redundanz ist die *Bedingung* allen Lernens, denn Lernen kann ja nur an dem ansetzen, was man schon kann oder kennt. Lernen vollzieht sich als Transformation dessen, was bekannt ist und gekannt wird. Und Redundanz ist auch der *Effekt* von Lernen, denn man wiederholt das Gelernte ja in *anderen* Situationen, ohne nochmals Lernen vollziehen zu müssen. Ohne mindestens eine solche Wiederholung wäre, was geschieht, kein Lernen, sondern bestenfalls ein folgenloses Bemerkn. Kognitive Redundanz ist Anfang und Ende des Lernens — und genau darauf werden die Interaktionsstrukturen des Unterrichts ausgerichtet, *im Unterschied zu allen anderen Interaktionen*, die auf Nachricht (Luhmann 1996b), Unterhaltung (Nitz 2016) und/oder Solidarität (Bergmann 1987) und mit all dem vornehmlich auf rein soziale Redundanz angelegt sind.

Einer inzwischen klassischen und bis in die Didaktik verbreiteten Form zufolge wird die spezielle Redundanz des Unterrichts nicht als Welle, sondern als Kette dargestellt: Impuls → Antwort → Bewertung, oder im englischen Original Initiation → Reply → Evaluation (Mehan 1979, S. 37–80), oft zitiert als „IRE-Modell“ der Unterrichtskommunikation. Der Lehrer setzt den Anfang, evoziert einen oder mehrere Schülerbeiträge und bindet durch Bewertungen diese Beiträge zurück an seine Initiation. Die Redundanz: Sie läge dann in der Idee des Lehrers, woher die Anregungen zu ihr auch immer stammen mögen, aus den Büchern oder aus durch Lebenserfahrung und Medienkonsum erworbener Menschenkenntnis. Mit IRE sind nicht einzelne Redezüge gemeint, so als ob jeder Redezug eines Schülers vom Lehrer-Doppel aus Provokation und Abfertigung eingeklammert sein müss-

Inklusion, sondern systemübergreifend zwischen Ereignis und Dauer unterscheidet und dabei die Funktion von Schrift ausser Acht lässt, sind seine Thesen (vor allem zu den Funktionen von Objektivierung) trotz mancher Parallelen nur schwer mit den nachfolgenden Aussagen abzugleichen. Die Vernachlässigung des Schriftfaktors führt meinem Eindruck nach zu einer Überschätzung der Bewusstseinswirkungen von Unterricht.

te. IRE beschreibt die kleinste Form der *Episode*, die ein Unterrichtsbeobachter identifizieren kann, der Anfang und Ende eines Interaktionsabschnitts im Schema von Thema und Beitrag sucht. Die Initiation kann viele Beiträge enthalten, so etwa beim Ein- und Herrichten des Themas, auch die Antwort kann aus mehreren Schülerbeiträgen (einer einzelnen oder mehrerer Personen) bestehen, ebenso kann der Abschluss durch einen differenzierten Bewertungskomplex erfolgen.¹⁴⁸ Das Thema wäre für diesen Beobachter jene Welle, die in jedem Beitrag wiederkommt, aber immer leicht variiert, wobei der evaluierenden Dimension die Funktion zukommt, Unpassendes, Defizitäres oder gar Falsches auszusortieren, damit weitere Beiträge nicht in die Irre geführt werden. Die Kurzformeln ‚richtig‘ und ‚falsch‘ sind vor jedem Vergleich mit dem objektivierten und kodifizierten Wissen *zunächst* einmal nur Mittel zur Absicherung einer unterrichtsinternen Kohärenz und Stimmigkeit — eindrucksvoll belegt durch eine videographierte Unterrichtsstunde, der mathematikunkundige Beobachter respektive fach-indifferente Beobachtungsinstrumente eine hohe Unterrichtsqualität bescheinigten, obwohl ein Schüler, der korrekterweise einen fachlichen Fehler in der Aufgabenstellung bemerkte, durch die Lehrerin ‚überstimmt‘ wurde und die ihm gestellte Aufgabe sogar wider besseren Wissens falsch lösen musste (Brunner 2018).

Da jeder Beitrag einen Beitragenden braucht, fallen Anfang und Ende in der Person des Lehrers zusammen. Damit sind aber bereits zwei Entscheidungen gefallen, die aufgebrochen werden müssen. *Erstens* fangen Interaktionen niemals mit einem Thema an, sondern mit Positionierungssignalen wie Begrüßungen und mit einem Arrangieren, das den „Territorien des Selbst“ (Goffman 1974) Rechnung trägt und zugleich mitbestimmt, was dann noch thematisch werden kann. Episodisch gesehen sind es also Statussignale, die Anfänge und Enden bestimmen. Und das impliziert *zweitens*, dass nicht der Initiator evaluiert, wie gut seine Ideen ankommen, sondern dass die Evaluation wellenförmig die Runde macht, in Abhängigkeit vom Status der Beteiligten, den Status des Initianten natürlich eingeschlossen. Wann immer der Lehrerrolle Autorität zugeschrieben wird: Autorität ist, was *im* Unterricht *sozial* eingesetzt und, wie im Beispiel eben ersichtlich, stets auch riskiert werden muss.

Die Redundanz der Interaktion ist die eine Sache, die Redundanz des Bewusstseins, also das Gedächtnis des Schülers, eine ganz andere. Dem bereits sozialisierten Bewusstsein wird durch die IRE-Struktur zunächst einmal *Redundanz entzogen*. Sein Gedächtnis muss versuchen, sich zu erinnern, woher ihm

148 Das differenzierteste Beispiel aus Mehans dokumentierten Sample für einen Themenschluss: „Well, I see we'll have to do a lot more work with those names so that you can learn to read them and can pass out books with people's names on them, and papers with people's names on them, and things like that.“ (S. 47) Die übrigen katalogisierten Themenabschlüsse fallen eher wortkarg aus, tatsächlich kaum über Sprachvarianten für gut und schlecht, richtig und falsch hinausgehend.

das, was den Einfällen des Lehrers zu entspringen scheint, bekannt vorkommen könnte. Dass die Lehrer der Schuleingangsklassen ihm mit Beispielen und Anschaulichkeiten aus der Lebenswelt zu helfen versuchen, muss es ja auch erst einmal erkennen — und die Chancen für erfolgreiche Hilfen dürften fraglich sein, da sie jedes Schülergedächtnis, weil individuell, *anders* entlasten, das eine mehr, das andere weniger. Schliesslich muss das ohnehin angespannte Gedächtnis noch zusätzlich damit zurechtkommen, dass andere Schüler schneller begreifen als das eigene Bewusstsein; oder aber langsamer begreifen und deshalb mehr an kollektiver Zuwendung beanspruchen als man selbst. Doch steckt in dieser Differenzerfahrung auch ein Rettungsanker. Das Bewusstsein behilft sich, indem es einen rein unterrichtsbezogenen Status schafft, zum Beispiel entlang der Skala von klug/dumm oder geschickt/ungeschickt. Durch diese Variation von Beiträgern gewinnt es stabile Signale, an wessen Beiträgen es sich zu orientieren lohnt. Man muss dann nur noch kontrollieren, wie weit die eigenen Statuszuschreibungen mit denen des Lehrers oder mit denen anderer Mitschüler übereinstimmen.

Was sich einspielt, ist ein Beobachten von Beobachtern, nicht nur des Lehrers, sondern aller Anwesenden untereinander, mit der interaktionsungewöhnlichen Eigenheit, die Relevanz der anderen Beobachter nicht nur für den eigenen Sozialstatus, sondern für den eigenen *Kognitionsstatus* einschätzen zu müssen (Brosziewski 2019a; siehe auch Kap. VII, Abschnitt 4). Dieser Modus individualisiert die Zuschreibung von Wissen und Nichtwissen und erzeugt die Annahme, dass das nötige Rüstzeug, um von der einen auf die andere Seite zu gelangen, jeder *für sich selber* aus dem Geschehen herausdestillieren kann — und muss.

Diese Einsichten zur Grundfunktion des Unterrichts lassen sich bestätigen und vertiefen, wenn man die Konversationsstruktur des Unterrichts (IRE) durch die direkt auf Vermittlung bezogene Unterscheidung von *Zeigen und Erklären* ergänzt, wobei das Zeigen in der Mehrzahl der Fälle, die nichts Optisches vorweisen können, durch ein *Benennen* vertreten wird. Die Unterscheidung von Zeigen (Benennen) und Erklären bildet gewissermassen den Rahmen aller themenspezifischen Rahmungen des Unterrichts, die durch pädagogische Methoden und durch Didaktiken ausgearbeitet und reflektiert werden (Prange 2005). Diese Kennzeichnung von Unterricht beschränkt sich nicht auf die heutzutage gängige Form des *Schulunterrichts* (ein Lehrer unterrichtet viele gleichzeitig). Auch Einzelunterricht, auch ausser-schulische Unterrichtsepisoden sowie Unterweisungen in lehrplanfreien Metiers (in Handwerken und Künsten aller Art) sind mit gemeint (Berdelmann/Fuhr 2020; zur kulturell generalisierten Geste des Zeigens siehe Schmidt et al. 2011).

Weder Zeigen noch Erklären lassen sich rein sachlich oder gar rein formal definieren. Zeigen wie Erklären verweisen stets mit auf jene, die zu unterrichten sind und vermittelt durch sie zurück auf jenen, der unterrichtet. Jedes Zeigen markiert einen Ausgangspunkt, eine Zeigerichtung sowie einen mehr oder weni-

ger genauen Zielpunkt — wie es das graphische Symbol des Zeigens, der Pfeil —> auch zum Ausdruck bringt (Schmauks 2003). Wer etwas zeigt, macht *sich* auf eine Weise beobachtbar, die seinen Beobachter die Dreiheit von Ausgang, Richtung und Ziel nachvollziehen lässt. Im Gelingensfall entsteht ein geteilter Zeigeraum und mit ihm eine Art Matrix von Redundanzen, mit denen sich arbeiten lässt und aus denen gegebenenfalls weitere Variationen und Redundanzen gewonnen werden können.

Die Erklärung verlagert den Schwerpunkt der wechselseitigen Beobachtung vom Meister auf den Novizen, vom Könner auf den Übenden, vom Lehrer auf den Schüler. Ob sich eine Erklärung auf Details, auf Relationen oder auf ein Schema des grossen Ganzen richtet: die zu beseitigende Unklarheit und mit ihr das Mass dessen, was die Erklärung an Klarheiten schaffen kann, wird durch den Novizen, den Übenden und den Schüler gestiftet. In der Erklärung zeigt der Erklärende, was er vom Lernenden hält, von ihm erwartet, ihm zutraut und ihm zumutet (Keppler/Luckmann 1992b).

Die gemeinsam zu leistende Arbeit an der Redundanz des Unterrichts wird *reflexiv* im Stellen von Fragen, Aufgaben, Übungen und Prüfungen. All diese Formate übertragen die Funktionen des Zeigens und Erklärens auf die Rolle des Novizen, des Übenden, des Schülers.¹⁴⁹ Etwaig anschliessende Bewertungen und Korrekturen durch die lehrende Person bestätigen die ‚richtigen‘ Redundanzen nicht nur für den einzelnen Übenden, sondern zugleich für alle anderen, also für den Unterrichtsprozess selbst. Exakt in solchen Reflexionsstellen ist dann auch jene *spezifische Lehrautorität* gefragt, die sich nicht auf (reine) Herrschaftsausübung und Disziplinarmacht reduzieren lässt. Jede Aufgabe, die den Schüler zum Zeigen und Selbsterklären auffordert, berechtigt ihn auch, für jede Rückfrage eine Antwort verlangen zu dürfen, die er zur Klärung der Aufgabenstellung als notwendig behaupten kann.¹⁵⁰ Hierin liegt die strikteste Beschränkung für alle Ambitionen, Intentionen, Absichten und Pläne einer Wissensvermittlung durch Unterricht. Man kann sich selbst grosse Aufgaben stellen. Doch als Unterricht lassen sich nur Aufgaben stellen, deren Lösung man *bis zum Abschluss anleiten kann*. So lesen wir im Schulcode von Jean-Baptiste de La Salle, der anfangs des 18. Jahrhunderts Schulen für Arme, Lehrerseminare und die Kongregation der „Brüder der christlichen Schulen“ gründete:

„Les maîtres [...] auront égard que les demandes et sous-demandes, et les réponses de leurs sous-demandes aient les quatre conditions suivantes : 1°. qu'elles soient cour-

149 Die ethnographischen Beobachtungen zum „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) legen offen, wieviel Zusatz-, Vorbereitungs- und Vermeidungsarbeiten erforderlich sind, um unterrichtsfunktionale Eigenbeiträge leisten zu können.

150 So jedenfalls in jeder Didaktik, die sich als *modern* verstehen will. Die faktische Spanne schülerischer Rückfragerechte variiert je nach kulturellen, ideologischen und moralischen Bedingungen, und im Einzelfall sicher auch nach der kognitiven Elastizität der Lehrperson.

tes, 2°. qu'elles aient un sens parfait, 3°. qu'elles soient certaines, 4°. que les réponses soient proportionnées à la portée des écoliers, non pas des plus capables, ni de ceux qui ont le plus d'esprit, mais des médiocres, en sorte que la plupart puissent répondre aisément aux demandes qui leur seront proposées.“ (La Salle 1708, S. 57, CE 9,3,9).

Die Lehrmeister berücksichtigen, dass die Anfragen und Unteranfragen sowie die Antworten auf ihre Unteranfragen die folgenden vier Bedingungen erfüllen: (1) sie müssen kurz sein, (2) sie müssen vollkommen sinnvoll sein, (3) sie müssen sicher sein, (4) die Antworten müssen in einem angemessenen Verhältnis zur Reichweite der Schulkinder stehen, nicht der fähigsten oder der geistreichsten, sondern der mittelmäßigsten, so dass die meisten von ihnen die Anfragen, die ihnen vorgelegt werden, leicht beantworten können.

3. Objektivierung, Kodifizierung und Disziplin

Soweit sie auf Unterricht setzen muss und sich nicht auf stilles Lernen durch Lesen und Schreiben verlassen kann, kann die Schule kein Wissen ‚einprägen‘, auch nicht das in Texten objektiviert und kodifizierte Wissen. Zu einem Großteil versammeln Schulumaterialien nur, was sich unter den Beschränkungen des Unterrichts hat bewähren können und sich deshalb als Anleitung für künftigen Unterricht empfiehlt. Selbst in der Schule kann nicht ‚die Gesellschaft‘ erziehen, schon gar nicht in Form eines ‚gesellschaftlichen Wissensvorrates‘ oder eines allgemeinen ‚kulturellen Kapitals‘. In der Schule kann nur der *Umgang* mit Wissen vermittelt werden. Es geht nicht um Wissen per se, sondern um dessen *Objektivierung* und darin eingeschlossen um dessen *Kodifizierung*. Da die Kulturen das meiste Wissen dieser Welt ihres Selbstverständnisses wegen vor beiden Verfahren schützen, bleibt der Schule nur ein schmaler Ausschnitt des Weltwissens zur eigenmächtigen Behandlung übrig. Das Weltwissen ist der Schule nur symbolisch, also unbehandelbar verfügbar: im Symbol des Lebenslaufs, aktualisierbar nur mit den Schülern, in deren kulturellen Rahmungen, in deren Gedächtnissen, deshalb verschwommen und unzuverlässig, weder objektivierungsfähig noch kodifizierbar. Und gerade in dieser Ursuppe steckt das Wissen, das es herauszuholen, zu verändern und zu imprägnieren gilt. Jede Objektivität und jede Kodifikation ist ein Resultat davon — und keine ‚Eigenschaft‘ irgendeines bestimmten Wissens. Wer die schulischen Destillationen und Imprägnierungen durchlaufen hat, der kann — als Produkt seiner schulischen Sozialisation — sein Wissen durch Objektivität und Richtigkeit vor Änderungszumutungen, also vor weiteren Lernerwartungen geschützt wissen; aber nur in jenen Nano-Ausschnitten, die er sich aus den Mikro-Ausschnitten des Schulwissens herauszuschneiden versteht: Sozialisation ist Selbstsozialisation. Wer mehr objektives und richtiges Wissen wünscht, muss länger in die Schule gehen, entweder als Lehrer, in den

zahlreichen Institutionen des lebenslangen Lernens oder indem er sich, wie Henry Adams (1918), die eigene Biographie zum Schulmeister des Lebenslaufs erklärt.

Die Disziplin der Selbstdisziplin ist Voraussetzung und zugleich Resultat der Einübung in Objektivierung und Kodifikation. Vom Bewusstsein her gesehen, handelt es sich um eine psychische Dekonditionierung, um ein Abstreifen von Befindlichkeiten, Neigungen, Interessen und allen sonstigen Formen selbstreferentiell-situativen Engagements. Wenn das Bewusstsein in der Schule eintrifft, hat es sich bereits sozialisiert. Es weiss auch viel und weiss mit, dass es gelernt hat und noch zu lernen haben wird. Auch das Medium des Lebenslaufs hat schon Formen angenommen und präsentiert sich nicht als tabula rasa. Das Bewusstsein kennt bereits die von ihm individualisierte Person und weiss in aller Regel vom ersten Schultag an, dass es jetzt Schüler ist, der den Bestimmungen durch Lehrer folgen sollte. Zwar können weder die Theorie noch die Lehrer wissen, was das Bewusstsein gelernt hat und was es davon schon als eigenes, als Erfahrungswissen erachtet. Aber da jede Interaktion, also auch alle Interaktionen der Herkunft (aus einem Hause, aus einer Familie, aus Spielgefährtenkreisen, aus gemeinschaftlichem Bilderbuch-, Fernseh-, Musik- und Internetkonsum) zwangsläufig mit Selbst- und Fremddarstellungsrahmungen hantieren (Goffman 1986; Hettlage 1991), kann man noch vor jeder Herkunftskategorisierung davon ausgehen, dass man es mit *Persönlichkeiten* zu tun hat, und dass man diese Tatsache in alle Interventionen einzukalkulieren hat.

Für die Statistik ist diese Tatsache, da sie ja immer viele Individuen gleichzeitig zählt, eine Variable. Für die Schule ist es das nicht (Emmerich/Hormel 2017). Sie kann nur versuchen, mit ihren begrenzten Mitteln (Aufgaben, Aufgaben und Aufgaben) die Individualität der Person kennenzulernen. Die Mittel dazu reichen zwar nicht in die Gegenwart gewordene Vergangenheit der Kinder, nicht in die Entstehung ihres Gedächtnisses. Die Schule kann keine Biographieforschung treiben. Aber zum Ausgleich dafür hat sie ihre eigene Interaktion, in der sie die *Differenzen* der Persönlichkeiten untereinander spielen lassen und dabei beobachten kann, wie sich die Selbstdarstellungen (a) unter den Bedingungen der *Fremdheiten* der Kinder untereinander und (b) unter der Einwirkung des gelehrten *Wissens* (c) auf das *Unterrichtsgeschehen* auswirken. Auf der organisatorischen Ebene der Schule, im Flurfunk der Lehrerinnen und Lehrer untereinander, trennen sich begabte und schwierige Schüler, der grosse Durchschnitt dazwischen und die herausragenden Exemplare der Kombination aus begabt und schwierig: die rebellischen Genies. Schon nach relativ kurzen Zeitspannen der Schulsozialisation stehen diese oder ähnliche Schablonen, versehen mit bekannten Gesichtern, darunter auch dem eigenen, dem Bewusstsein zur Verfügung, um sich abweisend und zuneigend in manche der vorgezeichneten Linien einzutragen oder um einen Kurs aus einem ihm unterstellten biographischen „trajectory“ heraus zu suchen (Andréo 2005). Aber dem *Unterricht* steht solch eine Personalauslese nicht zur

Verfügung. Die Pflicht zur Anwesenheit zwingt alle dazu, die Dreiheit aus Fremdheit, Lehrwissen und Unterrichtsgeschehen weiterzutreiben und in jedem Akt des Rahmens, jedem schriftlichen und mündlichen Statement zu traktieren — das Arrangement zwingt auch und gerade den Lehrer. Er muss unterrichten, wen immer er in welcher Konstellation als Schüler vorgesetzt bekommt.

4. Gelegenheitsunterricht

Erst wenn man zurück kreuzt auf die Seite der ausserschulischen Sozialisation (die für das Individuum keine ‚andere‘ Sozialisation, sondern nur eine andere Inklusionsform sein kann), wird die ‚forme scolaire‘ scharf, zeigt sich, welchen Schnitt sie tatsächlich zieht. Was im wirklichen Leben an Wissen (an Erfahrung) und an Lernen (Erfahrung der Selbständerung) zustande kommt, verdankt sich der Sozialisation in Mustern, die sowohl die Kritik an der ‚forme scolaire‘ als auch eine reformpädagogische Nostalgie unter dem Namen ‚Apprenticeship‘ gerne dem schulischen Lernen als vorbildlich gegenüberstellt: Lernen durch Sehen und Mitmachen, Lehren durch Vorzeigen und Helfen; technischer gesprochen Lernen am Modell. Ein längeres Zitat stehe stellvertretend für das sozialromantische Unterrichtskonzept:

„In ancient times, teaching and learning were accomplished through apprenticeship: We taught our children how to speak, grow crops, craft cabinets, or tailor clothes by showing them how and by helping them do it. Apprenticeship was the vehicle for transmitting the knowledge required for expert practice in fields from painting and sculpting to medicine and law. It was the natural way to learn. In modern times, apprenticeship has largely been replaced by formal schooling, except in children's learning of language, in some aspects of graduate education, and in on-the-job training.“
(Collins et al. 1991, S. 6).

Wie aber sehen die ‚natürlichen‘ Interaktionsrahmungen solch eines Lehrens und Lernens tatsächlich aus? Mit einer blossen Imitation ist es in Interaktionen nicht getan. Denn gerade die durchgängige Personalisierung der Beteiligten, das Erfordernis zum permanenten face work (Goffman 1967, S. 5) erzwingt, dass auch eine nachahmende Handlung eine andere Handlung, eine Handlung *von* einer anderen Stelle und *an* einer anderen Stelle der Interaktionsepisode ist, eklatant vor allem im Sprechen, wo weder gleichzeitig gesprochen noch irgendein Satz im Folgesatz einfach wiederholt werden kann. Aber dasselbe gilt prinzipiell für jedes Verhalten, weil es als zweites Verhalten erkennbar ist und weil es ein anderes Selbst involviert: sich selbst, wenn vorher der Andere handelte, das fremde Selbst, wenn man vorher selbst gehandelt hat.

In außerschulischen Interaktionen finden sich gar keine Modelle, sondern allenfalls *Beispiele*, und dies für die Beteiligten auch nur dann, *wenn sie als Beispiele gerahmt werden* (zur Unterscheidung von Modell und Beispiel siehe Helmer/Herchert 2004). Wer in Alltags- oder auch in Berufshandlungen Modelle sieht, beobachtet bereits *innerhalb* der ‚forme scolaire‘, die von sich aus eine Welt da draussen modelliert, die pädagogisch zu ihr passt: eine Welt voll von guten und schlechten Beispielen inklusive der Aufforderung, sich die guten Beispiele zu Herzen zu nehmen und ihnen nachzueifern und sich von den schlechten Beispielen nicht verführen zu lassen. Deswegen bedient sich die Alltags- oder Berufserziehung eines *Gelegenheitsunterrichts* in dem Sinne, dass sie auf Gelegenheiten reagiert oder warten muss, in denen sie eine Person auszeichnen kann, die ein Beispiel nötig hat: die unfertige Person.

Auch ein Gelegenheitsunterricht kann seine Formen nur im Medium des Lebenslaufs finden und kann sich operativ nie sicher sein, dass er durch ein entsprechendes Lernen tatsächlich honoriert wird. Erstens spannt auch der Gelegenheitsunterricht nur die Differenz zwischen Lernen und Nicht-Lernen auf, die der Sozialisation raffinierte Spielräume für Ablehnung und Akzeptanz eröffnet. Denn je mehr solcher Gelegenheiten geschaffen werden, umso weniger fällt jede einzelne von ihnen biographisch ins Gewicht. Darin unterscheiden sich Schule, Alltag und Beruf also nicht. Und zweitens bleibt dem Gelegenheitsunterricht selbst im Erfolgsfalle individueller Lernwilligkeit völlig intransparent, *welche* Generalisierungen das Lernen aus dem Beispiel bezieht (Beispiel für was?) und welche Geltungsreichweite es ihm in sozialer und zeitlicher Hinsicht verleiht: Lenkt das Bewusstsein nur für den Moment ein, um die Erziehungsabsichten auszukühlen oder generalisiert es auch für andere Kontexte, in denen es als Person bekannt ist? Und mobilisiert es sein Gedächtnis, also Schrift oder irgendeine Form des Inkorporierens (Übung, Disziplin), um tatsächlich über das Gelernte in einem Moment zu verfügen, in dem es künftig gefragt sein könnte? Man sieht: Die Flexibilität der Gelegenheitserziehung verdankt sich einem Verzicht auf Kontrolle sowohl der Einsatzbedingungen von Erziehungshandlungen als auch ihrer Erfolge. Wo „situated cognition“ propagiert wird (einflussreich Brown et al. 1989), erscheint sie als Modell für eine ‚andere‘, für eine reformierte Bildung. Doch soweit sie selbst als *Modell verbindlich* werden soll, müssen Inklusionsbedingungen sowohl für Lehrende als auch für Lernende formal reguliert werden — nicht anders, als in der geläufigen formalen Bildung. Die ‚forme scolaire‘ kann nichts anderes als sich selbst kopieren, und sei es als Kopie in die Welt hinein.

Die außerschulischen Interaktionen regeln die Fertigkeiten und Unfertigkeiten von Personen (also auch die *Bedingungen* dafür, wann sich jemand für jemand anderen als Beispiel hinstellen darf) in der Form von *Geschicklichkeit* (geschickt/ungeschickt) oder, wenn es nur um Wissen, also um die Bewusstseinskapazität für Antworten und Fragen geht, in der Form von *Klugheit* (klug/dumm) — und es dürfte leicht einsichtig sein, dass die *Kriterien* dafür, was jeweils als

geschickt und klug respektive als ungeschickt und dumm gilt, sich kaum aus den kulturellen und interaktiven Kontexten ihrer Geltung herauslösen lassen. Und dies in allererster Linie *auch für das Bewusstsein nicht*. Lernen geht einher mit Statusverschiebungen (in den Interaktionen und damit auch in der Kultur), die als Verschiebung aber nur am eigenen Status in Relation zu den Status anderer erfahren werden kann. Wissen und Lernen bleibt eingeschlossen in die Umformungen und Kontinuitäten des Lebenslaufs. Da braucht man nicht und kann man auch gar nicht Änderungen des Wissens (Kognition) von sich ablösen, da man mit dem Lernen zwar *für die Anderen* jemand anderer wird, aber *unter den Augen* dieser anderen, also trotz Selbständerung keine Schwierigkeiten bekommt, sich mit sich selbst zu identifizieren. So kann man das Lernen vergessen, was ohnehin Voraussetzung dafür ist, dass das Wissen als Wissen funktioniert und nicht nochmals gelernt werden muss. *Statt* Erinnerung an Kognitionsänderungen und *statt* einer Speicherung von Richtigkeitsmodellen hat man ja: seinen Lebenslauf mit all den Erfahrungen, die die Anderen einem zutrauen und man sich selbst auch, soweit man den Einschätzungen der Anderen traut (Fuchs 1999a).

5. Klarheit

Gibt es einen Ausdruck auch für die spezifische Interkomplexion, die im schulischen Zusammenspiel von Inklusion und Sozialisation entsteht und reproduziert wird? Gefragt wäre ein Begriff für die Einheit des Differenten, wäre eine Zusammenfassung, die die Eigenkomplexitäten und die Autonomien beider Systemtypen nicht annulliert. Herrschaft taugt nicht dafür, denn deren Begriffsfeld kennt nur Heteronomie, die ihren Gegenbegriff der Autonomie verloren hat und deshalb nicht sagen kann, wie Regeln überhaupt eingesetzt, gewechselt, modifiziert werden können. Institution taugt ebenso wenig, weil sie *schulun*spezifisch ist, die *verschiedenen* Interkomplexionen einfach nebeneinander stellt — Institution Schule, Institution Familie, Institution Sprache, Institution des Vertrags, Institution Staat, usw. — ohne einen Begriff für die Relationen des Verschiedenen, so dass man nicht weiss, ob sie additiv, multiplikativ, hierarchisch (primär, sekundär und tertiär), sequentiell (Sprache vor oder nach Familie?) oder netzwerkförmig (was wären die Knoten?) zu ordnen wären. In der Frage nach der Spezifik schulischer Interkomplexion könnte mithin das Problem liegen, das die Unterschiede zwischen den vorherrschenden pluralistischen Sozialisationstheorien mit ihren unterschiedlich potenten Akteuren zur differentialistischen Sozialisationstheorie, die eine Differenzierung Desselben behauptet, am deutlichsten hervortreten lässt. An diesem Problem könnte also auch der Ertrag sichtbar werden, der es lohnen lässt, nicht nur eine Komplexität (Herrschaft oder Institution), sondern *zwei* Komplexitäten (Kommunikation und Bewusstsein) begrifflich zu bestimmen und dann auch noch miteinander zu korrelieren.

Ich denke, ein treffender Begriff für die schulspezifische Interkomplexion, der aus der Schultradition selber stammt, könnte der Begriff der *Klarheit* sein. Klarheit ist ein traditionelles *rhetorisches* Konzept (Plett 2001, S. 31; Helmer/Dörpinghaus 2004, S. 828), das von der Aufklärung gekapert und in die Metaphorik des Lichts überführt wurde (siehe zur Übertragung in die frühe Bildungsphilosophie Breikopf 2011). Es geht bei der rhetorischen Klarheit jedoch nicht darum, irgendetwas heller zu machen und dafür irgendwelche Scheinwerfer zu postieren, wenn die Sonne der Vernunft nicht von sich aus in alle Ecken, Gänge und Tunnel scheint. Klarheit fordert *Kontrast*, und dies nicht nur zwischen jedem Detail, sondern in der Gesamtkonstellation, die wiederum bestimmt, wie stark die Kontraste der Details sein müssen und sein können, damit sie zur Klarheit der Konstellation beitragen und sie nicht stören (eine Phänomenologie der Klarheit, Klarheitsstufen, Klarheitsgrade und Klarheitsunterschiede findet sich in Husserl 2004 und, von Husserl ausgehend, auch in der Theorie des Wissens bei Schütz/Luckmann 1979, Kap. III). Klarheit artikuliert das Schema von Teil und Ganzem auf zirkuläre Weise. Das war der Rhetorik nicht nur bewusst, sondern von ihr explizit so gewollt und als *Aufgabe* dem Redner überantwortet. Klarheit kann deshalb *von Fall zu Fall verschieden* auch Abdunklungen verlangen, wo das Licht zu grell ist. Es kommt, anders als bei rein fachlicher Autorität, „auf Verdeutlichung der Selektivität und des Eliminierungseffekts von Information an“ (Luhmann 1986b, S. 107). Weglassen-können und Auslassen-können sind zentrale Mittel der Lehre der eloquenten Rede. Klarheit kann zudem auch ganz andere Kontraste als die des Sehens einsetzen, laut und leise zum Beispiel im Tonfall, schnell und langsam im Rhythmus, fest und flüssig in Gestik und Mimik. Was die Gestalten und die Sinne betrifft, ist Klarheit ein synästhetisches Konzept, respektiert also auch alle *Themen* der Kommunikation (nicht nur Optizitäten und Visualisierbares) und die *Operationsbedingungen* der Wahrnehmung, die ja intern gar nicht zwischen Sehen, Hören, Haptik, Olfaktorik und Motalität unterscheiden können, sondern dafür bereits Schemata brauchen, um dem Bewusstsein Kapazitäten für Aufmerksamkeitsbindung freustellen zu können (zu Klarheit als Bedingung für Aufmerksamkeit Neumann 1971; zur psycho-physiologischen Kultivierung von Aufmerksamkeit siehe Thums 2008).

Mit dem Gebot der Kontrastierung reflektiert das Postulat der Klarheit die Grunderfordernisse der Wahrnehmung, die nur auf Impulsdifferenzen reagieren kann; und, wenn keine neuen Impulse eintreffen, sich selbst, den eigenen sensorischen Apparat stimulieren muss (durch Bewegung oder Imagination), um wieder etwas mit etwas anderem kontrastieren zu können (Luhmann 1995b, Kap. I). Anders als alle Metaphern, die Beleuchtungsverstärkung fordern, behält die Metapher der Klarheit *das Medium* im Blick, *in dem sich Klarheit momentweise ergibt und auch wieder vergehen kann*. Ein Beispiel dafür: Die Klarheit des Wassers negiert seine Trübheit — und deshalb sieht man auch die Klarheit selbst, sowohl als Zu-

stand wie auch als Veränderung (wird klarer oder trüber). Wenn man *durch* das klare Wasser hindurch blickt, sieht man den Grund, und nicht (mehr) das Wasser.

Rhetorische Klarheit ist gleich von *zwei* Seiten her Beschränkungen unterworfen; und genau deshalb eignet sie sich zur Kennzeichnung eines Zusammenhangs zweier Komplexitäten. Zum einen muss Klarheit dem *Ungewöhnlichen* dienen, irgendetwas Überraschendes und Ausserordentliches aufgreifen. Sonst hätte die Rede überhaupt keinen Anlass. Nüchterner gesagt wird Information verlangt. Zum anderen muss die Rede *das Mass finden und geben*, das die Einordnung des Ungewöhnlichen in das Gewohnte und Vertraute erlaubt (Fuchs 2007b). Die Rede darf ihr Auditorium nicht in den Zustand des Verworrenen versetzen und in diesem Zustand entlassen. Diese Doppelrahmung aus Ungewöhnlichkeit und Massgabe, die sich als Klarheit der Rede (oder als ihr Verfehlen) zeigt, bindet die Rede ein und zurück an das, was man pauschal als eine *gemeinsame* Lebenswelt verstehen kann. Die Lebenswelt als Einheit alles Vertrauten schliesst das Wissen um die Grenze zum Unvertrauten ein (Luhmann 1986a). Sie autorisiert die Rede, Nachrichten vom Unvertrauten und Nicht-Selbstverständlichen im Vertrauten und Selbstverständlichen sowohl einzubringen als auch unterzubringen.

Doch wenn jedes Weltverhältnis *individualisiert* wird, zerbrechen *beide* Hintergründe der Klarheit: eine bodenständig geordnete Welt mit einem für alle gleichmässigen Überraschungswert *und* ein gemeinsamer Lebenshorizont für Massgaben (Fuchs 2001a). Die Weltordnung muss ersetzt werden durch Kommunikation und die Massgabe durch das Gedächtnis der Kulturen im Plural. Und die Schule, die sich als *eine* Passage für *alle* Individuen einsetzt, wird zum Institut, das Wissen gleichzeitig zu objektivieren *und* über Verfahren des Korrigierens zu individualisieren hat. Die Objektivierung behandelt den Lebenslauf als Medium, das das Wissen gar nicht, richtig oder falsch aufnehmen könnte; das aufnehmen könnte, was es noch nicht weiss, aber was alle anderen schon wissen und künftig wissen sollten. Das Korrigieren gibt dem Medium Form, und die Prüfung bescheinigt der Gesellschaft, dass das Wissen gewusst wird, kein weiteres Mal berichtigt und geprüft worden muss, sondern als Autorität der Person pauschal in Anspruch genommen werden kann. Das diplomierte Individuum wird in die Welt versetzt, um in ihr eine Autorität auszuüben, die relevante Irritationen massgerecht für die anderen wegarbeitet. Dass solch eine Autorität allein nicht ausreicht, um *persönlichen* Erfolg zu erlangen, das muss jede Kultur und jede Praxis ihren Individuen selber beibringen.

Gäbe es Wissen *ausschliesslich* in Form von Objektivität, Klarheit und Massgeblichkeit und wären Schulnoten *tatsächlich* die einzigen Quellen für gesellschaftliche Massgeblichkeit, hätte das Individuum gar keine andere Chance, als sich als „Wille zum Wissen“ (Foucault 1987) zu sozialisieren und sich den Totalisierungen aufklärender Kommunikationszirkel mit ihren Exorzismen der Unvernunft zu unterwerfen. Deshalb ist es gerade für Bewusstseinskomplexität unerlässlich, dass es andere Inklusionsmuster gibt, die zwar auch Individualisierung erzwin-

gen, aber in anderen Formaten der Selbsterfahrung. Im System der Massenmedien beispielsweise hat sich das Selbst in Form der Meinung zu artikulieren, also in Aussagen über die Aussagen anderer, die niemand anderen binden als den Meinenden selbst und daher zum Bekunden von Solidaritäten und Animositäten taugen, die nicht weiter begründet werden müssen. Im System der Wirtschaft kann man Bedürfnisse artikulieren, die nicht mit ‚cogito ergo sum‘ durchsetzbar sind, sondern nur durch die Anerkennung (qua Gegenleistung oder pauschal durch Geld), dass auch andere für ihr physisch-organisches Leben sorgen müssen. Im System der Politik kann man das Format des Interesses kennenlernen, mit seiner Unterscheidung nach öffentlichem und privatem Interesse, in deren Kontrastierungen sich ein ganz eigenwilliges Selbst als öffentliche Figur engagiert, bis hin zu jener Egozentrik, die sich als alleinige Potenz des öffentlichen Interesses geriert. Im Recht erfährt das Selbst, dass im Fall zweier konträrer Berechtigungen formal beiden die Chance eingeräumt wird, die richtige zu sein, was immer einem selbst die persönliche Moral auch an Richtigkeiten einzutrichtern versucht. In der Kunst kommt man auf den individuellen Geschmack, egal, ob man den eigenen Geschmack typisch bürgerlich dazu benutzen will, sich über andere zu erheben (hierzu obligatorisch: Bourdieu 2008); oder lieber romantisch, die Welt trotz ihrer Sündhaftigkeit, Arbeitsnöte und Leidensfülle ironisieren zu können (Fuchs 1993, S. 92–96). Im Kontakt mit religiöser Kommunikation kann man das Selbstverhältnis des Glaubens kennenlernen, das die Schranken *jeder* Objektivität sprengt und externe Richtigkeiten weder braucht noch verträgt, weil die hier angestrebte Klarheit alles, also auch alles Externe umspannt.¹⁵¹

Man sieht: Klarheit wird vielseitig gefragt, aber nicht jede dieser Anfragen hält die Spangen des Objektiven und des Richtigen offen, durch die geleitet das Selbst sein Erleben schlageinheitlich als individuell *und* objektiv *und* richtig registrieren kann; lediglich belastet durch die Massgabe, dass es seine Beobachtung auch individuell zu merken hat und sich soziale Situationen suchen muss, will es seine Beobachtungen reproduzieren, also seinen *Lebenslauf* durch Wissen formieren. Selbst die Schulzeit wiederholt ihre Stoffe ja meistens nur kurze Zeitspannen nach ihrer Einführung und Klärung. Nur kleinste Ausschnitte müssen bis zur Jahresend- oder Stufenendprüfung erinnert werden, nur manches wird durch Wiederverwendung in aufbauenden Stoffgebieten implizit wiederholt. Kein Wunder, dass nicht nur die unaufmerksamen Schüler sich am Ende ihrer Schulzeit wundern, dass sie soviel gelernt haben und doch nur so wenig davon noch wissen. Was sie im Laufe der Zeit an Irritationen zu verkräften und an Unklarheiten wegzuarbeiten hatten, daran können sie sich beim besten Willen nicht erinnern. Denn *dieses* Vergessenkönnen ist der Sinn von Wissen: Im Moment der Relevanz kei-

151 „Das Aussen ist innen — die Grenze ist inmitten — und das Ich zerlegt sich“ (Fuchs 2001b, S. 57, die Zeichnungen umschreibend, die der Physiker Ernst Mach beim Versuch erschuf, sich beim Zeichnen zu zeichnen).

nen Informationsverarbeitungslasten mehr ausgesetzt zu sein, sondern souverän handeln zu können.

Statistisch oder biographisch kann man sicher jede der genannten Selbsterfahrungsalternativen (Meinungen etc.) und noch einige weitere mit Klassenlagen, Schichten, Milieus oder anderem korrelieren, je nachdem, welche Variablenkategorisierung die jeweilige Gesellschaftstheorie der Statistik oder der Selbsterzählung nahelegt. Die Theorie funktionaler Differenzierung könnte derartigen Beobachtungsinstrumenten die Variablen der Inklusionskarrieren beisteuern. Das wären zwar ein paar mehr als die Anzahl von Klassen und Schichten, aber auch nicht unendlich viele. Die Zahl schwankt etwas, da der Funktionssystemstatus mancher Systeme umstritten ist. Zusätzlich zu den beispielhaft erwähnten Inklusionen durch Erziehung, Wissenschaft, Massenmedien, Wirtschaft, Politik, Recht, Kunst und Religion wären sicher noch die Inklusion ins Gesundheitssystem hinzuzunehmen. Umstritten sind die Fälle Familie (Liebe als Medium?), Protestbewegungen (Betroffenheit als Medium?) und Sozialarbeit (Hilfsbedürftigkeit als Medium?). Also hätte die Analyse einen Variablenkomplex mit rund einem Dutzend Kategorien aufzunehmen — angesichts der dank Big Data verfügbaren Verfahren und Rechenkapazitäten eine verschwindend kleine Zahl.

Aber Interkomplexion fragt ja nicht nur nach der Verteilung der Individuen in der Gesellschaft, sondern *zugleich* nach den Verteilungen der Gesellschaft in den Individuen. Das kommunikationstheoretische Thema ist längst nicht mehr nur Autopoiesis, sondern konditionierte Koproduktion (Fuchs 2002). Für diese Frage ist allein entscheidend, dass die Sozialisation auch während der Schulzeit auf Alternativen zugreifen und sich *deshalb* auch von der schulischen Inklusion distanzieren kann. Die Schule differenziert sich *in* der Gesellschaft, nicht ihr gegenüber. Ausser Wissen gibt es Meinungen, gibt es Präferenzen, gibt es Interessen, gibt es Recht, gibt es Geschmack, gibt es Glaubenserfahrungen — und dieses ‚Ausserdem‘ ist der Rahmen, in dem das Selbst der Selbstsozialisation als alternatives Selbst lebt und die *Zuschreibung*, allein als ‚Ich‘ zu lernen und sich rechtzeitig an das so Gelernte zu erinnern, als *Zumutung* erfahren kann; als *Zumutung*, zu der man sich verhalten kann und, je nach Inklusionsmeinungen, Inklusionsbedürfnissen, Inklusionspflichten, Inklusionsgeschmack und Inklusionsglauben, auch verhalten muss.

All das ist nicht weg, während Kinder und Jugendliche in der Schule sitzen, Fragen beantworten, Aufgaben lösen und sich Prüfungen unterziehen, obwohl die Kommunikationen, die Lehre betreiben, solche Einflüsse auf jedem erreichten Stand der Dinge wieder zu neutralisieren haben, um die Kommunikation in der Zange zwischen Begreifen und Nichtbegreifen halten zu können (Luhmann 2004b). Das durch psychische Dekonditionierung ‚Verdrängte‘, das genuin Andere der schulischen Inklusion, bildet *das* Reservoir, aus dem das Bewusstsein seine *Gleichgültigkeit* und on the long run seinen Gleichmut bezieht, auch Desillusionierendes durchzustehen. Die Nachrichten der Forschung über typisch permissives

Schulverhalten,¹⁵² das von Schülern wie auch von Lehrern unterhalb des Radars der IRE-Strukturen ausgeübt wird, bezeugt, dass der Schulalltag die gesellschaftlichen Reserven des Psychischen als Bedingungen der eigenen Reproduktion, gerade über lange Lebensperioden hinweg, anerkennt. Sozialisation zum Begreifen muss von Verständnis begleitet werden, so schwer es diese notwendige Mischung auch macht, beides voneinander unterscheiden zu lernen, wie es Objektivität und Richtigkeit verlangen.

152 Zum Begriff der Permissivität und seinen universitären Formen siehe Parsons/Platt 1990, S. 236–251; daran anschliessend zur schulischen Sozialisation durch Permissivität Wernet 2003.

VI Universität und die Lebenslaufrelevanz des Nichtwissens

„Man weiß, wo man ist,
wenn man in Bielefeld ist.“

Niklas Luhmann
(Die Wissenschaft der Gesellschaft,
Frankfurt 1992, S. 124)

„Bielefeld gibt es doch gar nicht.“
(Internet- und Partywissen seit Achim Held,
Die Bielefeld-Verschwörung, 1994)

Die Soziologie bestimmt die Lebenslaufrelevanz der Universität hauptsächlich im Kontext von Statuszuweisungen und von Reproduktionsprozessen der sozialen Schichtung. Eine komprimierte Fassung dieser Sichtweise stammt von Pierre Bourdieu. Er begreift universitäre Sozialisations- und Inklusionsprozesse als Erwerb von symbolischem und kulturellem Kapital, wobei explizit der ökonomische Begriff von Kapital aufgegriffen und übertragen wird (Bourdieu 1983). Alle Kapitalformen bezeichnen verfügbare Elemente, die in ihren jeweiligen Feldern als Einsatzmarken fungieren und dort die Positionen bestimmen, die ein Akteur gewinnen, halten oder auch verlieren kann (Brosziewski 2006). Mit dem symbolischen Kapital sind vornehmlich die formalen *Bildungstitel* bezeichnet, also die universitären Abschlüsse, Grade und Titel. Kulturelles Kapital meint die *Zeichen, Symbole, Rituale, Zeremonien und Spielregeln*, die man kennen und beherrschen muss, um den Wert der Titel im sozialen Verkehr auch einsetzen und auswerten zu können. Anders als die symbolischen Güter müssen kulturelle Kapitalien informell erworben werden, weswegen individuelle Schichtungs- und Vernetzungsdifferenzen besonders stark zum Tragen kommen. Der Wert ein und desselben Titels kann für zwei verschiedene Individuen höchst Unterschiedliches bedeuten, je nachdem, ob und wie sie sich in die kulturellen Formen haben inkludieren lassen. Die Informalität des Wissens um das kulturelle Kapital zeigt sich auch daran, dass es sich nicht explizieren lässt, sondern durch Beobachtung, Teilnahme und Bewährung einverleibt und als Routinen und Selbstverständlichkeiten der eigenen Persönlichkeit integriert werden muss. Bourdieu spricht hier, die Differenz von Sozialisation und Inklusion übergreifend (und damit auch verdeckend) vom Habitus (Inkorporierung).

Von der Theorie des Lebenslaufs gesehen, erscheint solch eine Fokussierung auf Statusverteilungen sehr einseitig. Sie zielt allein auf die Karriereprobleme und lässt die biographischen Anteile des Lebenslaufs ausser Acht. Auch vernachlässigt sie die Vervielfältigungen von Statusordnungen, die durch die funktionale Differenzierung vorgegeben sind und die in jeden Lebenslauf zu integrieren sind. Die symbolischen Kapitalien Bourdieus beispielsweise referieren ausschliesslich das Bildungssystem mit seinen Noten, Zeugnissen, Diplomen und Zertifikaten und geben von den weiteren symbolischen Medien (Macht, Recht, Liebe, Kunst, ...) nur dem Geld der Wirtschaft (als ökonomischem Kapital) einen eigenständigen Platz.

Um die genannten Verengungen zu korrigieren, ohne Statusfragen auszublenzen, verfolgt dieses Kapitel die These: Die Form der Universität integriert *relevantes Nichtwissen* in den Lebenslauf und trägt genau dadurch zur Kontingenzsteigerung sowohl der Karriere als auch der Biographie bei. Dabei geht es nicht um die klassische Weisheit (als Wissen des Nichtwissens oder als Wissen der Differenz von Wissen und Nichtwissen; Luhmann 1992b, S. 149), sondern um *gesellschaftlich spezifische* Typen, Kategorien und Formen des Nichtwissens. Diese Spezifitäten und die Arten der Spezifizierung aufzuzeigen, dienen die folgenden Ausführungen.

1. Wissenschaftliches Nichtwissen

Am markantesten zeigt sich die universitäre Bedeutung des Nichtwissens in der Form *wissenschaftlichen* Nichtwissens. Wahrscheinlich ist es diese Deutlichkeit, die viele Beobachter dazu verleitet, in der Wissenschaftlichkeit und der Erziehung zur Wissenschaft das eigentliche und identitätsstiftende Moment der Universität zu vermuten. Forschung setzt immer am formulierten Wissensstand an und muss, in der Formulierung einer Forschungsfrage, im bislang akzeptierten Wissensstand Lücken und Fehler, Notwendigkeiten der Ergänzung und Korrektur bestimmen. In den Worten Luhmanns (1995f, S. 178): Forschung ist „Spezifikation des Nichtwissens“, daher auch immer eine Kritik des bestehenden Wissens durch Aufzeigen seiner besseren neuen Möglichkeiten.¹⁵³

In der universitären Lehre jedoch muss, da akademische Prüfungen auf sicheres, im Streitfall als unbestreitbar darstellbares Wissen angewiesen sind (Bro-

153 Für das Experiment als Kernelement moderner Wissenschaft: „Im wissenschaftlichen Experiment übernimmt die Hypothesenbildung die Rolle spezifizierten Nichtwissens. Traditionell werden Experimente als Operationen zur Prüfung von Hypothesen verstanden. Eine Hypothese wäre somit eine Aussage, deren Gültigkeit möglich ist, die Bedingungen für die Gültigkeit sind jedoch (noch) unbekannt und das für die Beurteilung notwendige Wissen noch nicht vorhanden.“ (Groß 2014, S. 7–8)

sziewski 2020), die prinzipielle Fragilität wissenschaftlichen Wissens durch eine *Rollenasymmetrie* zwischen Dozent und Student überspielt werden. Wo immer sie sonst erodiert sein mag: In der akademischen Prüfung wird Autorität aus funktionalen Gründen gebraucht, und von ihr abgeleitet auch in jeder Lehre, die auf die ein oder andere Prüfung vorbereiten will.¹⁵⁴

Der biographische Knackpunkt der universitären Laufbahn ist die Promotion, seltener auch die Habilitation (Baecker 2017). Die Promotion, verstanden als ein durch Fakultäten betriebener Prozess, ist jene Phase, in der die Asymmetrie von Student und Dozent formal aufgehoben wird. Suspensiert wird die *soziale* Autoritätsverteilung, so dass Autorität allein durch die Promotion selbst erzeugt werden muss, alle Möglichkeiten und Erfordernisse einer Kritik des Wissens mit einschliessend.

„Unsere These lautet, dass der institutionelle Kern der in einer Promotion zum Ausdruck kommenden Erziehung zur Wissenschaft darin besteht, den Glauben an die Wissenschaft sowohl zu nehmen als auch zu bestätigen. Promoviert wird, wer die Paradoxie begriffen hat, dass sich jede Gesellschaft nur dann auf jede Art von Wissenschaft verlassen kann, wenn sie in der Lage ist, der Wissenschaft zu misstrauen. Der Grund dafür ist einfach. Er besteht darin, dass eine Gesellschaft nur die Wissenschaft braucht, die sie nicht braucht. Denn wüsste sie schon, was die Wissenschaft jeweils erst herausfinden will und soll, bräuchte sie keine Wissenschaft.“ (Baecker 2017, S. 91)

Dass die Promotion nur den einstimmenden, nicht aber den abschliessenden Wendepunkt in der Sozialisation in den Glauben und den Nichtglauben an Wissenschaft darstellt, zeigt Oliver Berli (2021) an den vielfältigen Mechanismen des „Warming up und Cooling out in der Wissenschaft“. Da Promotionen und alle ihr etwaig folgenden Wissenschaftsauszeichnungen formalen Charakter haben, sind die Konsequenzen für eine wissenschaftliche Karriere (die immer Inklusion *und* Exklusion umfasst) evident. Doch lässt sich trotz aller Faszination, die von Karriere- und Prestigefragen ausgeht, die *biographische* Einstellung zum wissenschaftlichen Wissen und Nichtwissen nicht eindeutig aus Karriereerfolgen und Karrieremisserfolgen ableiten. Die Dauerkritik, der wissenschaftliches Wissen mit dem Verweis auf noch nicht gewusstes besseres Wissen ausgesetzt ist, mag jene, die sich hinreichend erfolgreich wissenschaftlich fortbewegen, biographisch stärker involvieren als jene, die es bei dem einmaligen Wissenschaftserleben in Form einer Promotion belassen:

„Promoviert zu werden heißt jetzt, am eigenen Leibe und entsprechend schmerzhaft erfahren zu müssen, wie stumpf die scheinbar scharfe Waffe der Kritik in Wirklich-

154 Eine Form von kollaborativ-studentischer Verarbeitung der Prüfungsautorität zeigt die ethnographische Studie in Tyagunova 2022.

keit ist. Dass es nichts ändert, dass man Recht hat, muss man erst einmal verstehen.“ (Baecker 2017, S. 97)

Die biographische Implikation der Promotion bleibt im *Betrieb* der Akademie nicht auf die faktisch Promovierten beschränkt. Schliesslich werden *alle Studierenden* hauptsächlich von Dozierenden unterrichtet, die entweder promoviert wurden oder zumindest wissen, von welchen Autoritäten das Wissen, das sie lehren, geschützt wird und welche Kritiken sie zulassen. Auf diese vermittelte Weise ist jede Kritik am geltenden Wissen mit dem institutionellen Kern der Universität verknüpft. Obwohl die individuellen Distanzen zu diesem Kern höchst unterschiedlich (eben biographisch) ausfallen, bildet sich die *Meinung* über wissenschaftliches Wissen und Nichtwissen doch im Milieu der Promotionen, Habilitationen und der ihnen folgenden Reputationszuteilungen aus.

Die wissenschaftlichen Selektionsmuster bedienen mithin auch, aber *nicht nur* die Funktion der Inklusion. Sie sind auch biographisch folgenreich. Sie legen weder Studienabbrecher noch erfolgreiche Studienabgänger, ja nicht einmal erfolgreiche Akademiker fest auf eine Haltung zur Wissenschaft; eine Wissenschaft, die sie kennen und die sie zugleich nicht kennen (niemand kennt den morgigen Stand der Forschung, vom Wissen aller ‚fremden‘ Disziplinen ganz zu schweigen).

Gerade am wissenschaftlichen Nichtwissen, das sich in der Kritik des geltenden Wissens artikuliert, zeigt sich mithin besonders deutlich, dass die Form der Karriere und die Form der Biographie zwei verschiedene Formen sind, die sich nicht eins-zu-eins auseinander ableiten oder eins-zu-eins aufeinander abbilden lassen. Was immer ‚akademische Freiheit‘ sonst noch heissen mag (siehe Abschnitt 4): Sie markiert auf jeden Fall einen ‚Punkt‘, in dem das Individuum seine Karriere und seine Biographie zueinander ins Verhältnis setzen muss und in dem es auf genau diese Leistung hin gesellschaftlich beobachtet wird. Wissenschaftsaffinitäten und Wissenschaftsaversionen sind und bleiben *Meinungen*, egal, ob sie aus persönlichen Misserfolgen oder aus persönlichen Erfolgen mit Wissenschaft gewonnen werden.

2. Technologisches Nichtwissen

Wissenschaft ist keineswegs der einzige Kandidat zur Auszeichnung relevanten Nichtwissens. Ein weiterer ist jener Komplex, der sich als Technologie bezeichnen lässt. Im systemtheoretischen Begriffsarsenal wird Technik durch ein Interesse an *Fehlern* definiert; oder, wenn man es positiver formulieren möchte, durch ein Interesse an fehlerfreien Abläufen, die sich in wechselnden Kontexten wiederholen lassen. In einer einschlägigen Formulierung heisst es: „Die Leitunterscheidung ist hier heil/kaputt oder, wenn man weniger auf Reparieren und mehr auf Lernen abstellt, fehlerfrei/fehlerhaft.“ (Luhmann 1992b, S. 263) Solch eine auf

Vermeidungen abstellende Begrifflichkeit scheint den Ideen über Produktivität, Fortschritt und Innovation zu widersprechen, die normalerweise mit Technik verknüpft sind. Aber das positive Assoziationsfeld lässt sich integrieren, wenn man beachtet, dass die Unterscheidung fehlerfrei/fehlerhaft *offen lässt*, wem oder was Fehler, Mängel, Defizite oder Minderqualitäten zugerechnet werden. Man kann den Fehler auch *der Welt* zuordnen und dann nach Möglichkeiten suchen, dem Fehler durch Eigenkonstruktionen abzuhelpfen. Das ist doch der Kern der Idee von ‚Verbesserung‘, oder etwa nicht? Man kann Technikgeschichte auch entlang des Prinzips „form follows failure“ schreiben (Petroski 1994, Kap. 2). Die Welt, die Schöpfung oder die natürliche Evolution lassen den Menschen nicht fliegen, also erfindet er Fluggeräte und Flugzeuge, um diesem Kompetenzmangel abzuhelpfen. Die alten Griechen verurteilten die Weltverbesserungsidee zwar als Hybris (so in der Gestalt des Prometheus, der den Menschen das Feuer brachte). Aber diese Mahnung hat der gesellschaftlichen „Besessenheit durch technologische Innovation“ (Luhmann 1995b, S. 239) offenkundig keinen Abbruch getan.

Von der Einheit des Technikbegriffs gelangt man über verschiedene Unterscheidungen zur Vielheit der Techniken. Man kann beispielsweise Dingtechniken (darunter auch die klassischen Werkzeuge) von Energietechniken (Dampfmaschine und all das), Zeichentechniken (Sprachregeln, Formeln, Buchhaltungstechniken, graphische Techniken, ...) und, um den Computer einzubeziehen, Mustertechniken voneinander unterscheiden und in Beziehung zueinander setzen; zum Beispiel, wenn man eine Geschichte der Technik oder eine Abhandlung über unser technologisches Zeitalter schreiben will. Oder man kann entlang der Organisation des Technikeinsatzes wie James Thompson (1967) nach serieller Technik, Vermittlungstechnik und Intensivtechnik unterscheiden. Die serielle Technik verknüpft den Technikeinsatz in Form eines Nacheinander, prominent im Fall des Fließbandes. Wenn Ding- und Zeichentechniken seriell verbunden werden, spricht man auch von ‚Methoden‘, zum Beispiel von Unterrichtsmethoden. Bei den Vermittlungstechniken gilt es, die Bedarfe verschiedener Klienten miteinander zu koordinieren, bei der Geldanlage und Kreditaufnahme zum Beispiel (Banken), bei der Verteilung der Kosten in kalkulierbaren Schadensfällen (Versicherungen), bei der Aufnahme von Fernkontakten (Telefon, Briefpost, Email) u. a. m. Intensivtechniken schließlich nennt Thompson jene Arrangements, bei denen situativ und anhand der Beobachtung des zu bearbeitenden Objekts entschieden werden muß, welche Apparatur, welches Werkzeug, welche Methode, welches Mittel in welchem Moment mit welcher Intensität einzusetzen ist, um am Objekt die gewünschten Effekte zu erreichen beziehungsweise unerwünschte zu vermeiden. Beispiele dafür wären in den klassischen Feldern professionellen Handelns (medizinische Diagnose und Therapie, juristische Prozessaufbereitung) oder im kunden- und objektspezifischen Design zu finden (vgl. Schön 1993).

Um die Komplexität zu erfassen, die das gesellschaftliche Interesse an Fehlerfreiheit ausmacht, empfiehlt es sich, zwischen Kerntechniken und Manteltechniken zu unterscheiden. Manteltechniken wäre solche, die einen technischen Kern von Störquellen und Störereignissen abschirmen, etwa Stossstangen und Motorhauben beim Auto oder die gesamte Sicherheitstechnologie der Stromerzeugung aus Atomenergie. Während die Geschichten der grossen Erfindungen nur die Kerntechniken im Sinn haben, ist der gesellschaftliche Technikalltag weit mehr mit derartigen Sicherungs-, Absicherungs- und Kontrolltechniken beschäftigt. Sie dienen dazu, die Fehlerfreiheit kontrollfähig zu machen und tatsächlich auftretende Störungen sozialen Adressen zurechnen zu können; und das heisst: Personen und/oder Organisationen zurechnen zu können (Fuchs 1997).

In diesem Sinne kennzeichnet Luhmann in einer Zweitfassung Technik auch als „fungierende Simplifikation“ (Luhmann 1997, S. 524). Damit ist nun nicht gesagt, Technik sei unkompliziert oder unterkomplex. Der Ausdruck besagt nur, dass sich *sozial* eine *eindeutige Stelle* ausmachen lässt, an der die Kontrolle über die Technik lokalisiert ist. Technik wird somit zu einer Form der *Neutralisierung von doppelter Kontingenz*, an der ja immer mindestens *zwei* Adressen (Personen oder Organisationen) beteiligt wären. Technisierung reduziert die doppelte auf eine einfache Kontingenz. Wer sich eine Technik aneignet, kann im Fall des Versagens niemand anderem die Schuld geben. Er muss den Fehler in der Technik finden. Wenn das nicht gelingt, bleibt zur Erklärung nur noch die persönliche Inkompetenz. Solche Such- und Findungsprozesse von Schuld sind in der Forschungsliteratur über technische Katastrophenfälle reichhaltig dokumentiert (Weick et al. 2008) und von Charles Perrow (1987) auf die eingängige Formel der „normalen Katastrophe“ gebracht. Katastrophen sind gewissermassen der Preis, den die Gesellschaft für ihre technologische Reduktion von Kontingenz und Komplexität zu zahlen hat. Mit „Simplifikation“ ist die *soziale* Funktion der Technik gemeint. Und das Adjektiv „fungierend“ bringt die Normalität zum Ausdruck, die dadurch erreicht wird, dass *alle anderen* die Fehleranfälligkeit und mögliche Ursachen für Fehler ignorieren können, solange die verantwortlichen Adressen fehlerfrei funktionieren.

Was die universitäre Inklusion und Sozialisation in Technik leistet, ist die Stabilisierung und Reproduktion dieser *Verteilung* von Kenntnis und Ignoranz. Schliesslich lehrt die Universität, was sie an Techniken und Technologien (=Technikbeschreibungen) lehrt, ja nicht für den privaten Gebrauch, sondern für den öffentlichen Einsatz in Organisationen, Märkten, für Klienten und für ein Publikum. Auch in diesem Feld wird ein Nichtwissen als lebenslaufrelevant markiert, nämlich das Nichtwissen der künftigen Dienstherrn, Kolleginnen und Kollegen, der anderen Marktteilnehmer, der Konkurrenten, der Klienten und des Publikums. Hinzu kommt die notgedrungene Selektivität jeder individuellen Technikaneignung und Geschicklichkeit, die auf das Insgesamt des relevanten technischen Wissens und Könnens verweist. Im Lichte des technologischen Ge-

samtkomplexes bleiben selbst Kenner und Könner letztendlich Nichtwissende. Ein Studium bereitet idealerweise darauf vor, abschätzen zu können, wer für welche technischen Probleme erreicht und angefragt werden könnte. Erworben wird ein höchst spezifisches Wissen des Nichtwissens, das auf allen Ebenen nach fortwährenden Verbesserungen verlangt.

3. Theoretisches Nichtwissen

In der klassischen Epoche, die das Wort kreiert hatte, meinte Theorie so etwas wie den Überblick über das grosse Ganze. Mit dieser Auffassung bricht das moderne Verständnis von Theorie, denn die Gesellschaft kennt keinen entfernten und richtigen Standpunkt, von dem aus der für Gesamtsicht nötige Über- und Durchblick zu gewinnen wäre. Die Moderne bindet Erkenntnis ans Involviertsein und unterwirft sie der Kritik und Konsenssuche — was im Gegenzug dem Individuum erlaubt, sich auf Distanz zu bringen und sich von der Richtigkeit der eigenen Meinungen selbst zu überzeugen.

Moderne Theorie bedeutet begrifflich geführte und problemorientierte Vergleichsarbeit (Luhmann 1997, S. 964). Man bildet die Begriffe Kapitalismus und Sozialismus, um die Verfasstheiten der Wirtschaft der Gesellschaft regional und historisch zu vergleichen. Dieser Fall ist nicht nur gesellschaftsgeschichtlich höchst folgenreich. Er verweist zugleich auf eine zentrale Eigenheit von Theorie. Sie braucht keineswegs zwei verschiedene Objekte miteinander zu vergleichen. Sie kann auch *ein* Objekt (im Beispiel: die Gesellschaft) mit sich selbst vergleichen, und zwar im Hinblick auf *andere Möglichkeiten* seiner selbst. Theoretisches Vergleichen verarbeitet und erzeugt *Alternativität*, im angeführten Beispiel die Alternative von Sozialismus und Kapitalismus. Einen anderen wichtigen Fall hatten wir im Eingangskapitel kennengelernt: das *Selbst* der modernen Gesellschaft, das sich sogar nur in einer Pluralität von Alternativitäten (gut/böse, egoistisch/altruistisch, gewalttätig/zivilisiert, arbeitsam/geniessend, ...) bestimmen lässt.

Nun steht Theorie relativ selten explizit in den Lehrprogrammen der Universitäten und universitätsähnlicher Akademien. Ihre Vermittlung erfolgt weitgehend implizit. Ihr zentraler Träger sind die *Fachsprachen*, deren Begriffe es zu lernen und in den Qualifikationsaufgaben und Prüfungen kompetent vorzuführen gilt. Damit ist zugleich das praktisch weitreichendste Feld der lebenslaufrelevanten Markierung von Nichtwissen ausgemacht. Schon die Prüfungen lassen für jeden erkennen, dass ein Grossteil des Wissens von den meisten nicht gewusst wird. Und die Kandidaten selbst brauchen ihr Wissen nur für die Prüfungen zu wissen und können hernach das meiste davon getrost wieder vergessen. Erinnert wird das Vergessen und die Erwartung, dass man im Bedarfsfalle entweder das Wissen wiederfinden oder wenigstens einen Weg der Wiedergewinnung (Fragen, Recherchieren) kennen könnte. Jedenfalls könnte man ohne den phasenweise inten-

siven Kontakt zur Fachsprache gar nicht wissen, was es in einem Feld überhaupt zu wissen gäbe.

Die theoretische Verankerung von Nichtwissen im Lebenslauf spielt selbst in jenen Studiengängen eine Rolle, die weitgehend von einem Berufsfeld kontrolliert werden und die sich deshalb als ‚praxisorientiert‘ ausflaggen (Stichweh 2016, S. 144). Praxis kann im Studium per definitionem gar nicht stattfinden. Praxis ist immer die ‚andere Seite‘ jedes Studiums, nämlich das, worauf das Studium seiner Zielsetzung nach vorbereiten sollte. Berufliche Tätigkeiten sind im Studium nur in Form von Fällen oder von Werken präsent, als exemplarische oder als paradigmatische Fälle und Werke: Rechtsstreitigkeiten, Krankheitssymptome, Gebrauchsprodukte, Dienstleistungen, Verfahrensfälle, schöngeistige Werke und Stücke, technische Konstrukte oder wodurch sich ein Berufsfeld auch immer konkret definieren mag.

Studiert werden die *Regeln*, die durch ein Exemplum oder ein Paradigma sichtbar werden. Auch hierbei dominiert das *Vergleichen*. Denn nur in der fachsprachlichen Auseinandersetzung können a) die Fälle/Werke von den Regeln, um die es geht, *unterschieden werden*; und b) die *Qualitäten* der Fälle/Werke *bezeichnet* und kollegial-professionell verhandelt werden. In der Professionssoziologie gilt zwar als ausgemacht, dass nur zwei Professionen die Qualitätsbezeichnungen ihres Berufsfeldes nahezu vollständig der eigenen Autonomie unterstellen können: die Juristen und die Ärzte. Beide Professionen *definieren* sich durch das gesellschaftliche Nichtwissen ihres Wissens, also gewissermassen durch eine allgemeine Ignoranz. Doch auch andere Berufe zogen und ziehen hier nach. Der Weg solcher Autonomiegewinne war und ist immer: Akademisierung mit der Etablierung einer Terminologie, die *ausgrenzt*, welche Fall- oder Werksbeschreibungen als massgeblich und welche als unbeachtlich zu behandeln sind.

Von den mit Fall- und Werksvergleichen befassten Objekttheorien zu unterscheiden sind Theorien, die zu *Selbstbeschreibungen* (Kieserling 2004) beitragen oder überhaupt erst für Zwecke der Selbstbeschreibung entwickelt werden: für Selbstbeschreibungen der Gesellschaft, für Selbstbeschreibungen einzelner Funktionssysteme, für Selbstbeschreibungen von Organisationen (siehe Kap. III) und nicht zuletzt für Selbstbeschreibungen von Individuen, unter anderem in formalen Lebensläufen oder in biographischen Ausdrucksformen. Prinzipiell sind Selbstbeschreibungen weder auf Theorie angewiesen noch wären sie besonders empfänglich für theoretische Elemente. Selbstbeschreibungen dienen in erster Linie der Vergewisserung, greifen dafür so weit es geht auf Selbstverständlichkeiten, Stereotype, Schemata, Floskeln, Routinen, Gewohnheiten und common sense zurück. In diesen Hauptstrom stereotyper Elemente lassen sich Begriffsarbeit, Problemorientierung, Vergleiche und Alternativformulierungen nur dosiert integrieren. Theoretische Elemente und erst recht komplette Theorien sind für Selbstbeschreibungen eher Krisensymptome als Problemlösungen. Doch da sich „Kontingenz als Eigenwert der modernen Gesellschaft“ (Luhmann

1992c) etabliert hat, gab und gibt es hinreichende Anlässe, Gelegenheiten und kommunikative Turbulenzen („Diskurse“), dass sich auch Theorien für die Selbstbeschreibungen der Gesellschaft, der Funktionssysteme, der Organisationen, der sozialen Bewegungen und der Individuen haben ausbilden können.

Selbstbeschreibungen können nur in und von den Systemen entworfen werden, deren Selbst zu beschreiben ist. Auch ihre theoretischen Elemente können deshalb wenn überhaupt, dann nur sehr beschränkt der akademischen Autorität unterworfen werden, zum Beispiel in Prüfungen philosophischer oder kulturwissenschaftlicher Fächer. Eine grosse, aber genau deshalb perverse Ausnahme bildete die Verpflichtung ganzer Generationen auf die marxistisch-leninistische Gesellschaftsphilosophie (als Selbstbeschreibung der Gesellschaft) zunächst in Schule und Studium, sodann in der ideologischen Überwachung organisationaler Karrieren in den Ländern des ehemaligen Ostblocks. Doch selbst dort, wo sich sozialistische und/oder kommunistische Kaderregimes haben erneuern und halten können, hat man dieses Unterfangen aufgegeben und die Ideologie ganz und gar auf Nationalismus, Zeremonialismus und Ritualismus eingeschrumpft.

Das genuine Bewährungsfeld für Selbsttheorien bildet das System der Massenmedien (Fuchs 2021). In ihm haben sich Selbstbeschreibungen permanent mit Fremdbeschreibungen auseinanderzusetzen. Zwar honoriert dieses System keineswegs von sich aus Theorie. Es begnügt sich mit *Darstellungen* des Selbst. Doch unterwirft sie *jede* Darstellung der Beobachtung zweiter Ordnung (öffentliche Meinung) — und schafft genau damit ein Feld voller Kritiken, Krisen und Katastrophen, die als Auslöser von und Anlässe für theoretische Vergewisserungsversuche dienen können. Man geht kaum fehl, wenn man hierin das genuine Betätigungs-, Politik- und Geschäftsfeld der Intellektuellen vermutet (Luhmann 1992d). Die Kopplungen von Intellektualität mit der universitären Interkomplexion sind eher als lose anzusehen, als abhängig von den Zufällen, die als akademische Freiheiten seitens der Dozierenden wie der Studierenden entweder biographisch in Anspruch genommen oder um der Karriere willen ausgelassen werden.

4. Akademische Freiheiten: Bestimmte Unbestimmtheiten

Universitäre Episoden durchsetzen die Karrieren eines Individuums mit *dezidierten Unbestimmtheiten*; ‚dezidiert‘ deshalb, weil es nicht um schrankenlose Öffnungen für Beliebiges geht. Es handelt sich vielmehr um gesellschaftlich gerahmte Offenheiten (Stichweh 1994a). Diese Rahmungen¹⁵⁵ ergeben sich aus den Referenzkarrieren, die durch ein Studium in (relative) Unbestimmtheit versetzt wer-

155 Rahmen durchaus im Sinne von Goffman 1986.

den. Den deutlichsten Fall bildet die *Wirtschaftskarriere*. Die Tätigkeiten des Studierens suspendieren von den Möglichkeiten und Pflichten des Erwerbs und führen deshalb in die Notwendigkeit, sich den Unterhalt für den eigenen Hausstand (mit etwaigen Angehörigen) *anderweitig* zu sichern, sei es durch Kapitalverzehr, sei es durch zusätzliche Erwerbstätigkeiten, sei es durch Subventionen durch die persönlichen Netzwerke oder durch staatliche und sonstige Fördereinrichtungen. Je nach Lösung dieses Problems resultieren andere Einsätze auf die durch das Studium aufgeschobene Wirtschaftskarriere (Stichweh 2016). Man lebt in diesem Sinne auf Kredit, der gewährt wird (oder den man sich selbst gewährt) aufgrund von Kenntnissen, Fertigkeiten, Berechtigungen und Kontakten (vgl. Kap. IV), die man *noch nicht hat*, aber die durch das Studium zu erwerben sind. Der studentische Status wird als wirtschaftliche Unfertigkeit markiert. Biographisch kann das gewollt, in Kauf genommen oder schlicht ertragen werden. Die Gesellschaft lässt all diese Möglichkeiten zu: als bestimmte Unbestimmtheit.

Doch ist die Wirtschaftskarriere keineswegs der einzige Fall dieses Typs. Mindestens so wichtig ist die Ablösung der studentischen Biographie von der Herkunftsfamilie, biographisch ebenfalls entweder als gesuchte Chance oder als auferlegte Restriktion erzählbar. In einem weiten Sinne, die „obligatorische Liebe“ (Fuchs 1999b) des (modernen) Familienlebens einschliessend, führen universitäre Episoden des Lebenslaufs zu einer dezidierten Unbestimmtheit der Liebeskarriere. In der Soziologie (Waller 1937; Blossfeld/Timm 1997) und durch Erzählungen allgemein bekannt, fungiert die Universität auch als Heiratsmarkt — oder zeitgemässer formuliert als Partnerschaftsplattform. Zwar sagt die empirische Sozialforschung auch, dass *durchschnittlich* doch herkunftsähnliche Paare zusammenfinden. Aber erstens beruhen solche Ähnlichkeiten auf den bekannten sozio-ökonomischen Variablen und nicht etwa darin, dass den Abstammungsfamilien die neuen Partner oder Partnerinnen bekannt und vertraut vorkämen. Und zweitens gehört der Bildungsgrad ja zu den besagten Variablen, so dass die Ähnlichkeiten nur durch das Studieren hergestellt und festgestellt werden können. Man muss der Universität nicht gleich wieder den Eros des Wissens andichten. Aber es könnte doch sein, dass die Zukunftsoffenheiten, die mit dem studentischen Status verknüpft sind, den Reiz erhöhen, sich auf die Weltentwürfe eines anderen Individuums einzulassen.

Für den Fall der politischen Karriere (die Bildung politischer Meinungen einschliessend) könnte man, im Anschluss an Talcott Parsons und Gerald Platt (1990, S. 387), die „akademische Klärung ideologischer Probleme der Gesellschaft“ heranziehen.¹⁵⁶ Die Institution des akademischen Diskurses gebietet, die Äusserung

156 Der Streit von ‚fünf Schulen der akademischen Freiheit‘, den Stanley Fish (2014) referiert, scheint sich allein um die Gewichtung der politbildenden Dimension und um die Rolle des Professors darin zu drehen. Fish identifiziert wie folgt: „(1)—The „It’s just a job“ school. (S. 9) ... (2)—The „For the common good“ school. (S. 10) ... (3)—The „Academic exceptionalism or uncom-

extrem abweichender Meinungen zuzulassen, soweit und solange jene nicht ihrerseits diesen Rahmen in Richtung ausschliessender, zum Beispiel gewalttätiger Handlungen überschreiten. Ins Korsett der Wortgefechte gezwängt, müssten sich Ideologien explizieren, nicht zuletzt im Hinblick auf die Werte, die sie als fundamental zu setzen beanspruchen. Parsons und Platt sehen diese Klärfunktion überaus positiv und optimistisch. Sie führe zu einem engen Junktim zwischen Universität und liberaler Demokratie. Doch sowohl die empirischen als auch die logischen Probleme dieses Konstrukts sind mittlerweile unübersehbar: Woher sollten und könnten die *Entscheidungen* (oder ‚Klärungen‘) kommen, wenn die Rahmenregeln des Diskurses selbst zum Gegenstand ideologischer Streitigkeiten und Kämpfe werden? Wer oder was klärt die Zulässigkeit und ihre Grenzen? Am Ende (oder am Anfang) ist dann doch die Politik berufen, sei es in ihrem Auftritt als Staat, sei es in (womöglich handfesten) Protesten gegen den Staat und gegen jene, die als dessen Handlanger gebrandmarkt werden können. Dem studierenden und dozierenden Individuum, das ja keinen Diskurs entscheiden oder klären kann, bleibt nur die Beobachtung von Extremmeinungen *und* ihrer staatlichen wie parastaatlichen Machtunterworfenheit. Ins Paradox des zwanglosen Diskurses verwickelt, sieht es sich zurückgeworfen auf die Ambivalenzen von richtig und falsch, gut und böse, zivil und barbarisch, von denen wir in Kap. I erfahren haben, dass sie vom Selbst aufzulösen sind. Eingehende Fallstudien legen den Schluss nahe, dass sich gerade aus dieser Erfahrung heraus ein biographisch motivierter Wunsch entwickeln kann, Universität und Studium mögen doch einen „safe space“ bereitstellen (Gädeke 2023, S. 286). Im Rahmen unserer Problemstellung können wir immerhin festhalten: Neben der Wirtschaftsunfertigkeit und der Liebesunfertigkeit setzt die Universität dem Lebenslauf einer Person auch eine politisch-ideologische Unfertigkeit hinzu.

Für die pädagogische Karriere markiert die Universität das Ende der formalen Erziehung. In der Hierarchie der Bildungseinrichtungen ist Student die höchst erreichbare Position, in der die Schülerrolle noch erlaubt und eine Lehrautorität beansprucht werden kann; formal autorisiert zu zeigen, zu erklären, zu prüfen und zu zertifizieren. Die *Aufhebung* der Autoritätskonstellation (= Wissensvermittlung!) ist das gesuchte Ziel der Rollenkonstellation. Das Grundmotiv jeder (ernsthafte) Pädagogik ist, „sich selbst überflüssig zu machen“ (Herman Nohl, hier zit. n. Gaus 2012, S. 60; programmatisch im „Erziehungsziel ‚Selbständigkeit‘“, Drieschner 2007). Ihr Ende ist mithin zugleich ihr Anfang: als *Motiv* der Absicht zu erziehen. Denn in der Überflüssigkeit oder „Selbstaufhebung“ der Pädagogik (Kraus 2013, S. 155) steckt ja der Kern für *neu* zu begründende Lehrer-Schü-

mon beings“ school. (S. 11) ... (4)—The „Academic freedom as critique“ school. (S. 12) ... (5)—The „Academic freedom as revolution“ school. (S. 13)“. Fish selbst sieht sich als vielleicht einziges Mitglied der ersten Schule, wobei der ‚job‘ des Professors sei: Wissen und Können der Studierenden zu fördern (S. 9–10).

ler-Konstellationen, ausgehend von dem, der zeigt, dass er gelernt hat und das Gelernte nun auch *anderen* zeigen und erklären könnte. Die pädagogische Fertigkeit fungiert als Medium für pädagogische Unfertigkeiten. In der Pädagogik der Jesuitenschulen wurde diese Einheit von Fertigkeit und Unfertigkeit auch formal umgesetzt. Die fortgeschritteneren Schüler hatten die anderen zu unterrichten oder zumindest deren Lernbemühungen zu beaufsichtigen (in der Rolle des „De-
kurion“, Kalthoff 1998, S. 70). An den heutigen Universitäten erklären Studierende anderen Studierenden in vielfältigsten Formen sowohl die Stoffe als auch das Studieren selbst. Und wenn auch nur die wenigsten von ihnen nach dem Ende ihrer formalen Erziehung formale Erziehungs-, Lehr- und Dozentenrollen ergreifen: unter Titeln wie Beratung, Coaching, Mentoring, Personal- und Organisationsentwicklung, Führungs- und Kommunikationstraining tragen sie die pädagogische Fertigkeit und Unfertigkeit in all die Felder, die sich als lebenslanges Lernen für Pädagogik und Didaktik haben fruchtbar machen lassen. Parsons und Platt haben diese Erscheinung als pädagogische Revolution bezeichnet; eine Revolution, deren Bedeutung für die Gesellschaft denen der industriellen Revolution und der demokratischen Revolution gleichkommt (Parsons / Platt 1990, S. 11–19).

VII Lebenslauf und Lernen

Unsere Exkurse in die sozialen Felder von Organisationen und Netzwerken, von Schule, Schrift und Universität haben gezeigt, mit welchen Komplexitäten die Interkomplexion von Sozialisation und Inklusion aufgeladen ist. Nun sollen die Erträge gesichert werden unter der Frage, ob in all diesen Verzweigungen tatsächlich die Einheit *eines* Kommunikationsmediums Lebenslauf gebildet und reproduziert wird. Dabei halte ich mich an die Liste von Strukturmerkmalen, die Luhmann für die allgemeine Ebene der Erfolgsmedien zusammengetragen hat. Sie sichert erstens den *Vergleich* mit anderen Kommunikationsbereichen der Gesellschaft und verhindert so, vor lauter Besonderheiten von Erziehung und Bildung nur noch Besonderheit zu sehen und für die Allgemeinheiten der Gesellschaft zu erblinden. Sie erlaubt es zweitens und wichtiger noch, von Gesellschaft und Kommunikation ausgehend zu einer Soziologie des Lernens zu gelangen; jenseits aller Mikro-Makro-Schismen, jenseits auch aller Theorien, die das Lernen als Eigenständigkeit behaupten, dem Soziales nur in Form von ‚Faktoren‘ hinzusetzen wäre (als Pflege, Sorge, Förderung oder als Hemmnis, Hinderung und Unterdrückung).

Da mit dem Anspruch auf Gültigkeit für alle anspruchsvollen Kommunikationssymbole der Gesellschaft formuliert, sind die Begriffe für die Strukturen von Erfolgsmedien notwendigerweise sehr abstrakt: (1) Präferenzcode, (2) Selbstplacierung, (3) Reflexivität (4) Beobachtungsebene zweiter Ordnung, (5) Programme, (6) symbiotische Symbole, (7) Medienvertrauen und -misstrauen, (8) Nullsymbol und (9) Katalyse für Systembildung (Luhmann 1997, S. 359–393). Um gleichwohl zu einem Bild zu kommen, nenne ich ihre lebenslaufspezifischen Ausprägungen vorab. Es geht um (1) Lernen, (2) Lehre, (3) Lernfähigkeit, (4) Unterricht, (5) Dogmatik, (6) Kompetenz, (7) Bildung, (8) Altern und (9) Ungewissheit. Es sind alles Begriffe, deren Referenzen weitgehend (teilweise sogar ausschliesslich) als Domänen von Psychologie und Pädagogik erachtet werden. Gemäss unserem Theorem der Interkomplexion ist klar, dass jede der bezeichneten Einheiten *auch* psychische Entsprechungen aufweisen wird. Aber vorgestellt wird eine Theorie des Lernens, die die Einheit des Lernens aus dem komplexen Geflecht aller neun Begriffe gewinnt. Das Geflecht und mit ihm seine Einheiten sind sozial konstituiert; genauer: gesellschaftlich konstituiert und kommunikativ realisiert. In diesem Sinne handelt es sich um eine Soziologie des Lernens. Ihr Rückhalt liegt nicht in einem ‚Wesen‘, nicht in einer Ontologie des Lernens, sondern im Vergleich gesellschaftlicher Kommunikationsmedien und in der Unterscheidung ihrer Gemeinsamkeiten von ihren Besonderheiten.

Für das Medium des Lebenslaufs hat Luhmann selbst die neun Vergleichsbegriffe nicht konkretisiert, auch nicht in seiner Monographie zum Erziehungssys-

tem der Gesellschaft (Luhmann 2002a, Kap. 3). Einzig Dirk Baecker hat einen Vorschlag vorgelegt, wie die Strukturmerkmale im Fall des Erziehungsmediums besetzt sein könnten; allerdings unter der Annahme, nicht der Lebenslauf, sondern Intelligenz sei als das entsprechende Medium anzusehen (Baecker 2006). Wie in den Kapiteln über Netzwerke und Universität angedeutet, würde ich Intelligenz als Sekundärmedium des Lebenslaufs begreifen; als ein Medium, das den Lebenslauf unter bestimmten Umständen spezifizieren, nicht aber grundlegend ersetzen kann (eingehender siehe Brosziewski 2021b). Ungeachtet dieser unterschiedlichen Einschätzung werde ich an verschiedenen Stellen Baeckers Vorschläge aufgreifen, um sie leicht modifiziert in die Beschreibung des Lebenslaufmediums zu integrieren.

1a. Lernen als Codierung des Lebenslaufs in Wissen und Nichtwissen

Alle Erfolgsmedien weisen einen sogenannten *Präferenzcode* auf, das heisst eine Unterscheidung mit einem deutlichen Gefälle in der Bewertung ihrer zwei Seiten (siehe Tabelle 1 in Kap. I, Abschnitt 5). Codierung meint hier nicht so etwas wie Verschlüsselung, sondern Verdopplung. Sprache zum Beispiel ist nicht deshalb codiert, weil in ihr Weltereignisse in Zeichenketten verschlüsselt und vom Empfänger rückerschlossen würden. Sie ist codiert, weil jeder sprachliche Ausdruck durch hinzugesetzte Negationen in sein Gegenteil verkehrt werden kann, weshalb jede sprachliche Verneinung auch etwas positiv bezeichnet. Solche Verdopplungen sind nicht von der Welt vorgegeben. Sie sind ein Eigenprodukt der Kommunikation, die sich hier, wie auch sonst, auf Leistungsmöglichkeiten des Bewusstseins stützen muss, in diesem Fall auf dessen Fähigkeiten, Vorstellungen negieren und Konsequenzen einer Negation abschätzen zu können. Sprache bereitet die Welt im Doppelmodus von ‚Ja-und-Nein‘ auf; Berthold Brecht sieht im „Janein“ sogar ein Grundprinzip allen Beschreibens.¹⁵⁷ Präferenzcodes bauen auf der Sprachcodierung auf und bauen sie aus.¹⁵⁸ Sie bleiben daher elementar mit Sprache und sprachlicher Kommunikation verquickt und können nur symboli-

157 „Das Janein. Die Handhabbarkeit einer Beschreibung hängt davon ab, ob das Ja-Nein in ihr ist und ob das Ja-oder-Nein genügend bestimmt ist in ihr.“ (Brecht 1993, S. 669) Oder mit den Beatles gesprochen: „You say Yes, I say No, you say Stop, and I say Go, Go, Go“. Das Buch der Bücher, die Bibel, wünscht sich Sprache sogar ganz auf ihren Code reduziert: „Eure Rede aber sei: Ja, ja; nein, nein. Was darüber ist, das ist vom Übel.“ (Matthäus 5,37)

158 „In diesem Sinne [der Duplikation, AB] ist schon Sprache ein Code, auch wenn sie nicht immer und nicht nur in dieser Eigenschaft benutzt wird. Kommunikationsmedien entstehen durch eine Wiederholung dieses Vorgangs der Codierung auf der Ebene der ‚Werte‘ bzw. Präferenzen, die Selektionen steuern.“ (Luhmann 2008a, S. 151)

sche Qualitäten gewinnen, soweit sie ihre Abstraktionen gegen normale Sprachverwendungen abheben und stabilisieren.

Genau in diesem Abstraktionspotential *unterscheiden* sich die diversen Erfolgsmedien untereinander. Um die Unterschiedlichkeit verschiedener Codes trotz einer basalen Vergleichbarkeit festzuhalten, unterscheidet Luhmann die Grundform der Codierung von ihrem *Grad der Technisierung* (Luhmann 1997, S. 367). In der Darstellung dieser Theorie werden zumeist die Präferenzcodes mit den höchsten Graden der Technisierung herangezogen, denn es ist gerade eine Folge ihrer Technizität, dass sie die Merkmale binärer Codierung am deutlichsten ausprägen: das Medium Geld mit seiner schmerzhaft klaren Gegenüberstellung von Zahlung und Nichtzahlung; oder das Medium der Wahrheit, das sich durch Logik und Mathematik technisiert und so gerüstet wahre von unwahren Aussagen eindeutig und für alle verbindlich zu unterscheiden vermag. Auch das Medium der Macht kann insoweit als technisiert verstanden werden, soweit es sich mit Hilfe des Rechts als rechtmässiger und unrechtmässiger Machtgebrauch darzustellen vermag.

Daneben sind aber auch Erfolgsmedien zu finden, die sich von Technisierung *distanzieren* und ihre Eigensymbolik genau in der Distanzierung zum funktionalen Normalbetrieb der gesellschaftlichen Kommunikation finden und stabilisieren. Die deutlichsten Fälle bilden die Kunst und die Liebe. Auch sie verdoppeln die Welt, in stimmig und unstimmig (Kunst) respektive in geliebt und ungeliebt (Liebe). Aber beide Medien fordern eine *hohe Aufmerksamkeit für das Kreuzen der Grenze* vom Einem zum Anderen, während technisierte Medien eine hohe *Indifferenz* für situative Details und vor allem eine Indifferenz für die Befindlichkeiten psychischer Systeme erfordern, um eine weitreichende Generalisierung und Flüssigkeit ihrer Symbolverwendung zu erreichen. Geld rechnet, in seinen Formen von Kapital und Investition, durch lange Zeiten und durch alle Länder der Weltwirtschaft, egal ob es stürmt oder schneit, egal ob Krieg oder Frieden herrscht, egal ob eine Pandemie oder eine diffuse Katastrophenstimmung die Nachrichtenwelt im Griff hat. Diese Art von Gleichgültigkeit ist mit Technisierung gemeint: ein Absehenkönnen von fast allen Details bis auf die wenigen prägnanten Symbole, auf die es für die Fortsetzung der Kommunikation nur ankommt.

Nur wenn man Codierung und Technisierung unterscheidet, kommen auch die Codes nicht-technisierter Medien in den Blick. Denn eine Eigenheit teilen alle Codes: Sie unterscheiden einen Wert von *genau einem anderen* Wert — und nicht etwa einen Wert von ‚allem anderen‘. Stimmigkeit kann nur durch die Beseitigung von Unstimmigkeit erreicht werden, und nicht durch Zukauf, Erpressung oder wissenschaftliche Behauptung von Stimmigkeit. Auf der Ebene ihres basalen Wertens *schliessen alle Codes dritte Werte* aus — was nicht heisst, dass die ausgeschlossenen Werte nicht zur näheren Bestimmung wieder herangezogen werden, *sofern* sie einen Beitrag zur Entscheidung für einen der Code-Werte leisten. Ein Liebesbeweis konstituiert sich *allein* durch Negation des Nichtliebens; gerade in-

dem sich die Möglichkeiten des Nichtliebens durch Verdacht auf Profit-, Macht-, Aufstiegs- oder Vergnügungsmotive speisen.

Lernen heisst Kreuzen der Grenze vom Nichtwissen zum Wissen. Oder noch kürzer: Lernen durchkreuzt Nichtwissen. Trotz eines ganzen Jahrhunderts von Lernforschung und Lerntheorie lässt sich Lernen so einfach definieren. Wissen und Nichtwissen bilden Wert und exakten Gegenwert des Mediums Lebenslauf. Das Problem ist nur, dass sich Nichtwissen nicht wissen lässt. Also fehlt der Beschreibung von Lernen systematisch ein Ausgangszustand, also kann sie dieses Kreuzen vom einen zum anderen nicht fassen. Die Lerntheorie behilft sich mit einem Kunstgriff, man ist versucht zu sagen: mit einer Mogelei. Sie beschreibt ein zu wissendes Wissen (den Satz des Pythagoras, die Gesetze der Evolution, „Objektkonstanten“ (Piaget), staatsbürgerliche Grundkenntnisse, die Funktionsweise von Strom, ...) und beobachtet dann eine Person (oder eine kategorial standardisierte Personengruppe), was sie *tun* muss, um in den Stand des Wissens zu geraten oder um zu zeigen, dass sie bereits in diesem Stand ist. Die Paradoxie des Lernens (Wissen kann nur aus Nichtwissen kommen) wird durch *Personalisierung* gelöst — und vergessen gemacht.

An der Paradoxie des Lernens kann auch die These nichts ändern, dass der Code des Lebenslaufs durch die *harte Kontrastierung* von Wissen und Nichtwissen gebildet wird. Aber die These hilft, die Paradoxie im Blick zu behalten und ihr gegebenenfalls kreative Seiten abzugewinnen — wenn man solchen Versuchen hinreichenden Halt mitgeben kann, was hier durch den Strukturvergleich mit anderen Kommunikationsmedien geschehen soll.

So kann man beispielsweise relativ unstrittig feststellen, dass der Technisierungsgrad des Lebenslaufmediums an keinem der beiden Extrempole liegt, nicht bei dem Pol des Geldes, nicht bei dem Pol von Kunst und Liebe, sondern irgendwo dazwischen. Das seinerzeit stark diskutierte Theorem vom „Technologiedefizit der Erziehung“ (Luhmann/Schorr 1979; 1988, S. 354–356 und öfter; Hollstein 2011; Brosziewski 2016b) fügt sich nahtlos in diese Perspektive. In der Begrifflichkeit der „losen Kopplung“ liest man beispielsweise:

„The reason schools are loosely coupled [...] is that it is difficult to judge their effectiveness using a bureaucratic model of costs and outputs [...] Teaching is an uncertain technology: cause-effect relations are not well understood, and there is no consensus on the best teaching methods. Moreover, the goals of schooling are ambiguous and often conflicting, so it is hard to determine what standards to use for judging schools.“ (Gamoran et al. 2000, S. 43).

Diese Einsichten aus jahrzehntelangen Forschungen zur Wirksamkeit von Schulen („school effectiveness“) entsprechen exakt dem, was Luhmann und Schorr unter dem Begriff des Technologiedefizits fassen. Gemeint ist nicht, es gäbe einen Mangel an Unterrichtstechnologien und Unterrichtsmethoden. Gemeint ist nur,

dass sich das *Verhältnis* von Einsatz und Resultaten (seien es Lernerfolge, seien es Prüfungserfolge, seien es Erfolge im Kompensieren von sozialen Benachteiligungen) nicht genau bestimmen lässt und man deshalb aus Erfolgen nur diffus rück-schliessen kann, welchen Beitrag die *eingesetzten Mittel* dazu leisten. Dieses Technologiedefizit muss durch Erfahrung kompensiert werden, ihrerseits eine Wissensform, deren Gewissheitsgrundlagen ungewiss sind (Fuchs 1999a). Eine Vermehrung von Technologien (Stichwort ‚Digitalisierung‘) führt nicht zur Verminderung, sondern zur Steigerung des Technologiedefizits, da die Kontrollprobleme im Verhältnis von Mitteln und Resultaten mit jeder zusätzlichen Technologie anwachsen und nicht etwa schrumpfen (Brosziewski 2023).

Aber die beschränkte Technizität im Kreuzen vom Nichtwissen zum Wissen ist keineswegs auf Schulen und Unterricht beschränkt. Sie trifft auch und gerade den Autodidakten. Biographien, Romane und lehrreiche Exempel *erzählen* zahlreiche Erfahrungen schul- und lehrunabhängigen Lernens. Doch immer, wenn es um das Kreuzen der Grenze vom Nichtwissen zum Wissen geht, fehlen die Worte und Versagen die Beschreibungen. Denn ein Lernen kann nur vom Wissen her beschrieben werden, das aber nicht mitwissen kann, wie es war und ist, nicht zu wissen. „So kann ich davon träumen, wie ich einmal das Gehen lernte. Doch das hilft mir nichts. Nun kann ich gehen; gehen lernen nicht mehr.“ (Benjamin 1991, S. 267). Die Grenzüberschreitung selbst: Sie wird in der autodidaktischen Literatur durch *Konversionserzählungen* vertreten, die eine Lebenssituation vorher mit einer Lebenssituation nachher durch einen *Schwebezustand* verknüpfen, der sich durch ein oder mehrere markante Ereignisse zum Neuen hin auflöst (Ulmer 1988). Dies soll in einem kleinen Exkurs verdeutlicht werden.

Exkurs: Jazz spielen lernen

In der Soziologie ist die Ethnomethodologie für ihre akribischen Beschreibungen von Abläufen („sequences“) bekannt (Silverman 2005). Einer ihrer führenden Vertreter, David Sudnow, erlernte in einer Parallelkarriere die Jazzimprovisation am Klavier. Zum Glück für die Soziologie des Lernens hat er es unternommen, mit Hilfe ethnomethodologischer Beschreibungstechniken sein eigenes Lernen über die Jahre hinweg so genau zu begleiten, wie er es nur vermochte (Sudnow 2001). Dabei konzentriert er sich auf das, was sie seine Finger und Hände tun und entwickelt dafür eine hochspezifische Notationstechnik, die Takt, Betonung, melodische Verläufe und Tempi zugleich registrieren soll. Derartige Notate kombiniert er mit Fotografien seiner Hände auf der Klaviertastatur, um anzuzeigen, wie seine Finger die transkribierte Musik spielen.

Sudnows Leitfrage, im Selbststudium wie in seinen Demonstrationen, lautet: Wohin wandern die Finger? Er entwickelt Landkarten sowie eine Art geographische Begrifflichkeit (Orte, Territorien, Routen, Pfade). Sudnow beschreibt Jazzimprovisation als eine Suche nach den „sounding spots“, nach den klingenden Orten, die, wenn sie gelingt, *von den Fingern selbst gefunden* werden:

„I sing with my fingers, so to speak, and only so to speak, for there's a new being, *my body*, and it is this being (here too, so to speak) that sings.“ (S. 130, Abschlussatz des Fliesstextes, Herv. im Original)

Als „Sudnow-Methode“ wird diese Art des Klavierspiellernens noch heute, also bis über seinen Tod hinaus, gelehrt (www.sudnow.com). Aber das gleich dreimalige „sozusagen“ („so to speak“) zeigt überdeutlich, dass und wie das Nichtwissen bis in die höchsten Stufen der Könnerschaft dem Wissen eingeschrieben bleibt. Sudnows Körper (oder der des Schülers oder der Schülerin) mag singen. Aber ungewusst bleibt in seiner Geographie des Fingerspiels, wer oder was den Gesang denn *hört*. Dieses Dilemma zeigt sich auch in seiner Lernbiographie, in der er von drei Stadien mit entsprechenden Konversionserfahrungen berichtet.

Das Stadium der Anfängerschaft („Beginnings“) ist ganz von der Wohin-Frage dominiert. Sudnow kartographiert das Terrain der Klaviertastatur, erkundet mögliche Orte und Pfade für Finger und Hände und erwirbt sich so ein grosses und detailliertes Repertoire an strukturierten Tastenläufen („arrayed course(s) of keys“, S. 24). Doch als sein Lehrer ihn auffordert, erste Melodien zu improvisieren, überkommt ihn Ratlosigkeit. Er hört die ihm längst vertrauten Aufnahmen von Meistern des Jazz an, vermag aber nicht zu kartieren, was er hört. „I wondered: what had I been listening to as a jazz fan all these years?“ (S. 20) Am schlimmsten aber ist, dass ihm nicht einmal sein Lehrer zeigen kann, was er macht, wenn er improvisiert. Sein Lehrer liefert auf Nachfragen nur vage Beschreibungen und kann das soeben Gespielte nicht einmal exakt wiederholen. Schliesslich war es ja improvisiert. Immerhin lässt sich sein Lehrer darauf ein, gemeinsam nach Worten für das zu suchen, was Sudnow in seinem Fingerspiel zu sehen wünscht. So entwickelt sich ein Vokabular, mit dem Sudnow sein *eigenes* Repertoire an Tastenläufen neu zu strukturieren und dadurch zu erweitern erlaubt.

Das zweite Stadium („Going for the sound“) wird durch die Erkenntnis der Bedeutung von *Wiederholungen* eingeleitet und geprägt. Habe er zuvor nur den einzelnen Tastenlauf im Blick gehabt, bemerkt Sudnow in dieser Phase, dass jeder Tastenlauf vorangegangene Folgen reproduziert und variiert und zugleich das Potential für Reproduktion und Variation an die kommenden Tastenläufe weitergibt. Sudnow nennt diese Eigenheit des Spiels „reiterative action“ (S. 50), was sowohl mit Wiederholung als auch mit Worten wie Rückbesinnung und Bekräftigung übersetzt werden kann. Er richtet sein Training nunmehr auf „continuity practices“, auf „Kontinuitätsübungen“ aus (S. 48 und öfter).

Auch das stellt für Sudnows Klaviererfahrung einen Neuanfang dar. Es werden *viel mehr Fehler hörbar als zuvor* (S. 49). Solange die Stimmigkeit eines Laufes für sich allein geprüft wird, hört man nur die Abweichungen vom geübten Modell. Wird ein Lauf jedoch als Wiederaufnahme der unmittelbar vorangegangenen Läufe gehört, werden alle möglichen Veränderungen in der Tonlage, im Tempo, in der Färbung, in den Intervallsetzungen etc. hörbar – und es wird zu einer nachhaltigen Übungsaufgabe, solche Veränderungen zu unterscheiden nach ungewollten Wiederaufnahmefehlern einerseits und nach gelingenden Variationen andererseits, die eventuell dazu taugen, das Stück weiterzutragen. Viele Versuche kämen nahe an sein Ziel von Wiederaufnahme und Fortführung, doch

„a good number fell enough off the mark [...] I began to sound like someone trying hard to say something.“ (ebd.)

Im dritten Stadium („Going for the Jazz“) lernt Sudnow, seine Finger nicht mehr nur zu *sehen*, sondern sie zu *beobachten* – und zwar mit Hilfe seines *gesamten Körpers*. Er ahmt die Positionen und Bewegungsmuster der von ihm verehrten Meister (zuoberst Jimmy Rowles) nach und sucht die Effekte zu identifizieren, die die einzelnen Haltungs- und Bewegungsmuster auf sein *eigenes* Spiel haben.

Dabei wiederholt sich zunächst die Erfahrung der vorangegangenen Stadien: dass eine neue Einsicht, ein neues Niveau und ein neues Trainingsprogramm zu mehr Fehlermöglichkeiten, zu mehr Inkonsistenzen und zu mehr Ungenügen führen. Es stellen sich nur wenige und dann überraschende Momente des Gelingens und weit mehr Momente des Misslingens ein (S. 76). Es ist dieser Prozess, in dem Sudnow laut eigenen Aussagen („I assure you“, S. 78) lernt, seine Hände nicht nur zu sehen, sondern sie zu beobachten. Und diese Selbstbeobachtung der Hände vollzieht sich als Erinnerung an die Hände seiner Lehrer: an die Hände seines tatsächlichen Lehrers, an die Hände von Jimmy Rowles und an die Hände vieler anderer Pianisten, die er gesehen hat:

„I clearly knew when the right appearances were displayed, knew it in the deeply familiar sounds on the records, and in the looks of the hands. I saw my hands as a jazz piano player’s hands, a bit at a time, and would oddly recall the looks of other players’ hands. My hands’ looks looked like theirs had looked. Things passingly seen in the others’ hands were now clarified in hindsight –*having been seen but not watched*—through looks mine now passingly revealed to me. And this remembrance itself gradually proved most helpful.“ (S. 78, Herv. AB)

Die letzten 50 Seiten (also etwa ein Drittel seines Buches) widmet Sudnow der Darstellung und Erläuterung seines Notationssystems, das festzuhalten und weiterzugeben sucht, was es heissen könnte, seine Finger nicht nur zu sehen, sondern zu beobachten. Doch wie das mehrfache „so to speak“ im Schlusssatz des Buches anzeigt, bleibt ungewiss, ob und wie die Beobachtung der Finger ein gelingendes Jazzspiel ergibt. Mit diesem Nichtwissen kann und muss jede Schülerin und jeder Schüler der Sudnow-Methode für sich selbst neu beginnen.

1b. Wiederaufnahme Lernen

Nun werden Wissen und Nichtwissen in jeder Kommunikation beansprucht, aufgerufen und variiert. Die *Form* Wissen/Nichtwissen ist kommunikativ universell virulent, aber *in der Regel* hintergründig, implizit und unmarkiert.¹⁵⁹ Markiert wird Wissen. Das Nichtwissen schweigt. Wenn es zwischendurch fragt, läuft es Gefahr, dumm zu fragen. Der Hinweis auf Wissen und Nichtwissen allein rechtfertigt also nicht die Rede von einem codierten Medium. Oben wurde gesagt, bei

159 „Kommunikation ist nur möglich auf Grund eines im System unterschiedlich verteilten Verhältnisses von Wissen und Nichtwissen. Wissen allein würde nicht genügen.“ (Luhmann 2008c, S. 373)

Codierung handele es sich um einen Mechanismus der Verdopplung. Das impliziert, dass es nicht um Zählungen, nicht um Additionen, nicht um Sammlungen des Wissens/Nichtwissens wie in einer Art Enzyklopädie mit weissen Flecken und Leerstellen gehen kann. In der normalen, uncodierten oder andersartig codierten Kommunikation werden Wissen und Nichtwissen *unspezifisch* adressiert, schon allein aus dem Grunde, weil Mitteilungs- und Verstehenspositionen ständig wechseln und weil Systembildung davon abhängt, dass sich ein hinreichend *gemeinsames* Gedächtnis bildet.

Dieser Sachverhalt lässt sich gerade in jenen Funktionssystemen deutlich erkennen, die auf ihre je eigene Art um die Gewinnung und die Verbreitung von Wissen bemüht sind, die Wissenschaft und die Massenmedien. Eine wissenschaftliche Erkenntnis *gilt für jede und jeden*, also für niemand bestimmten. Eine publizierte Nachricht könnte *jede und jeder kennen*, aber niemand weiss, wer sie überhaupt zur Kenntnis nimmt und sich in irgendeiner Weise an ihren Inhalt bindet. Erkenntnis und Aufklärung fungieren konstitutiv in perfekter Anonymität. Sie kultivieren die Unzurechenbarkeit des Wissens, als ‚wahre Aussage‘ im Fall der Wissenschaft, als ‚Fakt‘ im Fall der Massenmedien. Die Verdopplung des Wissens in Wissen und Nichtwissen hingegen erfordert *personale Zuschreibung* und noch genauer: doppelt-personale Zuschreibung. Sie bestimmt Wissen als ein ‚wer-in-welcher-Situation-?‘ und ein ‚wer-in-welcher-Situation-nicht-?‘ Man kann nichts lernen, was nicht jemand anderer bereits weiss, den man fragen könnte oder den man, wenn gestorben oder sonstwie unerreichbar, als Autor oder Vorbild heranziehen könnte.

Als einzige Ausnahme von diesem Grundgesetz des Lernens erscheint derjenige, der *forschend lernt*, wie die Wissenschaftlerin oder wie David Sudnow aus unserem kleinen Exkurs in die Kunst der Improvisation. Doch eine alte Lehre mahnt, dass Neugier gefährlich ist und böse enden kann (Logemann 2011, S. 305–306). Wer forscht, konfrontiert sich sozial unvermittelt mit der Paradoxie des Wissens aus Nichtwissen. „[C]uriosity can be defined as a psychological state that includes three components: recognition of an information gap, anticipation that it may be possible to close it, and an intrinsically motivated desire to do so.“ (Pekrun 2019) Der oder die Forschende muss *zeigen*, wie es möglich ist, dass sie oder er etwas weiss, was sonst niemand weiss. Und das auf *einleuchtende Art*, wie es die Gebote der Evidenz und der Plausibilität seit Beginn der modernen Wissenschaft verlangen. Solange das nicht gelingt, nimmt der oder dem Forschenden niemand ab, was sie oder er gelernt zu haben lediglich vermeint. Es ist das soziale Erfordernis der plausiblen Demonstration, an dem fast alles, was ein Lebenslauf an Wissen aufnehmen könnte, als Wissen scheitert und bestenfalls als Erfahrung eingeht in das, was sich zwar erleben, aber nicht sagen, also nicht aus dem individuellen Lebenslauf ablösen lässt (Fuchs 1999a). Eine andere Terminologie spricht hier vom impliziten Wissen, aber in dieser Rede bleibt dunkel, wie im Impliziten

zwischen Wissen und Nichtwissen unterschieden und wie das Implizite gelehrt werden könnte (Schmidt 2012).

Aus der Notwendigkeit einer doppelten Personalisierung heraus ist der Code des Lebenslaufes im Vergleich zu anderen Funktionscodes mit einer merkwürdigen Ambivalenz seiner Präferenzstruktur belastet. Von der Gesellschaft und wohl auch vom Individuum her gesehen, versteht sich Wissen, weil gedächtnisbildend, als positiver Wert. Man sollte wissen und nicht nicht-wissen, und wer nicht weiss, was es zu wissen gäbe, ist selber schuld und steht im Ernstfall dumm da. Das fürchterlichste Schreckgespenst der Schule und des gebildeten Lebens trägt den Namen Blödigkeit (Stanitzek 1989). Doch *operativ* können Erziehung und Bildung nur an der Identifikation eines Nichtwissens ansetzen. Das zeigt sich allein schon daran, dass ohne solch eine Identifikation gar keine *Absicht zu erziehen*, keine pädagogische Intention gebildet werden könnte. Das Malheur setzt sich im Streben nach Bildung fort, das ohne ein (Noch-)Nichtwissen ebenfalls rückhaltlos umherirren würde (Pause 2016).

Begrifflich streng genommen, müsste man Nichtwissen, da operationsleitend, als Präferenzwert des Codes bezeichnen, was aber elementar mit der Semantik von Wissen und Lernen, von Erziehung und Bildung kollidieren würde. Vergleichbares findet man allein im System der Krankenbehandlung, das sich selbst bezeichnenderweise Gesundheitssystem nennt (Bauch 2013). Hier ist ‚gesund‘ fraglos der semantisch positive Wert und ‚krank‘ der negative. Aber ein Arzt, eine Ärztin muss wissen, welche (potentiellen) Krankheitssymptome vorliegen, um intervenieren oder im Präventionssinne Rat geben zu können. Bekanntlich lassen sich nur Krankheiten, nicht aber ‚die‘ Gesundheit definieren und behandeln. Vielleicht liegt es an dieser strukturell-semantischen Verwandtschaft zwischen Bildungs- und Gesundheitssystem, dass in beiden Fällen eine hohe allgemeine Wertschätzung professionellen Könnens mit einer doch recht ausgeprägten Abneigung einhergeht, sich individuell als Bedarfsfall des Systems und als Adressat des Kommunikationsmediums anzuerkennen. Gleich doppelt belastet ist die Gesundheitserziehung. Sie muss Handlungsmotive (für Prävention und Belehrung) aus der Kombination von zwei Negativitäten, aus an Nichtwissen gekoppelter Krankheit generieren (Bauch 2004).

2. Lehre als Selbstplacierung und Einheitssymbol

Als weiteres Strukturmerkmal aller funktionsspezifischer Codes gilt die *Selbstplacierung* der jeweiligen Unterscheidung auf *einer* ihrer zwei Seiten. Das Unterscheiden selbst wird als Engagement für den positiven Wert dargestellt: Nach wahr *oder* unwahr zu fragen, geschieht im Zeichen der Wahrheit; Recht *oder* Unrecht zu bestimmen, ist rechtmässig. Eigentum in Nichteigentum wandeln zu können (=verkaufen), definiert Eigentum. So logisch fragwürdig derartige Konstruktion-

nen auch sind: Ihr *gesellschaftlich* weitreichender Effekt liegt darin, dass sich ein präferenzcodiertes Kommunikationsmedium *selbst* begründen kann und *keinerlei externe Begründungen* braucht, keinerlei Abstützung durch Hierarchie und Schichtung, keinerlei Rechtfertigung durch höhere Werte. Denn welcher Wert sollte für die Wahrheitssuche ‚höher‘ stehen als die Wahrheit? Für die Streitentscheidung ‚höher‘ als das Recht auf Streitentscheidung? Für die vollständige Identifikation des eigenen Ego durch ein Alter Ego ‚höher‘ als die Liebe? Obwohl alle Codes zweiwertig konstituiert sind, obwohl alle Codes nicht nur symbolisch (vereinend), sondern auch diabolisch (entzweierend) wirken, definieren sie durch den Mechanismus der Selbstplacierung *nach Aussen* hin eine Einheit, die, wenn das Manöver gelingt, alle Paradoxien der Codes und alle Unwahrscheinlichkeiten des Kommunikationsgelingens verdecken und vergessen lassen.

Der Code Wissen/Nichtwissen placiert sich im Begriff der *Lehre* auf der Seite des Wissens. Lehren heisst zu wissen, was es an Nichtwissen zu durchkreuzen gilt. Lehre bezeichnet, besetzt, definiert, repräsentiert und legitimiert die Einheit des Codes, nach Innen wie nach Aussen. Gerade an diesem Punkt kommt es sehr darauf an, den Begriff der Lehre nicht auf die heutzutage formalisierte Lehre in Schule, Hochschule und anderen zertifizierten Ausbildungseinrichtungen einzuschränken. Lehre übergreift formales und informales Lehren und Lernen, denn sie *stiftet* überhaupt erst jene Einheit, die sich sozialstrukturell und kulturell in formale und informale Bereiche aufspalten lässt.¹⁶⁰ Es gibt die Pflichtschule, doch gerade an ihr entzündet es sich, seit es sie gibt, in allen Generationen neu die Frage, was die Schule überhaupt lehren kann. Jenseits der Pflichtschule etablieren sich Lehren und ihre Schulen zuhauf, für alle Fragen, die sich individuell, kollektiv, zuweilen auch politisch als lebenslaufkritisch artikuliert lassen. Die Lehren qua ‚apprenticeship‘ (Gesellschaft) gehören dazu, die Meisterklassen für den artistisch-künstlerischen Nachwuchs, alle ‚Schulen‘, die in kleineren oder grösseren Fachgebieten (im Sport, in der Medizin, in der Architektur, ...) für kürzere oder längere Phasen spezifische Stile oder Methoden prägen und nicht zuletzt die globalisierten Weisheitslehren, die in unzählige Schulen versprengt ihr je eigenes Wissen vom Nichtwissen lehren (zur Lehrer-Schüler-Beziehung im Buddhismus siehe Vogd/Harth 2015, insbesondere die Fallstudien in Kap. III.).

Untereinander haben all diese Lehren kaum etwas miteinander zu tun. Symbolische Medien wirken operativ immer auch diabolisch. Doch dass sie alle auf *Lehrbarkeit* setzen, zeigt der Gesellschaft im Übrigen an, dass es um die Grenze vom Nichtwissen zum Wissen geht, die nicht durch Geld, Macht, Liebe und all das, sondern allein durch *Lernen* gekreuzt werden kann. Ob Individuen sich dadurch motiviert sehen, sich auch auf persönliche Lehrer und ihre Unterweisungen

160 Formale und informale Schulen differenzieren sich vor allem durch ihren Bezug auf Organisationen (staatliche, parastaatliche, non-governmentale, privatrechtliche) und die Öffentlichkeit (Zugänglichkeit, Abgeschlossenheit).

einzulassen, oder ob sie selbstbestimmt die Lehren der Schriften, Artefakte und Vorbilder in ihrem Lebenslauf erproben und kultivieren, ist durch den Code nicht vorgegeben. Codes sind ja erfunden, um die Kommunikation unwahrscheinlicher Sinnofferten erwartbar zu machen. Doch *wenn* ein Individuum, durch welche biographische Anregungen auch immer, einen Selbstzustand als relevantes Nichtwissen definiert, wird es sich nach irgendeiner Lehre umschaun müssen, die ihm Abhilfe versprechen könnte. Geld, Macht, Liebe, Recht, Wahrheit und Kunst mögen die Anlässe liefern, aber ihre Codes schweigen dazu, wie die Grenze vom Nichtwissen zum Wissen beschaffen ist und wie sie überschritten werden könnte. Gelernt wird, wenn überhaupt, nur im Medium des Lebenslaufs.

3. Lernfähigkeit als Reflexivität des Lebenslaufs

In der Theorie codierter Kommunikationsmedien wird Reflexivität weder als ein Luxusphänomen noch als ein Privileg des Denkens aufgefasst. Vielmehr gehört Reflexivität zu den grundlegenden *Betriebsbedingungen* eines Kommunikationsmediums und zu den wichtigsten Voraussetzungen, aufgrund des Mediums ein eigenständiges Funktionssystem einzurichten und aufrechtzuerhalten. Von Reflexivität wird gesprochen, wenn ein bestimmter Operationsmodus auf sich selbst angewandt werden kann und angewendet wird. Das Denken des Denkens ist nur ein spezieller Fall von Reflexivität. Schon das Reden über das Reden wie in jedem ‚Antrag zur Tagesordnung‘ gehört aber auch dazu. Wenn sich die oberste Macht (die Regierung eines Staates) der untersten Macht unterwirft (zum Beispiel in Wahlen), hätten wir einen weiteren Fall von Reflexivität vorliegen. Wer Zinsen für einen Kredit entrichtet, bezahlt mit Geld für Geld. In der Wissenschaftstheorie, der Wissenschaftsgeschichte und der Wissenschaftssoziologie wird über Forschungen geforscht.

Im Fall des Codes von Wissen und Nichtwissen wird die erforderliche Reflexivität durch das Lernen des Lernens, oder kurz: durch Lernfähigkeit realisiert (Luhmann/Schorr 1988, S. 84–94). Lernen bleibt auch im Fall des Lernenlernens immer ein Lernen von etwas, das Erreichen (oder Verfehlen) eines Könnens an einem Gegenstand. Ohne einen Gegenstandsbezug könnte Lernen kein Gelingen von einem Misslingen diskriminieren und kein Kriterium dafür entwickeln, wie sich Wissen vom Nichtwissen unterscheidet. Nur macht sich das Lernen im Fall des Lernenlernens selbst zum Gegenstand, indem es von einem konkreten Können-Lernen den Prozess des Lernens *unterscheidet* und dessen Gelingensbedingungen für künftige Lerngelegenheiten generalisiert. Bereits in den Zeiten der Ausdifferenzierung einer allgemeinen Schule wurde dies als grundlegendes Ziel *jeden* Unterrichts ausgegeben:

„Der Zweck des Schulunterrichts ist die Übung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschließen muss, teils schon jetzt wirklich zu sammeln, teils künftig nach Gefallen sammeln zu können, und die intellektuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt.“ (Humboldt 2017[1809], S. 112, zu weiteren zeitgenössischen Belegen siehe Luhmann / Schorr 1988, S. 85)

Lernfähigkeit bezeichnet *das Ende und den Anfang* des Lernens, denn die Unterstellung von Lernfähigkeit ist Start- und Fortsetzungsbedingung für jegliche Art erzieherischer Intervention und auch für alle Selbstbemühungen um Bildung. „Mit dem Lernen des Lernens beendet der Erziehungsprozess sich selbst, und zwar dadurch, daß er das Lernen auf Dauer stellt.“ (Luhmann / Schorr 1988, S. 85) Wie in den Fällen anderer codierter Kommunikationsmedien, schafft auch der Code des Lebenslaufs durch Selbstanwendung die Voraussetzungen dafür, dass ein autopoietisches Kommunikationssystem in Gang kommt und in Betrieb bleibt. Denn egal, was in der Gesellschaft und in der Welt sonst noch geschieht, Erziehung und Bildung können *ausschliesslich* auf Lernfähigkeit setzen, dies dann aber auch *in jedem Fall*, in dem Lernfähigkeit realisiert wird.

Die Lokalisierung von Lernfähigkeit im Medium des Lebenslaufs und im Code von Wissen und Nichtwissen ist nicht nur sozialhistorisch und gesellschaftsanalytisch relevant. Wie ausführlich gezeigt, sind beide, das Medium und sein Code, grundlegend auf Personalisierung und sogar auf doppelte Personalisierung angewiesen (siehe nur den vorherigen Abschnitt zur Lehre). Damit wäre auch Lernfähigkeit an Personalisierung gebunden. Diese Einsicht wirft ein schräges Licht auf alle Debatten, die ausser Personen *weitere Subjekte* des Lernens unterstellen und etablieren wollen: lernende Organisationen zum Beispiel, aber auch lernende Maschinen (Engemann / Sudmann 2018). Selbst die Idee, das Gehirn könne lernen, wird fragwürdig. Denn wie sollte es *mit eigenen Operationen* zwischen Wissen und Irrtum unterscheiden können? Gewiss: Mit Hilfe der reichhaltigen Semantik, die die vergangenen Jahrhunderte über das Lernen ausgeworfen hat, lassen sich brauchbare Metaphern und Analogien in beliebiger Selektivität und Kombinatorik auch für Organisationen, Maschinen und Gehirne abziehen. Man kann beispielsweise auch Organisationen, Maschinen und Gehirnen eine Lebensgeschichte zuschreiben (aber auch: eine gesellschaftliche Karriere und ein Interesse an qualifizierenden Zertifikaten?). Doch was bislang in keinem dieser Felder zustande gebracht wurde, ist, zwischen Lernen und blossen Strukturänderungen der jeweiligen Einheiten zu unterscheiden (für „maschinelles Lernen“ sehr klar anhand des Reflexivitätskriteriums ausgewiesen in Parisi 2018). Sicherlich ist „Die Person als Form und Medium“ (Lehmann 2003) im Zuge der Computerisierung und

der zunehmenden Verschaltungen von Gehirnen und Maschinen sozialstrukturellen und soziokulturellen Veränderungen unterworfen. Doch ob und wie davon auch Lernen, Lehre, Lernfähigkeit und Bildung betroffen sind, bedürfte erst noch näherer Bestimmungen und Untersuchungen. Diese Arbeit kann durch Flucht in Metaphern und Analogien nicht erspart werden.

4. Unterricht als Beobachtung zweiter Ordnung

Der moderne Mensch wird als konstitutiv unruhig beschrieben. Das liegt daran, dass das Festliegende, vor allem die eigene Geburt und was ihr bislang folgte, keine hinreichenden Anhaltspunkte für die Gegenwart liefert. Die moderne Gesellschaft kennt Stabilität nur als dynamische Stabilität, als Stabilität durch Veränderung. Was für sie allein unabänderlich feststeht, ist die Unbekanntheit der Zukunft (Luhmann 1990).¹⁶¹ Auf der Ebene der gesellschaftlichen Funktionssysteme wird dynamische Stabilität durch Beobachtung zweiter Ordnung erreicht und institutionalisiert. *Alle* Strukturen dieser Systeme — ihre Codes, ihre Werte, ihre Programme, ihre Rollen, ihre Personalisierungen — werden *ausschliesslich* auf der Beobachtungsebene zweiter Ordnung eingerichtet, stabilisiert und variiert (Luhmann 1997, S. 375). Ein spezifischer Code kann sich nur bilden und halten, wenn und soweit er eine Beobachtungsform zweiter Ordnung etabliert, die nur für ihn gilt und die genau jene Kommunikationen dirigiert, die zur Produktion und Reproduktion seiner Strukturen notwendig sind. Prominente Beispiele sind die öffentliche Meinung für den Code der Macht und das Funktionssystem der Politik (Luhmann 1970), der Forschungsartikel für den Code der Wahrheit und das Funktionssystem der Wissenschaft (Stichweh 1987), der Liebesbeweis für den Code der Liebe und die Funktion der Intimsystembildung (Fuchs 1999b), der Markt für den Code des Geldes und das Funktionssystem der Wirtschaft (Baecker 1988). Für den Code des Lebenslaufs wird Beobachtung zweiter Ordnung durch die Form des Unterrichts definiert und spezifiziert (Diederich 1985; Luhmann 2004c; Oelkers 2000; Corsi 2020).

Beobachtung zweiter Ordnung ist keine ‚höhere‘ Form der Beobachtung, sondern, wie der Name sagt, eine *sekundäre* und mehr noch, eine *abhängige* Form der Beobachtung. Sie kann sich nicht auf irgendetwas richten. Vielmehr muss sie eine Beobachtung erster Ordnung identifizieren und sich in ihrer Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung an diese selbstgewählte Beschränkung halten. Andernfalls verliert sie sich in der Welt, an die im Bildungssystem gefürchtete Unkonzentriertheit. Nur Beobachtungen erster Ordnung können sich

161 Für die Poetin Wisława Szymborska zählt „Zukunft“ (neben „Stille“ und „Nichts“) zu den drei seltsamsten Wörtern („Trzy słowa najdziwniejsze“): „Sag ich das Wort Zukunft, ist seine erste Silbe bereits Vergangenheit“ (Szymborska 2005, S. 21).

auf irgendetwas, auf einen Gegenstand, auf eine Sache selbst richten und bei ihr Verweilen oder Abschweifen, sei es in der Suche nach einem neuen Objekt, sei es meditativ in unbestimmter Schwebel. Genau diese Freiheit wird gesellschaftlich dadurch erreicht, dass alle Strukturen auf der Beobachtungsebene zweiter Ordnung abgesichert sind:

„Deshalb müssen auch alle Konditionierungen des Mediums auf der Ebene zweiter Ordnung angesetzt werden. Damit wird, mit immensen Folgen, die Beobachtung erster Ordnung freigegeben und auf Überraschungen eingestellt.“ (Luhmann 1997, S. 375)

Im Bildungssystem wird dieser Zusammenhang von Beobachtung erster und zweiter Ordnung durch das Postulat der Freiheit der Lehre symbolisiert (Stichweh 1994a, S. 339). Die Professorin, der Dozent, die Lehrerin, der Meister können aus dem Schatz der Weltthemen aufgreifen, was immer ihnen interessant erscheint. Sie müssen *dann* aber sicherstellen, dass sie ihr Etwas im Unterricht, im Lehrbuch oder in der Lebensberatung auch *vorzeigen* können, und dass der Zeigevorgang von den Studierenden, Schülern, Leserinnen und Jüngern *verstanden*, gegebenenfalls auch in Prüfungssituationen reproduziert werden kann (Brosziewski 2019a). Diese Beschränkung lässt es ratsam erscheinen, mit der Lehrfreiheit nicht allzu extravagant umzugehen und sich nicht zu weit von den Vorgaben zu entfernen, die sozialstrukturell, formal und kulturell etabliert sind (Brosziewski 2016a). Aber trotz aller Rekurse auf Selbstverständlichkeiten muss man sich für den Unterricht immer ein Minimum an Überraschungen einfallen lassen, soll die Unterweisung nicht an purer Langeweile scheitern.

Die Schüler müssen den Lehrer beobachten. Der Lehrer muss beobachten, wie seine Schüler beobachten — so jedenfalls fordert es ein pädagogisches Grundprinzip seit Beginn der Schulpädagogik (Tenorth 1995). Die unterrichtliche Beobachtung zweiter Ordnung wird gleichwohl nicht vom Lehrer, sie wird von den Schülerinnen und Schülern initiiert (siehe bereits oben, Kap. V, Abschnitt 2). Gerade weil es mehrere, teilweise viele sind, die sich *derselben* Kommunikation ausgesetzt sehen, und gerade weil im Unterricht niemand Bestimmtes angesprochen wird,¹⁶² entstehen gewollt und ungewollt unzählige Anlässe, zu beobachten, wie die je anderen beobachten.¹⁶³ Die Beobachtungsebene zweiter Ordnung konstituiert sich *im Vergleichen* der Schülerinnen und Schüler untereinander — und das gilt sowohl für die Schüler selbst, als auch für die Lehrer und Lehrerinnen, die immer

162 Der namentliche Aufruf einer bestimmten Person bildet, von der Person her gesehen, die seltene Ausnahme, generiert nur eine kurze Episode, findet meistens in einer Reihe gleichartiger Aufrufe statt und bestätigt spätestens in der Korrektur oder Verallgemeinerung des Gesagten, dass es vielleicht auf den Beitrag, nicht aber auf die Person des Beitragenden ankommt.

163 Zur Arbeit, die daraus für die Schülerinnen und Schüler entsteht, siehe die Studien über den „Schülerjob“ in Breidenstein 2006.

nur vergleichend fragen, antworten und prüfen können. Dabei können die Massstäbe des Vergleichens so verschieden sein wie es die Beobachter halt sind. Genau diese Verschiedenheit regeneriert das Beobachten zweiter Ordnung. Dasselbe gilt für die schulischen Verhaltensregeln. Die Regelanwendung und -durchsetzung muss zwar vom Lehrer *persönlich* exerziert werden. Doch der Grad an *Strenge und Milde*, der dabei von allen Seiten erwartet werden darf, ergibt sich *im Vergleich* der Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums untereinander, abermals vermittelt über die Schülerinnen und Schüler, die für bestimmtes Verhalten gemassregelt oder nicht gemassregelt werden (Janschitz / Fernandez 2022, S. 280–287). Was ein Lehrer, eine Lehrerin je aktuell als Klasse oder als Kurs vorfindet, ist niemals nur eine Ansammlung von Persönlichkeiten, sondern immer auch ein Produkt von (vorherigem und erwartet künftigem) Unterricht.

Die offenkundigen und verdeckten Bewertungen durch den Lehrer, die Lehrerin oder auch durch die ‚guten‘ Schülerinnen und Schüler interpunktieren¹⁶⁴ das Geschehen, aber schaffen damit zugleich weitere Anlässe der Beobachtung zweiter Ordnung. Der These von Jochen Kade, das Medium pädagogischer Kommunikation schaffe es, den Unterricht von der Unruhe wahrnehmender Bewusstseine zu befreien (Kade 2004, S. 230), ist zu widersprechen. Die Schülerinnen und Schüler und alle, denen sie berichten und erzählen, beobachten im Hinblick auf die *Gerechtigkeit* von Lob und Tadel, von Bewertung und Benotung; eine Art der Beobachtung, die ohne pädagogische Wertungen gar keine Anhaltspunkte fände und in sich kollabieren würde. Als abschliessende Eskalationsform der Beobachtung zweiter Ordnung hat sich die *Kritik* des schulischen Bewertungs- und Benotungswesens herausgebildet (Maier 2010). Doch ist diese Höchstform der Zweitebeobachtung nur als Systembeobachtung möglich und findet deshalb, wenn überhaupt, nur solche Adressaten, die in die kritisierte Unterrichtsform der Beobachtung zweiter Ordnung bereits eingehängt sind (bei Maier durch „formative Assessment“). Auch der Vorschlag, statt Kritik die Paradoxie ins Spiel zu bringen, läuft auf eine Verteilung verschiedener Paradoxien im System und im Übrigen auf eine Kritik paradoxen Denkens hinaus (Binder / Krönig 2021).

Alle *Strukturbildung* der codegeführten Kommunikation findet auf der Ebene des Beobachtens zweiter Ordnung statt, die von den Beobachtungen der Erziehungsadressaten untereinander ausgeht und nie oder allenfalls nur momentweise stillgestellt werden könnte. Für den Bereich der formalen Bildung in Schulen, Hochschulen und allen zertifikatsgeprägten Aus- und Fortbildungsgängen ist dies durch die empirische Forschung ausführlich nachgezeichnet worden (siehe am Fall schulischer Noten- und Klassenkonferenzen Maier 2019). Und es gibt keine ernstzunehmende Theorie der Schule, die ohne einen Rekurs auf die Zen-

164 Der Begriff ‚Interpunktion‘ wurde von Gregory Bateson und Winfried Marotzki aus der Grammatik in die Lerntheorie übernommen, um den Zusammenhang des ‚Stroms‘ der Erlebnisse mit der Strukturbildung der Erfahrung zu bezeichnen (Marotzki 1988, S. 334–340).

tralität von Unterrichtsbeobachtungen auskäme (vgl. Kap. V, Abschnitt 2). Auch die These der „Governance“ (Regierung) von Schule, die ihre Akteure von ‚oben‘ (Bildungspolitik) nach ‚unten‘ (Lehrer:innen, Schüler:innen, letztere wohlwollend begleitet durch Eltern) aufstellt, spricht, wenn es um Unterricht geht, von „Ko-Konstruktion“ (Brüsemeister 2020, S. 131–136) und davon, dass die Handlungsorientierung der Schüler:innen „vermutlich ... auf Lernen ausgerichtet“ sei (ebd., S. 127). Nur die Organisationsförmigkeit des Unterrichts kann für die *Gesamtheit* gesellschaftlicher Kommunikationen sicherstellen, dass ein prinzipieller Zusammenhang zwischen Lernen und Karriere erhalten bleibt (Vanderstraeten 2002). Doch wie sieht es für das informale Lernen und Lehren aus? Lässt sich die Universalität der These, *alle* Strukturen des Codes werden aufgrund unterrichtlicher Beobachtungen gebildet, auch für dieses Feld aufrechterhalten?

Schon im Beispiel von David Sudnows Klavierspiel zeigte sich: Der Autodidakt orientiert sich bis in die höchsten Stufen seiner Könnerschaft an Lehrern und versetzt sich in die Position des Beobachtens eines Beobachters, selbst wenn die beobachteten Lehrer davon gar nichts mitbekommen. Und was er konstruiert, wenn er die Lehren, die er zieht, *festzuhalten und für Erinnerung und Wiederholung* (=Strukturbildung) zu bewahren versucht, ist Selbstunterricht; und es wird, wenn wie im Fall Sudnow publiziert, zur Methode, zu Unterricht, zu Schulbildung, zur Kreation einer imaginären oder realen Mitschülerschaft. Wir wüssten von keiner ‚Lehre durch das Leben selbst‘, würde uns niemand in ihr unterrichten.

Über Beispiele hinaus, die sich aus den Literaturen zum ‚impliziten Wissen‘ beliebig vermehren liessen (aufbereitet für den Lehrberuf durch Neuweg 2011), kann die code-universale Bedeutung der Unterrichtskommunikation auch beobachtungstheoretisch formuliert werden. Was Unterrichtskommunikation im Unterschied zu allen sonstigen Kommunikationen auf *forcierte, dezidierte Weise* leistet, ist ein für alle Anwesenden *synchrones Prozessieren von Bezeichnungen*. Das Modell dafür liefert die Darstellungstechnologie der Wandtafel, auf die geschrieben und gezeichnet wird, für alle Augen synchron, während *gleichzeitig* für alle Ohren gesprochen und (im Gebot ‚Aufpassen‘) *explizit* nicht gesprochen wird (zu Form und Funktion der Wandtafel siehe Röhl 2016; Riegler/Isler 2021). Die heutigen Nachfolgetechnologien sind elektronisch hochgerüstet und bedienen sich weit mehr Möglichkeiten der Projektion, als es die alte Kreide erlaubte (Schindler 2011) — in einem Masse, dass Fernunterricht längst nicht mehr auf die Projektionsformate von Stift und Papier beschränkt ist, sondern auch per Video und per Onlinesitzung stattfinden kann (Brosziewski et al. 2020). Worauf hin sich die Beobachter vergleichen, ist Gleichheit oder Ungleichheit, ist Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit in der *Behandlung der Zeichen* — weswegen der Unterricht so fundamental abhängig ist von der Gleichheit der Zeichen, von der monotonen Reproduktion Desselben (Alphabet, Zahlenreihen, Rechtschreibung, Formeln, Vokabeln, Begriffe und dergleichen), vom andauernden Bemühen um Korrektheit der Zeichenverwendung.

Unterrichtsbeobachtung findet ihren ‚Eigenwert‘ (Foerster 1985, S. 210–216) in der Eindeutigkeit des Verhältnisses von Bezeichnung und Behandlung, *was immer als Gegenstand behandelt wird*. So und nur so wird Nichtwissen bezeichnbar und seinerseits behandelbar: als fehlende Bezeichnung, als irritierende Bezeichnung, als unzutreffende Bezeichnung, als missratene Bezeichnung usw.; alles Negativitäten, die nicht ‚im Gegenstand‘ enthalten sein können, also *kommunikativ* durch Personalisierung gelöst werden müssen: der Schüler weiss es nicht besser oder der Lehrer schafft es nicht, die Sache verständlich zu demonstrieren. Auch in vermeintlich informellen Settings kann die Einheit von Bezeichnung und Behandlung problematisch werden und die Kommunikation in die Unterrichtsförmigkeit treiben, ganz unabhängig von Zertifikationsinteressen. Wie im Fall aller präferenzcodierter Kommunikationsmedien stellt die Strukturierung durch Zweitbeobachtungen die Operationen erster Ordnung frei, sich ihre Themen selbst zu suchen und an ihnen zu erproben, *ob* sich in ihnen ein ‚Gegenstand‘ des Wissens finden lässt oder nicht. Es ist diese Freiheit, die das Reich der Bildung und das komplexe Feld informellen Lernens überhaupt erst begründet und den Lebenslauf als permanente Bewährungschance für die erlernte Lernfähigkeit ausweist — mit allen Zurechnungsfolgen für Erfolge und Misslingen, die das Individuum zusammen mit seiner Freiheit zu tragen hat (Rieger-Ladich 2012).

5. Dogmen als Programme des Lebenslaufs

Codes wären buchstäblich nichts ohne Programme. So nennt Luhmann die Regeln und Kriterien, die die Zuteilung der beiden Codewerte leiten. Kein Wert könnte für sich allein bestimmen, wann er oder sein Gegenwert zutrifft. Ob eine Aussage wahr oder unwahr, ob eine Zahlung angebracht oder unangebracht ist, kann nur anhand von codespezifischen Bestimmungs- und Bedingungelementen entschieden werden. Deshalb treten im Alltag medien- und codegeführter Kommunikationen Codes und Programme stets gemeinsam auf. Das macht es schwer, sie voneinander zu unterscheiden — was ihrer Funktion, Unwahrscheinliches zu ermöglichen, sogar dienlich ist. Denn in einer kompakten Kombination können sie eher überzeugen als in einer klaren Unterschiedenheit. Im Alltag der Laborforschungen, so hat es die wissenschaftssoziologische Ethnographie festgestellt, spielt die Kommunikation über Wahrheit keine Rolle (Knorr Cetina 1992). Dort interessiert nur, welche der zugänglichen Methoden zu brauchbaren Resultaten führen. Allein im Resultat selbst, im „Paper“ (Bazerman 1988), muss man legitimieren, dass das Ganze die Wahrheitssuche voranbringt und man dank der berichteten Labortätigkeiten über mehr oder zumindest über sicherere Wahrheitsannahmen verfügt als ohne sie.

Im Fall des Erziehungsmediums scheint der Code besonders hartnäckig in seinen Programmen versteckt zu sein. Nicht nur der Alltag der Erziehung ignoriert,

dass sein erstrebtes Wissen und Können allein im harten Kontrast zum gefährlich nahen Nichtwissen und Unvermögen zu gewinnen ist. Nur Aufgabelösen und Prüfungen machen die Zwei-Schneidigkeit des Codes im wahrsten Sinne spürbar, in verschiedenen Graden der Leistungs- bis hin zur Prüfungsangst (Richter 2009; Zeidner 2014). Doch ausser dem Alltag sperrt sich auch die Reflexion gegen eine alles grundierende Codierung. Sie schreibt vom Lernen, nicht vom Verlernen; und spricht vom Nichtwissen nur als unbedingt zu vermeidendem Grenzfall. Die von Luhmann und seinem Mitstreiter, Karl-Eberhard Schorr, gestellten „Fragen an die Pädagogik“ (Luhmann/Schorr 1982; 1986; 1990; 1992; 1996) erfuhren zum Thema von Codierung und Programmierung die grössten Widerstände bis hin zu strikten Ablehnungen.

Mit dem Begriff des Programms allein ist noch keine Automatik impliziert (Lukas 2021). Programme fungieren als Orientierungen, Anhaltspunkte und Anleitungen. Sie sind Strukturen, nicht Operationen. Mindestens müssen sie gewährleisten, dass die Wertzuteilungen als entweder programmgemäss oder als programm-abweichend erkannt werden können. *Beide* Möglichkeiten, Konformität wie Abweichung, werden orientiert und angeleitet. Denn auch im Fall einer Abweichung muss noch entschieden werden, ob sie tolerierbar ist oder aber programmgerecht zu korrigieren ist. In der Soziologie ist diese Doppelfunktion der Normierung durch Robert Mertons Schema von Innovation und Devianz bekannt (Merton 1938). Im Lichte der Wahl zwischen Toleranz und Korrektur kann man relativ offene Programme von hoch rigiden, intoleranten Programmen unterscheiden — und nur letztere kämen jenem Automatismus nahe, der in der Maschinentheorie als Programm definiert wird.¹⁶⁵ Doch selbst die offensten Programme müssen einen Rahmen des Zulässigen einschränken, sonst könnten sie nicht orientieren. Man kann daher auch wie folgt definieren: Programme zeichnen die Bedingungen der Richtigkeit in der Wahl von Codewerten vor. Wo und wann immer zwischen richtig und falsch unterschieden wird, sind Programme im Spiel. Betrachtet man Lernen einmal nicht von der Ökologie des Lebewesens ‚Mensch‘ her, sondern von der Gesellschaft aus, bilden Programme die wichtigsten Anlässe für Lernen. Individuen machen sich in der Gesellschaft als Individuen bemerkbar, indem sie in code-gesteuerten Kommunikationen mehr oder weniger richtig, mehr oder weniger falsch liegen und in *beiden* Richtungen auch andere orientieren, soweit und sofern sie als Beobachter beobachtet werden.

Trotz der Überlagerungen durch ihre Programme lässt sich die Einheit der Codes (sprich ihre Zweiseitigkeit) allein schon daran identifizieren, dass die Programme eines Codes nicht auf die Entscheidungen zwischen den Werten der je anderen Codes anwendbar sind. So unterschiedlich erzieherisch-pädagogisch-

165 „In der Kybernetik ‚eindeutige Anweisung an einen Rechenautomaten zur Lösung bestimmter Aufgaben, Probleme, zeitliche Aufeinanderfolge von Schaltvorgängen automatisch arbeitender Apparate, Maschinen‘ (Mitte 20 Jhd.).“ (Pfeifer 2005, S. 1047, Stichwort „Programm“)

autodidaktische Programme untereinander auch sein mögen, in ihrer Nichtanwendbarkeit auf alles ausser Lernen sind sie vereint. Kein Lehrplan und keine didaktische Methode informieren darüber, ob etwas (nicht) gekauft oder ob eine machtgedeckte Aufforderung (nicht) befolgt werden soll. Darin liegt der tiefe Grund für die oft beklagte Ferne der Lehre vom Leben. Erziehungs- und Lehrprogramme informieren allein darüber, wie ein durch sie selbst (!) bestimmtes Nichtwissen in ein Wissen zu überführen sei. Umgekehrt sind nur solche Programme erziehungs- und lehrrelevant, deren Richtigkeit auf eine Nichtwissens-Wissens-Transformation bezogen ist.

Traditionell denkt man bei Erziehungs- und Lehrprogrammen einerseits an pädagogisch-didaktische Methoden, andererseits an Lehrpläne und über sie vermittelt an die organisatorisch-bürokratischen Mittel ihrer Umsetzung. Lehrpläne und vorgeschriebene Lehrmethoden sind sicher prägnante Beispiele. Aber sie allein genommen würden die Beobachtungen ausschliesslich auf den formal-organisatorischen Bereich von Lehre, Lernen und Bildung lenken.

Allgemeiner ansetzend kann man *Lehrsätze* als Programme betrachten, die den Code von Wissen und Nichtwissen informieren und zur Formbildung im Medium des Lebenslaufs anleiten. Lehrpläne und Erziehungsmethoden sind von diesem Begriff eingeschlossen. Lehrpläne bestehen aus Lehrsätzen oder sie zitieren die Texte, aus denen die Lehrsätze zu beziehen sind („Kanon“). Methoden sind Lehrsätze zweiter Ordnung, insofern sie den Erziehern und Lehrenden vorgeben, wie Stoffe zu vermitteln und wie ihre Aneignung zu kontrollieren seien. Aber Lehrsätze können auch ohne formal-organisatorisch-professionelles Stützgerüste erscheinen und in Aktion treten. Jede noch so esoterische und auf Selbstrekrutierung setzende Weisheit hat ihre eigenen Sätze; und seien es Sätze vom Typ, dass es nichts zu wissen, sondern nur etwas zu erleben gäbe (Fuchs 2007a).

Entscheidend für die Zugehörigkeit von Lehrsätzen zu Code und Medium des Lebenslaufs ist allein, dass sie zwischen Personen unterscheiden, die die Sätze kennen oder nicht-kennen, sie verstehen oder nicht-verstehen, sie begreifen oder nicht-begreifen — und dass sie ausser *dieser* Diskriminierungsleistung sonst nichts weiter besagen; nichts besagen für die Wirtschaft, für die Politik, für die Kunst, ja selbst nichts für die Wissenschaft. Gerade die Autonomisierung der Wissenschaft von der Lehre, gerade die Ablösung der Unwahrheitsüberprüfung von den pädagogisch gehaltvollen oder zumindest brauchbaren Lehrsätzen war gesellschaftsgeschichtlich ein langwieriger Prozess, der in etlichen Teilbereichen und in manchen Weltregionen bis heute prekär geblieben ist (Beispiel Evolutionstheorie contra Schöpfungsgeschichte in den USA). Alle Wirkungen von Lehrsätzen in nicht-erzieherische Funktionsbereiche hinein sind abhängig vom Scharnier der *individuellen Annahme und Umsetzung*, für Kognition und Motivation im je *eigenen* Lebenslauf.

Das altgriechische Wort für Lehrsatz lautet „Dogma“. Wer Lehrsätze aufstellte, hiess „Dogmatikos“ (Kytzler et al. 2007, S. 227). Erst im Streit um Glaubens-

lehren (nicht nur religiöse, sondern auch um politische wie den Marxismus) hat der „Dogmatismus“ dem Dogma den schlechten Ruf eingetragen, es sei starr und stünde der Vernunft entgegen. Wir sagten zuvor ja schon, dass man Programme nach ihrer Rigidität und Toleranz unterscheiden kann. Dogmatismus wäre demnach nur eine extreme Variante der Handhabung von Dogmen, wäre fixierte Lernunwilligkeit der Lehre. Aber eine gewisse Festigkeit muss jeder Lehrsatz aufweisen. Er muss ja mindestens den Weg vom Lebenslauf des Dogmatikos in den Lebenslauf des Educanden halbwegs identisch überstehen und darf dort gerade nicht als blosser Meinung ankommen, die sich jeder Laune folgend in andere Meinungen auflösen könnte. Soll ein Satz Wissen werden können, braucht er eine minimale Rigidität (selbst in einer so weltoffenen Lehre wie der des Buddhismus im Meister-Schüler-Verhältnis, siehe Vogd / Harth 2015, zum Beispiel S. 21).

Für die öffentliche Darstellung von Erziehung und Lehre mag der Begriff Dogma problematisch bleiben (weil hier die Vernunft um ihr Regiment zu kämpfen hat). Aber er bietet sich meines Erachtens dafür an, das Verhältnis des Lebenslaufcodes zu anderen funktionsspezifischen Codes genauer zu fassen. Nicht nur die Theologie, auch die Juristerei unterscheidet mit Hilfe des Begriffs „Dogmatik“ ihre Lehre als *eigenständige Aufgabe*, die weder durch die Faktizitäten religiöser respektive rechtlicher Programme noch durch andere Reflexionsbemühungen wie Theoriebildung oder Forschung gelöst werden könnte. Dogmen könnten demnach als strukturelle Kopplungen zwischen den Funktionssystemen und dem Bildungssystem begriffen werden. Man kann, einmal auf den Begriff gekommen, ausser theologischen und juristischen auch ökonomische, politische, künstlerische Dogmen ausmachen¹⁶⁶ und in vergleichender Absicht der Frage nachgehen, welche spezifischen Chancen und Schwierigkeiten sie haben, in individuellen Lebensläufen Form anzunehmen und Wissen zu generieren. Auch diese Problemstellung würde in ein Forschungsprogramm führen, das weit über die organisierte Erziehung und Lehre hinausgreifen müsste.

6. Kompetenz als symbiotisches Symbol des Lebenslaufs

Der Körper des Menschen ist nicht Teil der Gesellschaft. Wäre er es, würde jedes Kopfschütteln und jede Armdrehung die Gesellschaft in Bewegung versetzen und wir müssten uns Gesellschaft als eine Art Dauerzappeln vorstellen. Aber gemäss dem Theorem, die *Differenz* von System und Umwelt ist *für das System* ausschlaggebend, heisst das nicht, der Körper des Menschen sei für die Gesellschaft

166 Für den Fall der Kunst setzte Luhmann in einer frühen Fassung seiner Theorie den Begriff des Dogmas an jene Stelle, die später vom allgemeineren Begriff des Programms eingenommen wurde (Luhmann 2001[1976], S. 170–171). Auch Heinz-Elmar Tenorth (1987) erwägt Dogmatik, jedoch nicht als pädagogische Konkretisierung des Programm-, sondern des Reflexionsbegriffs.

unwichtig. Kommunikation kann zum Beispiel nicht sprechen — und schon darin sind Kommunikation und mit ihr Gesellschaft fundamental auf die Mitwirkung des Sprechapparates und sämtlicher biologisch-organischer Voraussetzungen des Sprechens angewiesen (gesellschaftlich beobachtet im Phänomen des Atmens: Lettenewitsch/Waack 2022). Dasselbe gilt für Lesen und Schreiben und vieles mehr: ohne körperliche Beteiligung geht sozial gar nichts. Das Problem ist nur, *wie* das Kommunikationsnetzwerk der Gesellschaft die körperlichen Voraussetzungen für Kommunikation *in* der Kommunikation berücksichtigen und in ihre Prozesse zu integrieren vermag. Für diese Fragestellung bildet Luhmann in Anlehnung an eine biologische Terminologie den Begriff des *symbiotischen Symbols*:

„Die Notwendigkeit, in der Kommunikation auf Körperlichkeit Rücksicht zu nehmen, kann man als Symbiosis bezeichnen und die entsprechenden Ausdrucksmittel als symbiotische Symbole. Symbiotische Symbole ordnen die Art und Weise, in der Kommunikation sich durch Körperlichkeit irritieren läßt; die Art und Weise also, in der die Effekte struktureller Kopplung im Kommunikationssystem verarbeitet werden, ohne daß dies die Geschlossenheit des Systems sprengen und eine nichtkommunikative Operationsweise erfordern würde.“ (Luhmann 1997, S. 378)

Die weitergehende Annahme ist, dass sich einzelne Erfolgsmedien nur ausdifferenzieren können, wenn sie eine für sie spezifische Körpersymbolik aufbauen und durchhalten. Jedes Medium betreut den menschlichen Körper auf seine eigene Art. Für das Erfolgsmedium der Macht fungiert Gewalt als symbiotisches Symbol, wobei der faktische Einsatz von Gewalt nicht etwa den Erfolg der Macht, sondern ihre *Krise* anzeigt. Denn Erfolge hat die Macht nur darin, dass ihre Anweisungen befolgt werden, ohne ihre Androhungen wahr machen zu müssen. Entsprechendes gilt für das Symbol ‚körperliches Bedürfnis‘ im Medium des Geldes, für die Symbolik ‚Sexualität‘ im Medium der Liebe, für die Symbolik ‚Wahrnehmung‘ im Medium der Wahrheit, für die Symbolik ‚Nervosität‘ im Medium der Kunst. In all diesen Fällen wird kein Körper unvermittelt involviert, sondern werden körperliche Erscheinungen durch eine ausgearbeitete Symbolik als *Symptome* identifiziert, für die das jeweilige Medium zuständig ist und an denen es seine Funktionsfähigkeit erweisen muss. Die Prüfungen dafür kann und muss ein jedes Individuum an oder in der eigenen Körperlichkeit vornehmen. Es hat „an den eigenen körperlichen und mentalen Zuständen den Zumutungsgehalt zu ermessen, der in diesen Kommunikationsformen liegt“ (Baecker 2006, S. 47). Ob die Testergebnisse aber sozial resonanzfähig sind, wird rein kommunikativ entschieden. In diesem Punkt gibt es keinen körperlichen Durchgriff auf die Gesellschaft und schon gar keine individuelle Autonomie. Luhmann belegt diesen Sachverhalt mit dem aus der Sexualitätslehre stammenden Ausdruck des Selbstbefriedigungsverbots. Ein Künstler mag sich durch sein eigenes Wirken noch so erregt fühlen: damit sein Werk *andere* berühren kann, muss es kunstförmig in Erscheinung treten.

Abermals einem Vorschlag Baeckers (2006, S. 48) folgend, lässt sich *Kompetenz* als symbiotisches Symbol des Lebenslaufs verstehen. Kompetenz ist ein breit diskutierter Begriff, einerseits in den Erziehungswissenschaften, die mit der Messung von Kompetenzen den Eigenleistungen der formalen Bildung auf die Spur zu kommen hoffen (Brosziewski 2010c), andererseits in den Theorien über Professionen und Berufe, die über den Kompetenzbegriff ihre Gegenstände, deren Differenzierungen (Professionalität versus Beruflichkeit) und Entwicklungen (Professionalisierung, Deprofessionalisierung) bestimmen (Pfadenhauer 2003; Kurtz/Pfadenhauer 2010). Doch es gibt auch Verwendungen, die mit Kompetenz ganz allgemein auf Sozialität zielen, so im Begriff der Sprachkompetenz („linguistic competence“) in der Theorie der universalen Grammatik von Noam Chomsky oder, auf ihn rekurrierend, im Begriff der kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas.

Für die Einbindung dieser Begriffsdiskussion in die hier vorgeschlagene Kommunikations- und Medientheorie sind vor allen Dingen drei Elemente richtungsweisend. Erstens geht es bei Kompetenz immer um eine individuelle *Zurechenbarkeit*, selbst dann, wenn man die Individuen zu grösseren Kohorten von Individuen aggregiert (so in den Kompetenzmessungen von „PISA & Co.“, Jahnke/Meyerhöfer 2006). Zweitens ist Kompetenz von *Performanz* zu unterscheiden. Sie kann also *nicht* unmittelbar am Verhalten abgelesen werden. Sie kann aus einem ausführenden Verhalten (Performanz) nur erschlossen werden: als *Potential* zu einem Kompetenz beweisenden Verhalten. Und drittens sagt jeder Kompetenzbegriff, dass Kompetenz irgendeine Art von Wissen impliziert, aber sich nicht in Wissen erschöpft. Kompetenz gibt es nur als Kombinatorik von kognitiven und nicht-kognitiven Komponenten.¹⁶⁷ Wissen muss sich mit Volition (Wille), Emotion, Motivation und nicht zuletzt mit der Sensomotorik des Körpers verbinden, um als Kompetenz wirken, erscheinen und überzeugen zu können.

Damit wiederholt sich das Paradox der Einheit von Wissen und Nichtwissen *am und im Körper* — und deshalb kann Kompetenz nur als Symbol bezeichnet werden, das am Körper auf Nichtkörperliches, zum Beispiel auf ‚Mentales‘ verweist und es auf diese und nur diese Weise in die Kommunikation integriert. Aber Symbolik bezeichnet hier keine gegenüber irgendeiner wirklichen Wirklichkeit zweitrangige Realität. Als einzig individuell verfügbarer Prüfprozess für Wissens- und Lernzumutungen, erfasst Kompetenz *jedes* Wissen und ist somit fundamental auch für ein Wissen von und über Wirklichkeit. Man muss das Wis-

167 So auch die Standarddefinition in der deutschsprachigen Kompetenzmessungsforschung von Franz Weinert (2001, S. 27–28): „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

senkönnen können, um wissen zu können. Kompetenz ist weit mehr *Bedingung* für Lernfähigkeit als deren blosses Produkt.

Für Talcott Parsons und Gerald Platt ist Kompetenz neben Wissen, Rationalität, Lernen und Intelligenz eines von fünf Elementen des „kognitiven Komplexes“, der für sie im Zentrum ihrer handlungstheoretischen Universitätsbeobachtung steht (Parsons/Platt 1990, Kap. 2). Kompetenz zieht aus dem kognitiven Komplex eine individuelle Fähigkeit heraus, und zwar „die Fähigkeit der individuellen Persönlichkeit, Ziele durch Wahlentscheidungen zu erreichen“ (Parsons/Platt 1990, S. 97). Baecker schliesst daran an, betont aber, dass Kompetenz über Situationen an eine soziale Realisierbarkeit gebunden bleibt: „Der symbiotische Mechanismus des Erziehungssystems ist die *Kompetenz*, ganz im Sinne von Parsons verstanden als auf dieses zurechenbare Fähigkeit des Individuums, in Situationen problemstellend und problemlösend aktiv zu werden.“ (Baecker 2006, S. 48). Um deutlich zu machen, dass hier kein objektiver, sondern ein konstruktiver Situationsbegriff gemeint ist (Hitzler et al. 2020), kann man vielleicht noch prägnanter definieren: Kompetenz ist das individuell zurechenbare Potential, Situationen problemstellend und problemlösend zu aktivieren. Die Ausführung (Performanz) dieses Potentials definiert das Individuum als Akteur-in-sozialen-Situationen, so wie es umgekehrt keine sozialen Situationen geben kann, die ohne die Definition von Kompetenzen und Akteuren auskämen.

Der Prüfprozess für Lernzumutungen ist mithin zwar nur individuell zu realisieren (da er die organischen und psychischen Bedingungen für Aktivitäten und Aktivierungen berücksichtigen muss), aber er bleibt durch soziale Situationen an die Gesellschaft und ihre Subsysteme gebunden. Was das Individuum an sich selbst prüft, kann es sich nicht ausdenken.

7. Bildung als Vertrauen und Misstrauen ins Medium des Lebenslaufs

Gemessen an den normalen Publikationserfolgen der soziologischen Systemtheorie, landete Luhmann mit seiner frühen Schrift über Vertrauen einen regelrechten Bestseller, der weit über die Sprach- und Fachgrenzen hinaus rezipiert wurde und mittlerweile als Klassiker der Vertrauens- und Systemtheorie gilt.¹⁶⁸ Das Hauptargument des Buches stellt Vertrauen als einen „Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität“ dar; und das leuchtet damals wie heute fast unmittelbar ein. Die Integration des Vertrauenthemas in die spätere kommunikationstheoretische Umformulierung der Systemtheorie findet sich hingegen an versteckten Stellen; dort, wo es

168 Erste Auflage 1968. Die zweite, erweiterte Fassung von 1972 liegt inzwischen in der 5. Auflage (Luhmann 2014) und in viele Sprachen übersetzt vor.

um die Konstitution und um die relative Bedeutung der verschiedenen Medien der Kommunikation geht. Das beginnt schon bei der Sprache. Denn *zusammen* mit Sprache und sprachlicher Kommunikation entsteht das Doppelproblem von Irrtum und Täuschung, „des unabsichtlichen und des absichtlichen Mißbrauchs der Zeichen“ (Luhmann 1997, S. 225), das aus keiner Kommunikation sicher ausgeschlossen werden kann. Für die Kommunikation per Verbreitungsmedien gilt das erst recht und in besonders verschärfter Weise.

Auch die Ausdifferenzierung der Gesellschaft erfordert Vertrauen, und zwar Vertrauen in die Funktionsfähigkeit und Effektivität der spezifischen Erfolgsmedien. Ohne Geldvertrauen hätte sich Wirtschaft nicht ausdifferenzieren können, ohne Machtvertrauen nicht die Politik, ohne Liebesvertrauen nicht die unbedingte Hingabe von Individualität, usw. Dabei wird Vertrauen jedoch nicht als Prämisse oder Ursache der jeweiligen Medien respektive Systeme begriffen, sondern als ein mitlaufendes Regulationsprinzip, das mit darüber entscheidet, wie ausgiebig oder sparsam die jeweiligen Kommunikationsmöglichkeiten benutzt und ausgewertet werden. Luhmann spricht hier, wie vor ihm Parsons in Übernahme einer wirtschaftstheoretischen Terminologie, von Inflation und Deflation. Man kann die Chancen eines Mediums *überziehen*. Dann wird es sich durch zu viele Enttäuschungen im Laufe der Zeit entwerten (Inflation). Oder man lässt Gelegenheiten eines Mediums ungenutzt vorüberziehen. Dann werden sich die Kriterien der Symbolverwendung im Laufe der Zeit verengen (Deflation) — wobei die bezeichneten Folgen nur dann eintreten, wenn es sich um Tendenzen im Gesamteinzugsbereich eines Mediums und nicht um Einzelentscheidungen oder um begrenzte Segmente des Mediums handelt. Wird nur das Salz teurer, entwertet sich nicht gleich alles Geld der Welt.

Vertrauen kann nicht als Einzeloperation realisiert werden, braucht es doch mindestens sein Zweites: die Bewährung oder Nicht-Bewährung. Vertrauen ist Struktur eines weiteren oder engeren Komplexes durch Vertrauen miteinander verketteter Operationen. Vertrauen gehört in das Gesamtfeld dessen, was in Kap. I als Interkomplexion von psychischen und sozialen Systemen vorgestellt wurde. Die Punktualisierung auf jemanden, der vertraut oder nicht-vertraut, und sei dieser jemand man selbst, ist Element der Form von Interkomplexion. Im Blick auf einen zweiten Grundbegriff der Systemtheorie kann man denselben Sachverhalt auch so ausdrücken: Vertrauen ist *eine* Möglichkeit der Ausprägung von doppelter Kontingenz. Der Zusammenhang mit dem Lebenslauf ergibt sich, wenn man die Art und Weise dieser Kopplung genauer in den Blick nimmt.

Zunächst einmal muss zwischen Vertrauen und Vertraulichkeit unterschieden werden (Luhmann 2014, Kap. 3), und zwar nicht nur theoretisch, sondern durchaus auch praktisch im Einsatz und in der Symbolisierung von Vertrauen. Der Unterschied artikuliert sich vor allem im Hinblick auf die Zeithorizonte von Vergangenheit und Zukunft. Schon damit ist der Lebenslauf involviert, jedoch zunächst nur höchst allgemein und vor allem nicht umstandslos als ein Etwas, dem man

vertrauen oder misstrauen könnte. Vertrautheit kann nur aus Verganem herühren, das sich in der Gegenwart als beständig zeigt. Vertrautheit *ist* die Gegenwart gelebten Lebens, zusammen mit der *Grenze* zum Unvertrauten, die mit Begriffen wie Eigenes, Anderes und Fremdes symbolisch markiert ist und in dieser Weise ins Vertraute eingeht (Luhmann 1996a). Vertrauen hingegen ist *Selektion* aus dem Vertrauten heraus, und zwar Selektion sowohl a) nach Relevanz als auch b) nach Riskanz.

a) Relevanz verweist wie die Vertrautheit selbst unweigerlich auf den Lebenslauf, auf irgendetwas, was durch die Karriere als entscheidend und durch die Biographie als bedeutsam ausgezeichnet werden kann (Schütz 1982). b) Riskanz verweist auf die Transposition des Vertrauten/Unvertrauten in die Zukunft hinein. In dem *Moment* des Vertrauensbeweises (oder dessen Verweigerung) sind die Bedingungen und Ereignisse noch *unbekannt*, die den Erfolg und den Misserfolg des Sich-Einlassens bestimmen werden. Es wäre sinnlose Verschwendung und folglich sozialer Verächtlichkeit ausgesetzt, Vertrauen auf Banales und per se Ungefährliches auszurichten. Die Doppelform von Relevanzzuschreibung und Risikobereitschaft zeichnet Vertrauen aus, das sich seinerseits durch beide Leistungen innerhalb des Vertrauten hervorhebt und nur in dieser Form vom Vertrauenden reflexiv behandelt werden kann. Wichtig ist festzuhalten, dass *dieselbe* Struktur für Misstrauen gilt und alle Charakterisierungen noch einmal für diesen Begriff wiederholt werden müssten (Luhmann 2014, Kap. 10). Es kann Vertrauen nur geben, wo Misstrauen sein könnte; und umgekehrt. Auch Misstrauen macht im Banalen und Unschädlichen buchstäblich keinen Sinn.

Schon in der 1968er-Schrift verdeutlicht Luhmann den Aufbau und die Bewährungsbedingungen von Vertrauen an Beispielen der Erfolgsmedien Geld, Wahrheit und Macht (Luhmann 2014, S. 57–65), was er dann später zu einem Strukturelement aller Erfolgsmedien generalisiert (Luhmann 1997, S. 382–386). Jede Annahme von Geld setzt Vertrauen auf dessen *Verwendungschancen* für künftigen Einkaufsbedarf voraus. Die Verwendungs-Erwartungen werden bestätigt oder nicht-bestätigt. In diesem geld-immanenten Feedback-Prozess wird Geldgebrauch erlernt, inklusive der Grenzen des Geldgebrauchs: nicht jede Art von Bedürfnis lässt sich durch Geldeinsatz befriedigen. Doch jedes Mehrwissen über Geldverwendung geht notwendigerweise einher mit einer Vermehrung des Nichtwissens über die *Bedingungen* von Einkaufs- und Verkaufserfolgen, da immer mehr Märkte (Produktmärkte, Beschaffungsmärkte, Arbeitsmärkte, Kapitalmärkte) und immer längere Sozial- und Zeitketten (Kredite, Versicherungen, Erbschaften und sonstige Zahlungsverbriefungen) einzurechnen wären, wenn die Chancen und Risiken einer *konkreten* Geldverwendung bestimmt werden. Lernchancen sind nur durch Kontrollverzicht zu gewinnen: Man muss sich auf Zahlungen einlassen, wenn man wissen will, was wirtschaftlich geht und was nicht geht. Kontrolle wird an spezialisierte Agenturen delegiert, was

aber Vertrauen sowohl in deren Kompetenzen als auch in deren Verlässlichkeit bedingt:

„Zwar gibt es gerade in bezug auf das Geldwesen zahlreiche Ereignisse, die symptomatische Bedeutung für die Vertrauensfrage haben, Warnfunktionen für die Wis-senden ausüben und spezifische Defensiven oder Anpassungsreaktionen nahelegen. Deren Beherrschung stellt aber höchste Anforderungen an Wachsamkeit und Zeit-aufwand, gelerntes Wissen und Intelligenz, so daß sie nur wenigen gelingt. Durch Umstellung von Personvertrauen auf Systemvertrauen wird *das Lernen erleichtert und die Kontrolle erschwert*.“¹⁶⁹ (Luhmann 2014, S. 58, Hervorhebung AB).

Im Fall des Mediums Wahrheit ist der Verzicht auf Kontrolle besonders prekär, ja fast schon skandalös. Denn seit man den Glauben daran aufgeben musste, Wahrheit als Qualität eines besonderen Wissens oder eines bestimmten Typs von Sätzen (Axiome, Protokollsätze oder dergleichen) auffinden zu können, kann Wahrheit nur noch symbolisieren, dass man *jedem* nur denkbaren Einwand gegen eine Wissensbehauptung nachgegangen sei und der Zweifel den verfügbaren Kontrollverfahren nicht standgehalten habe. Wahrheit ist letzten Endes ein Erschöpfungssignal: Mehr konnten wir nicht tun, um Unwahrheit festzustellen, also müssen wir die Wahrheit der Behauptung annehmen (Falsifikationsprinzip). Das Symbol für diese Einstellung zur Wahrheit von Wissen heisst Autorität. Sie unterscheidet zulässige von unzulässigen Zweifeln, kann sich dabei aber nicht durch Wahrheit begründen, denn sie tritt *an die Stelle* faktischer Kontrollverfahren. Wer der Autorität nicht vertraut, muss entweder auf das fragliche Wissen ganz verzichten oder aber die Kontrollen selber durchführen und ihre Ergebnisse mit einer eigenen Autorität vertreten.¹⁷⁰

Im Fall der Macht begegnen wir Vertrauen am deutlichsten in seiner Negativfolie, dem Misstrauen, von dem wir sagten, es sei seiner Form nach strukturgleich. Auch Misstrauen koppelt Relevanz und Riskanz in die Zeithorizonte von Vergangenheit und Zukunft. Macht beruht, wie symbolisch, verschleiert und freundlich sie auch immer auftreten mag, letztlich auf Drohungen: Drohungen

169 Das Zitat geht weiter mit: „So kommt es typisch zu einem gleichsam automatisch gelernten Geldvertrauen, indem der Vertrauende sich abhängig weiß vom Funktionieren eines hochkomplexen Systems, das er nicht durchschauen kann, obwohl es an sich durchschaubar ist. Der Vertrauende weiß sich korrekturunfähig, fühlt sich damit Unvorhersehbarem ausgeliefert und muß trotzdem wie unter Zwangsvorstellungen weiter vertrauen. Wenn ein solches Vertrauen in Geld institutionalisiert ist und sich im großen und ganzen bewährt, ist damit eine Art Gewißheitsäquivalent geschaffen. Wer Geld besitzt, verfügt über ein generelles Problemlösungsmittel und kann innerhalb dessen Reichweite deshalb auf Voraussicht spezifischer Problemsituationen verzichten. Liquidität erspart Information.“

170 Wir hatten dies weiter oben (Kap. VI, Abschnitt 1.) mit Dirk Baecker als das Prinzip der Universalität identifiziert. An ihr muss sich alles Wissen selbst beweisen. In universitären Prüfungen, vor allem in Promotionen, müssen Personen beweisen, dass sie dabei mithalten können.

gegen Leib und Leben, gegen Eigentum oder gegen jede sonstige Möglichkeit, sein Leben und dessen Früchte zu genießen. Deshalb ist Misstrauen der angemessene Beobachtungsmodus, sowohl auf Seiten der Machthaber als auch auf Seiten der Machtunterworfenen. Aber irgendwo auf der Welt muss man leben, und sei es als Weltbürger, als Dauerreisender, als Fremder oder Gast an allen Orten und auf allen Passagen dieser Welt. Die Notwendigkeiten und Freiheiten, in diesem Punkte zu wählen, sind schon selber bedingt durch Macht, durch die Geschichte und die historisch-aktuelle Lage der staatlichen, para-staatlichen und gegen-staatlichen Konstellationen auf der Welt. Freiheit ist ohne Macht nicht zu denken, wie die politische Philosophie schon seit langem sagt. Nur lässt sich diese Formel nicht wie in Hobbes' „Leviathan“ in eine einzige Identitätsfigur integrieren. Die individuelle Freiheit ist immer eine andere als die Freiheit der Anderen. Was das Individuum aus seinen Zwangserfahrungen mit der Macht — angefangen von der Schulpflicht über Zwangsabgaben (genannt Steuern und Gebühren) bis hin zu Behörden-, Polizei-, Justiz- und Militärgebühren — an Vertrauen für eigene und fremde Freiheits- und Sicherheitsambitionen zu generalisieren vermag, bleibt in einem existentiellen Sinne abenteuerlich.

Das Vertrauen in das Medium des Lebenslaufs findet seinen *symbolischen* Ausdruck im Begriff der *Bildung*.¹⁷¹ Der immerwährende Streit um diesen Begriff ist kein Gegenbeweis. Vielmehr zeigt er gerade an, dass es sich um ein höchst inflations- und deflationsgefährdetes Geschehen handelt. Ein *unbedingtes* Vertrauen in den Lebenslauf wäre — wie beim Geld, bei der Macht, bei Autorität und all dem — überhaupt nicht angebracht (Bormann 2015). Bildung, die sich selbst nicht (auch) misstraut, verfehlte das Anspruchsniveau des Begriffs und wäre folglich gar keine Bildung, sondern lediglich Einbildung, Arroganz und Hybris. „A little learning is a dangerous thing“, dichtete Alexander Pope 1709 einen berühmt gewordenen Vers. Auch kann Bildung keineswegs als ‚rein deutsche‘ Erfindung abgetan werden, selbst wenn einige extravagante Bedeutungsnuancen, die dem Wort von der deutschsprachigen Subjekt- und Geistesphilosophie aufgeladen wurden, bei Übersetzungen in andere Sprachen (*formazione culturale*, *formative education*, *Obrasovanie*) nicht mit transportiert werden (Stojanov 2005, S. 235–237). Fraglich ist nur, inwiefern Bildung als Vertrauen und weiter noch als spezifisches Vertrauen in das Medium des Lebenslaufs verstanden werden kann.

Damit sie sich von Erziehung und auch vom blossen Lernen unterscheidet, wurde von Bildung verlangt, dass sie *Individualität als ein Weltverhältnis* realisiere (Stichweh 1994b). In Schiefelage geriet die Bildungstheorie nur deshalb, weil sie diese Forderung mit dem Begriff des Subjekts nochmals verdoppelte und so an

171 Die Ausführungen von Luhmann zu Bildung als (historisch bedingter, inzwischen durch Lernfähigkeit abgelöster) „Kontingenzformel“ des Erziehungssystems (Luhmann 2002a, S. 186–196) lassen sich meines Erachtens sehr gut komplementär zur nachfolgend beschriebenen Medienfunktion von Bildung verstehen.

die erkenntnistheoretischen Bemühungen ihrer Zeit koppelte — was Bildung zur Reflexion ihrer Wissenschaftlichkeit oder zumindest ihres wissenschaftlichen Urteilsvermögens zwang. Als Subjekt findet das Individuum die Welt jedoch nur als Sammlung zahlloser Objekte vor, in der es sich ganz allein platzieren müsste. Denn auch die anderen Subjekte können ihm nicht helfen, stehen sie doch vor dem gleichen Problem. Man hat es mit Intersubjektivität versucht¹⁷² und auch mit Konsens (Habermas 1994). Aber beides hat nicht zu einer haltbaren Bildungstheorie geführt. Es ist bei einer dogmatischen Forderung ans Individuum geblieben — und beim moralischen Appell, die Institutionen und vor allem der Staat habe die Chance auf individuelle Autonomie der Welt gegenüber (!) zu unterstützen.

Streicht man das Subjekt (Brosziewski 2014; 2015a) und stellt um auf das Medium des Lebenslaufs, werden die Konturen des Bildungsbegriffs markanter.¹⁷³ Auch bei diesem Bezugspunkt gilt unverändert, dass die Tatsachen des (gut) Erzo-genwerdens und des (fleissigen) Lernens allein nicht hinreichen. Es geht nicht um Vertrauen in die *Formen* des Lebenslaufs (Wissen sowie Wissen um individuelles Nichtwissen, Ungewissheit als Handhabung aller Wissensdifferenzen), sondern um Vertrauen in das *Medium* selbst; in die lose Kopplung all der Ereignisse und Bestände, die Wissensveränderung und Erinnernkönnen ausmachen.¹⁷⁴ Bedingung für Vertrauen (und Misstrauen) ist Distanzierung vom *eigenen* Lebenslauf, von der *eigenen* Karriere und der *eigenen* Biographie. Dafür *kann man, muss aber nicht* auf Wissenschaftlichkeit setzen. Gewiss: Wenn es um Welt geht, kann Bildung die Tatsache, dass in der Welt Wissenschaft über alle denkbaren Welt Dinge getrieben wird, nicht ignorieren. Aber Bildung ist nicht gezwungen, Individualität durch die Distanzierung von einem vermeintlich geltenden wissenschaftlichen Weltbild zu realisieren. Es reicht aus zu realisieren, dass zwar die *Ereignisse* eines Lebenslauf in ihrer *Kombinatorik* einzigartig sind, aber nicht deren *Typik* und vor allem nicht die Universalität des Mediums für *alle* Individuen. Und auch in Form des biographischen Erzählens sind andere Individuen als potentiell *verstehende* Zuhörer, die Erzähltes mit selbst Erfahrenem abgleichen, von Grund auf (und nicht erst als vom Subjekt hinzugesetzte Annahme) in die Konstitution des Mediums involviert, in dem das Individuum seinem Wissen und allem, was es anderen als deren Nichtwissen noch berichten kann, Form geben kann.

172 Schütz 1971, mit der Schlussfolgerung: „Die Kreation des Monadenalls und der objektiven Welt für jedermann erweist sich allerdings innerhalb der transzendentalen Subjektivität des meditierenden Philosophen, die ihm und ihm allein gelten soll, als unmöglich.“ (S. 118)

173 Thorsten Fuchs (2011b, S. 70–77) erhofft sich hingegen, das Subjekt durch Biographieforschung für die Bildungstheorie retten zu können. Bei ihm führt das jedoch zur Auflösung des Subjekts in „Dimensionen und Topoi“ (S. 264).

174 So wie es beim Geldvertrauen ja auch nicht um Vertrauen in konkrete Preise, sondern in die Kaufkraft des Geldes generell geht.

Ob die inflationären Verwendungen und institutionellen Okkupationen des Bildungsbegriffs (Bildungssystem, Bildungspolitik, Bildungsbürgertum, Weiterbildung, lebenslange Bildung, Bildungsforschung, Bildungssoziologie, ...) als Indikatoren für eine generelle Entwertung des Vertrauens in den Lebenslauf gelten können, ist schwer auszumachen. Ich würde eher annehmen, dass gerade dieses Medium, weil es so individuenbezogen ist wie sonst nur die Kunst und die Liebe, ein Paradebeispiel für den Fall ist, dass ein Medium von Inflation und Deflation *gleichzeitig* betroffen sein kann und seine Kommunikationschancen von keiner Stelle aus pauschal abzuschätzen sind. Selbst dort, wo man Bildung zur Illusion erklärt, um statt ihrer die Mechaniken der Reproduktion sozialer Ungleichheit in den Blick zu nehmen, setzt man auf *Bildungsprogramme*, namentlich auf Bildungsprogramme zur kritischen Reflexion aller Bildungsangebote, das eigene eingeschlossen.¹⁷⁵ Geht es um globale soziale Ungleichheit, setzt sogar die soziologische Systemtheorie auf Bildung (Stichweh 2020) — wobei noch zu entschlüsseln wäre, wie weit dieser Einsatz durch Vertrauen gedeckt ist oder ob er nicht doch auch eines grossen Anteils an Hoffnung bedarf.¹⁷⁶

8. Altern als Nullsymbol des Lebenslaufs

Soll ein Medium *universelle* Zuständigkeit für seinen Einzugsbereich erlangen (Geld für die Wirtschaft, Irritabilität für die Kunst, Wahrheit für Wissensprüfungen etc.), muss es über ein Symbol für seine Nicht-Anwendung verfügen. Denn auch und gerade die *Selektivität* der im Medium realisierten Formen (man kann nicht alles machen, was möglich ist) muss durch die Konditionierungen des Mediums (siehe Abschnitt 5) kontrollierbar bleiben. Macht zum Beispiel muss auch noch den Verzicht auf Machtgebrauch als Fall von Macht behaupten und demonstrieren können, sonst verlöre sie angesichts offenkundigen Machtmangels in zahllosen politischen Fragen rasch an Vertrauen in ihre Effektivität. Gleiches gilt für den Verzicht auf das Knappheitsgebot des Geldes (als Bedingung für den Erhalt von Kaufkraft) beim Gelddrucken durch die Notenbanken. Die Wahrheit lässt durch Stilisierung von (lohnenden/nicht-lohnenden) Problemstellungen das Vergessen fast aller je geschriebenen Thesen vergessen, sonst ersticke die Wissenschaft am schieren Volumen des Prüfungsbedarfs. Die Liebe erfindet paradoxe Formeln, um auch Nichtbeweise von Liebe als Liebesbeweise gelten zu lassen. In all diesen und weiteren Fällen geht es um „das Einschliessen des Ausschliessens“ (Luhmann 1997, S. 386) — und das ist keineswegs ein harmloses,

175 Gemeint ist natürlich Pierre Bourdieu. Zum Verdikt der Bildungszusammenhangsillusion siehe Bourdieu 1990; zu seinem eigenen Bildungsprogramm siehe Bourdieu 2006a. Vergleichbares findet sich im englischsprachigen Raum bei den Critical Studies und im Deconstructivism.

176 Siehe zur Differenz von Vertrauen und Hoffnung Luhmann 2014, S. 30.

geschweige denn ein rein logisches Problem. Das Gelingen und Misslingen dieser Symboliken entscheidet darüber, ob und wie weitreichend ein Medium die Bedingungen seiner Verwendbarkeit eigenständig kontrollieren kann. Es handelt sich, mit anderen Worten, um eine Bedingung von Ausdifferenzierung überhaupt. Luhmann nennt Symbole mit der Funktion, das Ausschliessen einzuschliessen, „Nullsymbole“ (ebd.) — entlehnt der mathematischen Funktion der Zahl Null, die darin besteht, rechnen zu können, auch wenn in dem Etwas, das berechnet wird, etwas vorkommt, was weder gezählt noch anderswie positiv benannt werden kann (Rotman 2000; vgl. auch den Begriff des symbolischen Nullwertes bei Lévi-Strauss 1987, S. 64).

Dem Nullsymbol des Lebenslaufs sind wir bereits begegnet, als es um den blinden Fleck des Lebenslaufes ging (Kap. II, Abschnitt 1.c). Es handelt sich um das biologisch-organisch-zelluläre *Altern* des Individuums, das nicht als solches, aber in Form seiner Bezeichnung eingesetzt wird, um den Code Wissen /Nichtwissen und mit ihm Lernerwartungen zu stornieren. Die biologische Alterung variiert die Situiertheit und Situierbarkeit des Einzelmenschen komplett, opak, ununterscheidbar nach kognitiven, sensorischen und motorischen Komponenten. Doch bleibt auch dieses Aussetzen des Codes unter strikt codegeführter Beobachtung und damit der Eigencodierung im Medium des Lebenslaufs zugänglich. Das ist an den Fällen der (Erfindung von) Kindheit (Ariès 1976 und seither zahlreiche Anschlussstudien) und Jugend (siehe zum Beispiel Gillis 1974) kultur- und sozialgeschichtlich detailliert nachgezeichnet worden. Aber alle anderen Generationen (Erwachsensein, Seniorität, altes Alter) werden ebenso altersmässig schematisiert (wie es das Wort ‚Generation‘ selbst schon tut). Bildungsprogramme sind immer auch Altersprogramme (König/Bühler-Niederberger 2022, mit Verweis auf empirische Fälle in de Coninck-Smith 2022 (Pflichtschulalter), Diederichs 2022 (generationelle Ordnung der Universität) und Bühler-Niederberger/Schuchart 2022 (Alterskategorisierung durch den zweiten Bildungsweg)).

Die Semantik, die das erzieherisch-bildende Nullsymbol des Alterns betreut, rekurriert auf den Titel der *Entwicklung*. Ursprünglich ein rhetorisch-philosophischer Begriff (von lat. *explicatio*, Entfaltung), wurde Entwicklung in den Wissenschaften für jede Art von genetischen Problemstellungen verwandt (Weyand 1971), wobei die *Einschränkung auf den Lebenslauf* bei gleichzeitiger Unterscheidung seiner Phasen (Erik Erikson, Robert Havighurst, Hans Thomae) das Gebiet der *Entwicklungspsychologie* definiert (Mühle 1971, Sp. 559), die uns mittlerweile über sämtliche Lebensphasen und ihre spezifischen *Entwicklungsaufgaben* (Havighurst 1948) informiert (siehe exemplarisch Oerter /Montada 2008; für eine 30 Lebensjahre umspannende empirische Entfaltung Fend et al. 2009 und Lauterbach et al. 2016). Allgemein gesagt, zieht die Bezeichnung von Entwicklung in der Unterscheidung ihrer Stadien aus dem selbstläufigen Geschehen des Alterns genau das heraus, was sich retrospektiv als Gelernthaben und projektiv

als Lernaufgaben identifizieren und für weitere lern-geleitete Kommunikation aufbereiten lässt (Vygotsky 1997).¹⁷⁷ Zwar altern wir alle miteinander und gleichzeitig, notiert Alfred Schütz als eine Grundbedingung der sozialen Welt (1932, S. 120 und öfter), aber wir entwickeln uns ganz verschieden, je nachdem, was sich der lebenslaufpunktierter Alterung opfern und abgewinnen lässt.

9. Ungewissheit als Katalysator des Erziehungs- und Bildungssystems

Das neunte und letzte Merkmal, das Luhmann aus seinen Vergleichen aller Erfolgsmedien herausziehen konnte, ist die Eignung eines Mediums, „als Katalysator für Systembildung zu dienen“ (Luhmann 1997, S. 387). Bemerkenswert ist daran zunächst, dass Medium und System zu unterscheiden sind und auch im Betrieb unterschieden bleiben. Die Macht ‚ist‘ nicht die Politik und umgekehrt, das Geld ‚ist‘ nicht die Wirtschaft usw. Macht entsteht und verbleibt in nahezu *jedem* Sozialsystem, das mehr als nur minimale Dauer erreicht; allein schon dadurch, dass die Systembindungen der Beteiligten kaum jemals gleich stark sind und deshalb jene in Machtpositionen bringen, die weniger zu verlieren haben, wenn ein System sich beendet. All diese Macht lässt sich nicht zu Prozessen kollektiven Entscheidens verdichten, so wie umgekehrt nicht jeder einzelne Schritt kollektiver Entscheidungen auf Macht angewiesen sein kann. Wäre er es, wäre Macht laufend riskiert und es hätte sich kein derart verflochtenes und reichhaltiges politisches Geschehen entwickeln können, wie wir es heutzutage in manchen Weltregionen beobachten können. Auch neben der Wirtschaft existieren „Viele Gelder“ — so der Titel eines Buches (Baecker 2003), dessen Beiträge aufzeigen, wie sich Para-Wirtschaften und Zahlungs-Nischen bilden, die sich nicht ins System der Geld- und Weltwirtschaft binden lassen und genau daran ihre Eigenartigkeiten entwickeln. Kein System hat sein Medium im Griff. Die Erfolgsmedien sind *gesellschaftliche* Einrichtungen, haben sie doch die gesellschaftliche Funktion, Kommunikation auch dann zu ermutigen, wenn sie angesichts sozialer Differenzierung keinen sonstigen Grund für Erfolgsaussichten finden können. In genau diesem Sinne kann auch das Erziehungs- und Bildungssystem nicht den Lebenslauf okkupieren. Im Gegenteil: Es findet seine Schranken in ihm und durch es. Es muss im und durch das Medium beweisen, was es an Erfolgsaussichten versprechen und — mal mehr, mal weniger — auch einlösen kann.

177 Ob die Gehirnforschung mit ihren „Zeitfenstern“ (Pauschen 2004) den instruktiven Gehalt der Entwicklungspsychologie übernehmen oder sogar überbieten kann, scheint fraglich (siehe neben Pauschen auch die weiteren Beiträge im Thementeil „Gehirnforschung und Pädagogik“, Zeitschrift für Pädagogik, 2004, Jg. 50, H. 4).

Gerade deshalb ist entscheidend, ob und wie ein Medium in Form seiner Formen zur Systembildung beitragen kann oder welche Restriktionen es einer Systematisierung seiner Formen entgegengesetzt. Letzteres, eine ausgeprägte System-Widerspenstigkeit, zeigt Luhmann vor allem am Beispiel der Kunst (Luhmann 1995b; 2008d). Jedes Einzelkunstwerk profiliert sich als Protest gegen das Gesamtsystem, will es doch original und neu, authentisch und in sich allein stimmig sein, als Einmaligkeit sperrig gegen jedes Ansinnen von Kopierbarkeit. Das Kunstsystem kommt deshalb allein auf dem Umweg von Negationsarbeiten zustande. Sein Systembildungspotential bleibt, verglichen mit den Verkettungspotenzen technisierter Medien, relativ gering und braucht ein grosses Arsenal an Stützeinrichtungen (Museen, Galerien, Klassiker, Kunstkritik, Bildung, Mythisierung von Künstlerpersönlichkeiten, ...), um doch so etwas wie ein Systemgedächtnis zu erzeugen.

Wenn in diesem Zusammenhang von der Fähigkeit der Verkettung von Systemoperationen die Rede ist, sollte die Metapher nicht so sehr in Bildern von Eisenketten, Stahlketten, Uhrketten und dergleichen ausgelegt werden. Es geht nicht um mechanische Verknüpfungen. Man denke vielmehr an das „enchaînement“, an die Verkettungsnotwendigkeit der Sprache (Lyotard 1983, no. 53 und no. 57). Jeder Satz kann nur referieren, was in anderen Sätzen benannt wurde oder benannt werden wird.¹⁷⁸ Da es keine rein benennenden Sätze geben kann (sie würden nichts referieren), gilt die Notwendigkeit eines anderen Satzes für jeden Satz. Im Gesamteffekt kommen Benennung und Referenz nur verkettet zustande.

Den Systembildungskatalysator des Lebenslaufmediums kann man in *Ungewissheit* sehen. Ungewissheit ist eine Modalität, eine Erscheinungs- und Begleitform von Wissen — und ebenso von Nichtwissen (als potentielltem Wissen). Ungewissheit ist das Mass an Information, die einem bestimmten Wissen fehlt, um sich all seiner Voraussetzungen und Implikationen gewiss sein zu können (Baecker 1999, S. 176). Wie eine lange epistemologische Reflexion über unbezweifelbare Gewissheiten des Erkennens, Lernens und Wissens ergeben hat, kann es keine letzte, keine endgültige Gewissheit geben (Luhmann 1992b, S. 627–634) — egal, um welche Form von Wissen und um welche Konkretions- oder Abstraktionslage des Wissens es sich jeweils handelt. Gewissheit gibt es nur systemrelativ und nur für den Moment, in dem sich ein System mit dem ihm auffindbaren, aufrufbaren, ermittelbaren Wissen zufriedengibt. Wenn ein Wissen nicht ausreicht, muss das System entweder unter Ungewissheit handeln — oder zu etwas ganz anderem übergehen, um seine Operationen fortsetzen zu können.

178 Das Beispiel von Saul A. Kripke, aus dem Lyotard (1983, no. 57) die Metapher der Verkettung holt: Ein Baby wird geboren. Seine Eltern geben ihm einen bestimmten Namen. Sie sprechen über es mit ihren Freunden. „Through various sorts of talk the name is spread from link to link as if by a chain.“ (Kripke 1980, S. 91, Herv. AB)

Wie Wissen und Nichtwissen (vgl. oben, Abschnitt 1b), so kommt auch deren Modalform der Ungewissheit in jeder Kommunikation vor. Sie kann aus keinem Sozialsystem und schon gar nicht aus der Gesellschaft sicher ausgeschlossen werden. Folglich kann nicht jede Ungewissheit vom Bildungssystem aufgegriffen und als Anlass für die Spezifikation seiner eigenen Operationen benutzt werden. Denn das hiesse, die Gesellschaft insgesamt zu okkupieren und sie als Erziehungsgesellschaft zu deformieren. Der Code Wissen/Nichtwissen kann nur greifen, wenn auch die Ungewissheit codegemäss (doppelt) *personalisiert* wird. Das erfolgt durch Kopplung von Ungewissheit an *lebenslaufbedingte Unsicherheiten* und zugleich an reziproke Instanzen wenn nicht der Beseitigung, dann doch der Klärung jener Unsicherheiten (vgl. Corsi 2020). Oder in Gegenrichtung gelesen: Das Erziehungs-/Bildungssystem spezifiziert seine Eigenoperationen, indem es durch Karriere und Biographie identifizierbare Unsicherheiten an Ungewissheiten koppelt, für die es durch vermittelbares Wissen, durch Lehre und Lernen Abhilfe verspricht (Bormann 2015; zur Dynamisierung dieser Spezifikation durch Dauerreform des Systems siehe Corsi 1994, Kap. 5; Imlig et al. 2018, insbesondere S. 11–13 zu „Reform als Dauerzustand“).

Die Bedingungen für Erfolg und Misserfolg werden so auf mehrere Ebenen verteilt:

- auf die Ebene der Gesellschaft, die in ihren Subsystemen (Interaktionen, Organisationen, Funktionssysteme, netzwerk-bedingte Sozialsysteme, Protest und soziale Bewegungen, ...) Ungewissheiten und Unsicherheiten identifiziert und ihnen die Form von Greifbarkeit verleiht (näher hierzu Brosziewski 2015b);
- auf die Ebene lebenslaufspezifischer *Programmbildungen*, die ‚Ideen‘ für aussichtsreiches Lernen und Bilden artikulieren (vgl. Abschnitt 5); und schliesslich
- auf die Ebene der strukturellen Kopplungen zwischen Bildungssystem und den übrigen Sozialsystemen, auf der die Programmierungen und ihre Durchführungen toleriert, alimentiert und honoriert werden oder auch nicht.

Wenn Ungewissheit in diesem Sinne als Katalysator für eine Systembildung begriffen wird, so heisst dies zweierlei. Erstens bleibt das sich daran ausdifferenzierende Sozialsystem Erziehung (Bildung) über Ungewissheit *in* die Gesellschaft eingeschlossen, irritabel und immer auch der gesellschaftlichen Evolution ausgesetzt. Zweitens lassen die Resultate von erfolgreichen und misserfolgreichen Transformationen von Unsicherheiten in belehrbare Ungewissheiten jenes Vertrauen (inklusive dosiertem Misstrauen) kondensieren, das sowohl für das Lebenslaufmedium (vgl. Abschnitt 7) als auch für die Anschlussfähigkeit von bewährten und von innovativen Operationen im System notwendig ist, insofern Vertrauen und Misstrauen *jede* Systemoperation begleiten und mit einem wie

immer ephemeren Sinn für ‚das Ganze‘ von Erziehung und Bildung ausstatten. In diesem Sinne katalysiert Ungewissheit auch eine systeminterne, funktions-spezifische Evolution, die zu erfassen und zu beschreiben auch für die system-theoretische Beobachtung ein noch weitgehend offenes Forschungsprogramm darstellt (Corsi 2023, Abschnitt VII).

10. Fazit

Lernen (Nichtwissen → Wissen), Lehre, Lernfähigkeit, Unterricht, Dogmatik, Kompetenz, Bildung, Altern und Ungewissheit — mit dieser Neuner-Liste wären die allgemeinsten Bestimmungsstücke einer kommunikations- und systemtheoretischen Lern- und Bildungssoziologie zusammengestellt. Schon ihr Grundelement, Nichtwissen, ist dem Status der doppelten Kontingenz unterworfen, weswegen es sich um eine genuin soziologische Lerntheorie handelt. Nichtwissen kann von niemanden in purer Selbstbezüglichkeit erkannt, geschweige denn negiert werden. Sogar das praktisch einsame Nichtwissen eines oder einer Forschenden ist mindestens virtuell im Wissen der Anderen bekannt, sonst bestünde keinerlei Aussicht auf eine verständliche Publikation von Forschungsergebnissen.

Die Lerntheorie ist darüber hinaus gesellschaftstheoretisch, da alle neun Begriffe nicht nur aufeinander, sondern gerahmt vom Medium des Lebenslaufs auf analoge Begriffe und Phänomene *anderer* gesellschaftlicher Kommunikationsmedien verweisen. Auf dieser Bezugsebene geht Lernen im Medium des Lebenslaufs einher mit Kaufen im Medium des Geldes, mit Befehlen im Medium der Macht, mit Rechtsprechen im Medium des Rechts, mit Liebesbeweisen im Medium der Liebe, mit Kreieren im Medium der Kunst, mit Behaupten im Medium der Wahrheit. Eben solche funktionsübergreifende Äquivalenzen lassen sich für Lehre, Lernfähigkeit, Unterricht, Dogmatik, Kompetenz, Bildung, Altern und Ungewissheit bezeichnen. Geht man solchen Pfaden nach und bezieht die Vergleichsergebnisse zurück auf das Medium des Lebenslaufs, lassen sich Lerntheorie, Bildungssoziologie und Gesellschaftstheorie aneinander und zusammen fortentwickeln.

VIII Lernen und Handeln

Ausführlich wurde die Medialität des Mediums Lebenslauf erörtert und beschrieben. Auch bedeutsame Kontexte der Strukturbildung des Mediums Lebenslauf sind erschlossen: formale Organisationen, Netzwerke, Schrift, Unterricht, Schule, Kultur und Universität. Anhand der neun Strukturmerkmale von Erfolgsmedien wurde die Formbildung Lernen als Kreuzung der medienspezifischen Differenz von Wissen und Nichtwissen beschrieben. Offen bleibt noch, wie gerade diese Art der Formbildung *zur Beteiligung an Kommunikation motivieren* können sollte. Wenn man die These aufrecht halten will, beim Lebenslauf handele es sich um ein Erfolgsmedium der Kommunikation, dann ist nachzuweisen, dass es sich bei Lernen um ein *sozial motiviertes* Geschehen handelt; also nicht um etwas, das allein aus sich heraus, etwa aus einer angeborenen Neugier des Menschen heraus erfolgt.

1. Motivation durch Einschränkung

Auch ohne Medientheorie ist die soziale Motiviertheit des Wissens eine für die Soziologie geläufige Figur. Die ganze Wissenssoziologie hat sich an ihr aufgerichtet. Nur wurden die Motive des Wissens nicht im Medium des Lebenslaufs, sondern nahezu ausschliesslich in *Interessen* lokalisiert: in Interessen an Macht und Einkommen, oder in Interessen an der Überlegenheit von Ideologien, Klassen, Schichten, Milieus und Szenen; oder, in den weniger kritischen Wissenssoziologien, in Interessen an der Kontinuität des Alltagslebens, an Institutionen und an sozialen Praktiken. Erst langsam, zögerlich und immer noch umstritten gelangt, jenseits und unterhalb von Interessenaggregationen, die Operation der Kommunikation selbst als mögliche Instanz der Motivation in den Blick (Knoblauch 2017).

In der soziologischen Begrifflichkeit bezeichnen Motive kein reales psychisches Geschehen. Motive sind vielmehr jene Formen und Formeln, in denen ein Verhalten als Handeln beschrieben oder, in Interaktionen, ein Verhalten als Handeln inszeniert wird. Beobachtbar ist immer nur Verhalten. Handeln hingegen ist das *soziale Format der Zurechnung* (Heidenescher 1992). Irgendeine Art der Beschreibung oder der Inszenierung muss in Betrieb sein, damit man Akteure identifizieren kann. Das sagt nicht nur die Systemtheorie. Die Sozialität von Motiven wurde längst vor ihr von so verschiedenen Autoren wie C. Wright Mills (1940), Anselm L. Strauss (1977, insb. S. 44–54), Howard Becker (1997), Kenneth Burke (1969a; 1969b) und anderen herausgearbeitet. Der Reichtum sozial möglicher Motive kommt nicht als natürliche Entfaltung eines physiologisch-

psychologisch vorgegebenen Motivhaushaltes zustande. Er verdankt sich den Beschreibungskünsten menschlichen Verhaltens, den Sensibilitäten, Raffiniertheiten und Virtuositäten von literarischen, theatralischen und filmischen Verhaltensdarstellungen sowie jenen Professionen, die aus der psychischen Vagheit von Motiven ihre Beschäftigungs-, Beratungs- und Betreuungsgründe beziehen (Fuchs 2011a).

Leicht überspitzt gesagt: Kommunikation motiviert, aber sie weiss nicht und kann nicht wissen, wie das Bewusstsein die ihm offerierten Motive „spürt“ (im Sinne von Pothast 1988). Motive gehören ins weite Reich der Interkomplexion, von dessen Problemen und Strukturen die vorliegende Bildungssoziologie ihren Ausgang nahm (Kap. I, Abschnitt 6). Soziale Systeme bezeichnen im Modus der Inklusion die *für sie* erforderlichen und zulässigen Motive, während die individuelle (Selbst-)Sozialisation Reserven dafür aufbaut, sich auf derart Vorgezeichnetes einzulassen oder von ihm Abstand gewinnen zu können.

Gerade weil es sich um ein interkomplexes Phänomen handelt, ist Kommunikation in der Formierung und Zuschreibung von Motiven alles andere als frei, ins Beliebige und allzu Extravagante abzudriften. Motive sind ein Produkt struktureller Kopplungen und gehen als solche auch in das Verhältnis von Kommunikation und Bewusstsein ein. Sie werden der Kommunikation unterlegt und es zeigt bereits den *Krisenfall* an, wenn sie durch Kommunikation bezeichnet, befragt, thematisiert, verhandelt, kritisiert und modifiziert werden.

Luhmann (1991b) macht, anders als die übliche Handlungstheorie, darauf aufmerksam, dass nicht nur Handeln, sondern auch die Zurechnung von *Verhalten als Erleben motiviert werden muss* — und das gilt in verschärfter Weise für ein Erleben, das als Lernen ausgezeichnet werden soll. Denn Lernen schreibt ausgewählte Ergebnisse eines Erlebens ins Gedächtnis ein. Sonst könnte es sich nicht von folgenlosen Geschehen unterscheiden und dürfte sich nicht Lernen nennen.

Dabei ist Handeln die präferierte und privilegierte Seite der Motivation. Denn durch Handeln und nur durch Handeln wird *Zeit bestimmt*, während die Sinnform des Erlebens dem Eigenlauf der Dinge unterworfen ist und die durch Handeln bestimmte Zeit ertragen muss (Luhmann 1979). Handeln führt Ziele, Zwecke oder eben Motive in den Lauf der Dinge ein, um genau diesen Lauf zu ändern. Es *transformiert* die Aktualität in andere Möglichkeiten ihrer selbst, macht sie zu einer *Situation*, die ein Vorher von einem Nachher trennt (*vor dem Handeln/nach dem Handeln*) und entzieht der Aktualität genau dadurch Zeit. Handeln erzeugt die Trinität von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit. So und nur so kann *Identität* gewonnen werden, als eine Einheit, die sich in einer Situation vorfindet, aber sich nicht in ihr und mit ihr auflöst. Das ist der tiefe und nicht-negierbare Grund dafür, dass sich ein selbstsozialisierendes Individuum auf Motivzuschreibungen zum Aufbau *eigener* (!) Strukturen überhaupt einlassen muss. Auch wenn es jedes konkrete Motiv zurückweisen kann, irgendein Motiv muss es realisieren, sonst

bliebe nur der horror vacui blosser Aktualität zurück und das Bewusstsein entschwände ins soziale Nirwana.

Erleben hingegen muss genau in *Gegenrichtung*, muss in die Aktualität und in die durch das Handeln anderer bestimmte Situation *hinein* motiviert werden. Erleben gefährdet Identität mehr, als dass es Identität stärkt; es sei denn, es stärkt die Erinnerung an die Bewährung in Gefährdungslagen.¹⁷⁹ Deshalb ist und bleibt Erleben gegenüber Handeln der unwahrscheinlichere Fall von und für Motivation. Kein Wunder also, dass ein System, dessen Grundoperationen als Lernen vorgestellt werden und zugleich zur Identitätsbildung beitragen sollen, auf der Suche nach systemgeeigneter Motivation seine grössten Schwierigkeiten hat¹⁸⁰ und wie zur Selbstbesänftigung die Illusion pflegt, gelernt würde aus reiner Freude am Lernen. In philosophischer Weihe heisst es sogar „Lernen ist Vorfriede auf sich selbst“ (Sloterdijk 2001). Gewiss kommt das vor. Doch die Tatsache, dass dieses Vorkommen immer wieder gesondert gelobt werden muss, beweist die Unwahrscheinlichkeit der Gesamtkonstruktion.¹⁸¹

Die operative Lösung liegt jedoch ganz anderswo. Sie liegt in der Auszeichnung eines *Handelns*, das das Lernen überlagert und genau dadurch motiviert, dass es dessen Gefährdungen abfängt, indem es zwischen unbestimmtem Erleben und Lernen zu unterscheiden und zu bezeichnen erlaubt. Von Luhmanns ‚Matrix‘ gesellschaftlicher Kommunikationsmedien (1997, S. 336) her gesehen, kombiniert das Lebenslaufmedium mithin Egos Erleben (Lernen) mit dem Handeln eines Alter Ego (Lehren), unterscheidet sich schon dadurch von Medien wie Wahrheit, Werte, Liebe, Macht und Recht und muss sich gegenüber strukturell ähnlichen Medien wie Geld und Kunst durch weitere Spezifikationen abgrenzen.

Die Form dieser spezifischen Konstellation von Erlebens- und Handlungszurechnungen ist unter dem Titel der „Absicht zu erziehen“ ausgiebig diskutiert und nachgezeichnet worden (diverse Beiträge in Luhmann/Schorr 1992). Will man die Erziehungsabsicht positiv charakterisieren, gelangt man zu jenen Eigenschaften, die im Kapitel VII als Strukturmerkmale des Lebenslaufmediums vorgestellt wurden. Vor allem anderen muss die Erziehungsabsicht Nichtwissen auszeichnen, es personalisieren, die mit Nichtwissen verbundenen Unsicherheiten neutralisieren und den Weg vorzeichnen, wie vom Nichtwissen ins Wissen gekreuzt werden kann. Diese Vorgaben führen zur weit schwierigeren *negativen* Charakterisierung des Erziehungsmotivs, nämlich zur Identifizierung in

179 Siehe dazu die Literatur über Leistungsangst in Schule, Hochschule, Bildung und Ausbildung (Wagner 1977, Richter 2009; Zeidner 2014), die auch auf die Lehre abfährt (Coates/Thoresen 1976; Keavney/Sinclair 1978).

180 Zu „Erleben und Handeln als pädagogisches Dilemma“ siehe eingehend Markowitz 1986, S. 251–253.

181 In seiner Rekonstruktion ostdeutscher Nach-Wende-Biographien identifiziert Thomas Brüsemeister (1998) neben der Freude das Leiden als zweite Existenzmodalität des Lernens, temperiert durch Indifferenz („Perspektivlosigkeit“) und Empörung.

Abgrenzung zu *allen anderen, viel greifbareren* Handlungsmotiven wie jenen der Machtausübung, des Geldverdienens oder der Suche nach Selbstbestätigung. Ein Erziehungsmotiv muss sich kontrastiv zu normalen gesellschaftlichen Handlungsmotiven als *selbstlos* darstellen, um seinem Dienst an der Risikoabsicherung des Lernens Vertrauenswürdigkeit zu verleihen. Technischer gesprochen: Der oder die Erziehende muss die eigene Selbstsytuierung als Primat seines Handelns zurückstellen, um voll und ganz die Situierung des oder der zu Erziehenden zu verantworten.

Nicht nur Schülerinnen und Schüler, auch die Gesellschaft selbst misstraut diesem ihrem eigenen Konstrukt von Selbstlosigkeit. Sie stützt es ab und kontrolliert es durch Organisation, also durch Personalselektion, Arbeitsteilung, Professionalisierung und Sezierung des Lebenslaufs in kleinstteilige Lernschritte. Diesen Apparat der formalen Bildung braucht es jedenfalls für alle Wissenskomplexe, die hinreichend sicher zumindest an einen relevanten Teil des gesellschaftlichen Nachwuchses vermittelt werden sollen. Mit ihm einher geht die Möglichkeit, die Verteilung von Handlung und Erleben zwar nur punktuell, dafür in rascher Taktung umzukehren. Umstellt von Fragen und Aufgaben können und müssen sich die Lernenden handelnd dem bewertenden Erleben der Lehrenden aussetzen (Baecker 2006, S. 36; siehe am Fall der „Instruktionen und ihre(n) Teilnehmern“ in einem Universitätsseminar Engert 2022). Lernhandeln wird und bleibt auf *übendes* Handeln, auf ein Handeln-als-ob reduziert — und es bleibt Sache des Erlebens, den Sinn der Übungen zu erfassen und ins Gedächtnis zu integrieren oder ihn als unbrauchbar abzustossen. Auch Lernen muss sich um seine eigene Ökologie kümmern.

Die Risiken des blossen Erlebens auf eine unbekannte Zukunft hin werden durch die Gewissheiten des (erfolgreichen oder misserfolgreichen) Geprüftseins begleitet und abgefedert. Die kritischen Folgen dieses Arrangements sind oft beleuchtet worden. Luhmann beispielsweise bündelt seine Kritik in der These, das individuelle Bewusstsein würde wie eine Trivialmaschine traktiert, die auf standardisierte Inputs standardisierte Outputs abzuliefern habe (Luhmann 2002a, S. 77). Für die Sozialisation stellt sich dann die Frage, was das so erlebende Bewusstsein mit seinen Nicht-Trivialitäten und im Kern: mit seiner Selbstreferenz (siehe Kap. I) über die vielen Lehrjahre hinweg anfängt. Immerhin birgt diese Auseinandersetzung die Chance, dass sich durch eine aktive Abwehr von Trivialzumutungen Motive für ‚grosses‘ Lernen und für ‚grosse‘ Lehre herausbilden; das hiesse Motive für ein Lernen und Lehren, das gegen den Trend der kleinteilig zertifikationsfixierten (Schul-)Karriere die *Einheit* des Mediums Lebenslauf restauriert und ein biographisch einschneidendes Lernen sucht, provoziert und realisiert. Aus diesem durch Schule und Karriere unterbestimmten Stoff werden die Muster gewebt, die sich in Bildungsromanen und in filmischen Schulgeschichten vom Typ des „Hollywood Curriculum“ (Dalton 2004; Hediger 2006) darstellen lassen.

Die Kopplung des Lebenslaufmediums an den engen, nur relativ wenige Eskapaden tolerierenden Kontext professionell-organisierter Erziehung und Bildung stellt zugleich seine gravierendste Einschränkung dar. Das Medium wird gegen alle anderen Motive des Handelns und Erlebens abgeschottet. Soweit die Motivation überhaupt gelingt, motiviert das Medium ausschliesslich zu Lehren und Lernen. Oder in einer sinngleichen Formulierung: Das Lebenslaufmedium kann *nur* Wissen motivieren und sonst gar nichts: kein Machthandeln, kein Profitstreben, kein Kunsterleben, keine Liebe, ja nicht einmal die Skepsis der wissenschaftlichen Wahrheitsprüfung. Nur diese Trennung von Wissen und genereller Motivation hält den Spielraum aller anderen Erfolgsmedien offen, mit den jeweils eigenen Symbolen (Macht, Geld, Wahrheit, ...) spezifische Motive zu generieren. Würde das Faktum des Lernens aus sich heraus ein bestimmtes Handeln determinieren, käme funktional anspruchsvolle Kommunikation mangels Eigenmotivation zum Erliegen.

In dieser Abschottung gegen alle anderen, gesellschaftlich ja durchaus möglichen und realistischen Motive liegt die basale Limitationalität des Lebenslaufmediums, die nicht aufgegeben werden kann, ohne die spezielle Motivation zum angeleiteten Lernen aufzugeben. Gewiss: Das zu lernende Wissen soll nützlich sein, hört und liest man immer wieder, wenn es um die Bestimmung konkreter Curricula geht. Aber gerade solche und ähnliche Bemühungen führen die Interessen und Motive, die jeweils gefördert werden sollen, von Aussen an das Medium heran, ohne jede Instruktion, *wie* denn das nützliche Wissen gelehrt und gelernt werden kann. Geformt wird bestenfalls eine Absicht zu erziehen. Aber gelernt ist durch eine Absichtserklärung noch gar nichts. Das Medium kann nur mediengerecht in Form gebracht werden.

Die Einsicht in die grundlegende Beschränktheit des Lebenslaufmediums, zu nichts anderem ausser zu Aktivitäten des Lernens und Lehrens motivieren zu können, entkräftet meines Erachtens jene Einwände, die Jochen Kade aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und daran anschliessend Dirk Baecker aus soziologischer Sicht dem Konzept vom Lebenslauf als Kommunikationsmedium entgegenhalten (Kade 2006; Baecker 2006, S. 27–29). Es würde „dem Erziehungssystem in welcher neuen Form auch immer so viel Verantwortung für Mensch und Menschwerdung“ auferlegen, was weder dem Erziehungssystem noch der Gesellschaft oder gar dem Individuum gelegen kommen könnte (Baecker 2006, S. 27). Der Lebenslauf ist, wie jedes andere Erfolgsmedium der Kommunikation auch, von sich aus zwar *universell* angelegt und kann sich auf *jedes* gesellschaftliche (kommunikative) Geschehen ausrichten — was wie ebenfalls in jeder anderen funktionsspezifischen Semantik zu Übertreibungen und Überspannungen der Bedeutung des je eigenen Mediums und der je eigenen Funktion führen mag. Aber das Medium ist für jede Formgebung auf seinen Code angewiesen, darauf, dass es die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen einsetzen und durch diesen Einsatz *alle* code-fremden Motive *aller* Beteiligten neutralisieren kann.

Der Lebenslauf ist und bleibt, wie jedes andere Erfolgsmedium, ein *gesellschaftliches* Medium und daher zugänglich auch für Zugriff aller möglichen dritten Motive und Werte. Aber *operativ* muss und kann es sich nur bewähren, indem es funktionspezifische Programme kreiert, aktiviert und ihre Selektivitäten und Reichweiten der soziokulturellen Evolution aussetzt. Die Universalität des Mediums begründet keinen Einwand gegen das Konzept. Sie fordert nur auf zur Bestimmung und zum Nachweis der Spezifik seiner Formbildungen.

2. Willensschwäche und Freiheit

Die Abkopplung der Lernmotivation von allen anderen Motiven des Handelns und Erlebens ist gesellschaftlich beobachtet und beschrieben werden, so in der Literatur, in den Massenmedien, im akademischen Betrieb und in der Bildungsphilosophie. Die einschlägige Semantik liegt in einer negativen und in einer positiven Fassung vor. In der negativen Beurteilung wird von *Willensschwäche* gesprochen. Die philosophische Diskussion findet sich unter dem auf Sokrates, Platon und Aristoteles zurückgehenden Begriff der Akrasie (Steward 2010). Die positive Bewertung rekurriert auf den Begriff der *Freiheit*. Dass beide Werte, der negative und der positive Wert, Willensschwäche und Freiheit, aufeinander verweisen und einander bedingen, zeigt sich in der Reflexion der einschlägigen Diskurse (Pothast 2016).

Akrasie bildet ein Kardinalproblem jeder praktisch ausgerichteten Philosophie. Akrasie bezeichnet die Unfähigkeit, wissensgemäss zu handeln und aus der Erkenntnis heraus das Richtige zu tun. Ein gern gewähltes Beispiel ist die Einsicht in die Schädlichkeit des Rauchens, die als Einsicht allein keine Besserung des Lebenswandels bewirkt. Die Erkenntnis braucht ein Addendum, eine Energie, eine Kraft, die nicht sie selbst ist. Das wäre dann der Wille, der entweder zur Erkenntnis hinzutritt oder nicht. Sokrates wollte diese Inkontinenz der Erkenntnis nicht eingestehen. Er meinte, Willensschwäche könne es gar nicht geben. Wenn jemand tatsächlich gegen das als richtig Erkannte handele, könne das nur aus einem Irrtum, also aus *fehlender* Erkenntnis heraus geschehen. Noch für die heutige Philosophie schliesst David Davidson (2001, S. 42): „What is special in incontinence is that the actor cannot understand himself: he recognizes, in his own intentional behaviour, something essentially surd.“ (surd = verloren, fremd, unbekannt, abwegig, unbegreiflich, unsinnig)

Jede Definition von *Freiheit* greift auf die ein oder andere Weise auf die *Unbestimmtheit* von Situationen zurück. Klassischerweise wird Freiheit von Zwang unterschieden, aber nicht so, als ob eine Situation von sich aus Freiheit oder Zwang geben könnte, denn das hiesse *in beiden Fällen*, dass die Situation in letzter Analyse doch eindeutig bestimmt sei. So sagt zum Beispiel die Existentialphilosophie eines Jean-Paul Sartre (1946), dass selbst der stärkste Zwang *zum Wählen zwingt*.

Die Wahl, zumindest die Wahl unseres Selbst, sei eine „Unabtretbarkeit“, meint Ulrich Pothast (2016, S. 66). Luhmann (1984a, S. 353) macht darauf aufmerksam, dass man Information, Erkenntnis und Wissen hier einbeziehen muss, denn sie sind unauflöslich in die Bestimmung jeder Situation eingebunden: „Daß man sich auch durch *eigene* Einsicht nicht *zwingen* lassen muß, ist Grund der *Freiheit*, ihr zu folgen. Andernfalls wären alle Motive an die Weltmaschine angeschlossen.“

Formal gesehen sind Willensschwäche und Freiheit mithin deckungsgleich: Eine Situation *muss* als unbestimmt beobachtet werden, um in der *Auflösung* ihrer Unbestimmtheit einen Handelnden als Handelnden oder Unterlassenden erkennen zu geben, was auch für den so erkennenden-erkannten Handelnden selbst gilt. Nur in der Erwartung eines *bestimmten* Handelns lassen sich Willensschwäche und Freiheit gegeneinander verzweigen — was aber einen Beobachter oder ein Selbst voraussetzt, der oder das über richtige Erkenntnis des richtigen Tuns verfügt.

Unterhalb der Flughöhe philosophischer Abstraktionen und Ansprüche bilden das Paar von Wille und Freiheit den Katalysator für eine zuweilen schrankenlos erscheinende Moralisierung, Ideologisierung und Politisierung des Lebenslaufmediums, der Erziehung und des ganzen Bildungssystems. Der Wille und seine Schwächen werden durch Terminologien des Charakters, der Persönlichkeit (Ichheiser 1949) und der Identitätsstärke aufgenommen und ins Positive transformiert. Der positive Wert der Freiheit wird durch die Semantik der Verantwortung vereinnahmt (Marinelli 2020) und zugeschnitten auf das, was die jeweilige Rhetorik als sozial zuträglich zu formatieren versucht.

3. Theorie statt Ideologie

Die hier entwickelte Theorie bietet eine Alternative zu jedweder Form von Ideologisierung des Lebenslaufmediums. Die lose Kopplung des Mediums mit den üblichen Handlungsmotiven der Gesellschaft ist ihr gleichbedeutend mit der Ausdifferenzierung des Mediums. Alle daraus folgenden Unbestimmtheiten verweisen weder auf Willensschwäche noch auf Freiheit, sondern viel grundlegender auf die Formen von Selbstreferenz, Selbstbestimmung und Selbstsozialisation, von denen diese Studie ihren Ausgang nahm. Die Unbestimmtheiten, Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen gegenüber *allen* binären Schematismen, so wurde in Kap. I eingehend erläutert, konstituieren jenes moderne Selbst in der Bipolarität als Objekt von Erziehung und als Subjekt seiner Bildung, in der es seine Selbstheit nur durch Selbstsozialisation behaupten kann.

Die Distanzierung schliesst den Schematismus von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ mit ein, der das Wissen beherrscht, soweit es formal programmiert ist und durch die Institutionen der Bildung geprüft wird. Zu welchen Handlungen und zu welchen Unterlassungen ein vermitteltes Wissen beiträgt, ist nicht dem Wissen selbst ein-

geschrieben. Es wird durch die Situationen bestimmt, in denen sich ein Selbst als zur Selbstbestimmung aufgefordert vorfindet. Dass auch diese lose Kopplung von Wissen und Handeln nicht bloss zufällig erfolgt, sichern die Formen anderer Kommunikationsmedien, anderer Funktionssysteme mit ihren Organisationen sowie jene Konstellationen, die sich in Interaktionen ergeben. Die Beschreibung jener Ordnungen und ihres Zusammenwirkens überschreitet die Bildungssoziologie und führt in die allgemeine Soziologie und nicht zuletzt in die Gesellschaftstheorie. Seitens von Sozialisation, Erziehung, Bildung und Lernen werden jenem Spiel der Ordnungen die Karrieren und die Biographien der Individuen mitgegeben, deren Zusammenhänge nur für das Bildungssystem ein einheitliches Medium bilden.

Zum Schluss: Wozu Lebenslauf?¹⁸²

Das Programm der vorliegenden Skizzen war, eine Alternative anzubieten zur vorherrschenden, ja fast ausschliesslichen soziologischen Beschreibung von Bildung als bedingt durch Macht und resultierend in sozialer Ungleichheit.¹⁸³ Es soll die Bedeutung beider Grössen nicht verneinen, nur relativieren. Macht gilt der systemtheoretischen Bildungssoziologie als ein Medium unter anderen Medien, mit dem manches, aber nicht alles erklärt werden kann. Macht muss und kann sich vergleichen lassen mit anderen Medien, darunter mit dem Medium des Lebenslaufs, wie es hier vor allem im Kap. VII über Medienstrukturen vorbereitet wurde. Ich meine, die Beschreibungsfähigkeit und auch die Erklärungskraft dieses Vorgehens ist weitaus tiefenschärfer und bietet gerade über Bildung sehr viel reichhaltigere Einsichten als eine Prämisse, die Macht als Ursache vor und hinter allem sieht, was sich in so einem komplexen sozialen Phänomen, wie Bildung eines ist, finden lässt.

Ebenso verschwinden auch die Phänomene der sozialen Ungleichheit im system- und kommunikationstheoretischen Zugriff nicht (siehe dazu bereits Emmerich/Hormel 2013b und 2017). Sie werden lediglich reformuliert im Begriff der Inklusion, der im Kap. I *zusammen* mit Sozialisation als grundlegend eingeführt und in den Kapiteln über Organisation, Netzwerke, Schule und akademische Freiheiten konkretisiert wurde.¹⁸⁴ Den wichtigsten Vorzug, den Einheitsbegriff ‚soziale Ungleichheit‘ durch das Begriffspaar von Sozialisation und Inklusion zu ersetzen, sehe ich darin, dass der enge Zusammenhang von Ungleichheit mit dem Paradox der modernen Individualität fassbar bleibt: einzigartig sein zu müssen wie alle anderen auch (Luhmann 1989f). Von Bildung wird man nicht erwarten können, dass ausgerechnet sie das Individualitätsparadox aus der Welt schaffen könnte. Wie sollte das gehen? Müsste man dafür nicht gleich den ganzen Lebenslauf abschaffen, der ja nichts anderes ‚tun‘ kann, als Differenz (mein und nur mein Name) aus Differenz (Geburt an einem Ort und zu einer Zeit, Tod an einem anderen Ort zu einer anderen Zeit) zu produzieren? Was wäre die Alternative, ausser eine

182 Gefragt im Anklang an die „Wozu?“-Fragen von Dirk Baecker an Kultur, Systeme, Soziologie, Gesellschaft, Theater, Theorie und Universität, stellvertretend siehe Baecker 2013b.

183 Zu den Grenzen und Desideraten der Ungleichheitsbildungssoziologie vgl. auch Scherr 2008.

184 Siehe als theoriegeleitete Fallstudie zu den Klassifikationseffekten der schulischen Inklusion Jording 2022: „Mit einer organisations- und systemtheoretisch informierten Forschungsperspektive auf die Produktion und Persistenz von Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft scheint es möglich, (...) sich der Frage der *systemimmanenten Bedingungen* der Klassifikationen neu migrierter Schüler:innen und daran anknüpfender potenziell diskriminierungsrelevanter Entscheidungspraxen zuzuwenden.“ (S. 40)

Rückkehr zur ständischen Positionierung des Individuums oder Rückzug hinter den „Schleier des Nichtwissens“ von John Rawls (1979, S. 159), hinter dem einvernehmlich die Spielregeln bestimmt werden, bevor irgendein Individuum weiss, von welcher Startposition aus es das Spiel seines Lebens beginnen soll?

Es gibt zahllose Gründe, die bestehenden Strukturen der formalen Bildung zu kritisieren. Statt einer unbestimmten und unbestimmbaren Gleichheit wäre *Gerechtigkeit* sicher ein Kriterium, der Kritik mehr Stringenz zu verleihen (Hellekamps / Musolff 1999; Lenzen 2012; Dietrich et al. 2013). Dafür bieten die vorangegangenen Analysen mehr als nur einen Anhaltspunkt, auch wenn die Durchführung im nun endenden Buch mehr der Formierung aussichtsreicher Thesen als der Fixierung von Kritikpunkten galt. Sollten die Thesen den bestehenden Apparat an Schul- und Bildungskritik zu Innovationen anregen, wäre das jedenfalls eine produktive Folge der hier versuchten ‚anderen‘ Bildungssoziologie (zum Kritikpotential der Systemtheorie generell siehe Scherr 2020).

Blieben wir hingegen auf der Ebene des Lernens und des Wissens, so kann man den vorgelegten Skizzen zur systemtheoretischen Soziologie der Bildung und des Lernens meines Erachtens zwei Dinge abgewinnen. Sie erfüllen den oft vorgetragenen Anspruch, die Bildungssoziologie aus ihrem randständigen Status einer Spezialsoziologie in die Gesellschaftstheorie zurückzuführen. Und sie befreien die sogenannte ‚informelle Bildung‘ aus dem Schattendasein, das ihr durch die Prägnanz und Strahlkraft der formalen Struktureinrichtungen im Kontext staatlich organisierten Bildung auferlegt war — auch in den meisten bislang vorliegenden systemtheoretischen Beiträgen zum Erziehungs- und Bildungssystem (von Saldern 2005, S. 186). Die Öffnung für das Gesamtfeld der Bildung wird ermöglicht dadurch, dass man mit dem Begriff des Kommunikationsmediums die sozialen Operationen, eben Kommunikationen in den Blick bekommt und selbst dann im Blick behalten kann, wenn man immer wieder deren Einbettung in scheinbar fest verankerte Institutionen unserer Gesellschaft feststellen muss. Statt solchen Ankern die Formbildungen eines Mediums beobachten zu können, finde ich nicht nur theoretisch lohnend, sondern auch im Bildungssinne vielversprechend.

Literatur

- Adams, Henry (1918): *The Education of Henry Adams. An Autobiography*. Boston and New York: Houghton Mifflin Company.
- Aderhold, Jens (2004): *Form und Funktion sozialer Netzwerke in Wirtschaft und Gesellschaft. Beziehungsgeflechte als Vermittler zwischen Erreichbarkeit und Zugänglichkeit*. Wiesbaden: VS.
- Ahrne, Göran/Brunsson, Nils (2011): *Organization outside organizations: the significance of partial organization*. In: *Organization* 18, H. 1, S. 83–104.
- Albrecht, Michael (2007): *Skepsis; Skeptizismus (II. Neuzeit)*. In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 9. Basel: Schwabe, Sp. 950–974.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2018): *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen*. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 877–903.
- Andréo, Christophe (2005): *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Appadurai, Arjun (Hrsg.) (1988): *The social life of things. Commodities in cultural perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ariès, Philippe (1976): *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser.
- Augé, Marc (2016): *Everyone Dies Young. Time Without Age*. New York: Columbia University Press.
- Augustinus, Aurelius (2008): *Bekenntnisse (397 bis 401 n. Chr.)*. Stuttgart: Reclam.
- Bachmann, Ingeborg (1980): *Malina. Roman*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (1988): *Information und Risiko in der Marktwirtschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (1994): *Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 23, H. 2, S. 93–110.
- Baecker, Dirk (1995): *Über Verteilung und Funktion der Intelligenz im System*. In: Rammert, Werner (Hrsg.): *Soziologie und künstliche Intelligenz. Produkte und Probleme einer Hochtechnologie*. Frankfurt am Main: Campus, S. 161–186.
- Baecker, Dirk (1999): *Kommunikation im Medium der Information*. In: Maresch, Rudolf/Werber, Niels (Hrsg.): *Frankfurt am Main: Suhrkamp*, S. 174–191.
- Baecker, Dirk (2002): *Die Theorieform des Systems*. In: Ders.: *Wozu Systeme?* Berlin: Kadmos, S. 83–110.
- Baecker, Dirk (2003): *Viele Gelder*. Berlin: Kadmos.
- Baecker, Dirk (2005a): *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2005b): *Kommunikation*. Leipzig: Reclam.
- Baecker, Dirk (2005c): *Kommunikation als Selektion*. Dirk Baecker über Donald M. MacKays „Information, Mechanism and Meaning“ (1969). In: Baecker, Dirk (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Systemtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–128.
- Baecker, Dirk (2006): *Erziehung im Medium der Intelligenz*. In: Ehrenspeck, Yvonne/Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 26–66.
- Baecker, Dirk (2007a): *Was hält Gesellschaften zusammen?* In: Ders.: *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 147–174.
- Baecker, Dirk (2007b): *Zu Funktion und Form der Kunst*. In: Magerski, Christine/Savage, Robert/Weller, Christiane (Hrsg.): *Moderne begreifen. Zur Paradoxie eines sozio-ästhetischen Deutungsmusters*. Wiesbaden: DUV, S. 13–35.
- Baecker, Dirk (2009): *Die Sache mit der Führung*. Wien: Picus.

- Baecker, Dirk (2010): Handeln im Netzwerk: Zur Problemstellung der Soziologie. In: Fuhse, Jan/Mützel, Sophie (Hrsg.): Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS, S. 233–255.
- Baecker, Dirk (2011): Organisation und Störung: Aufsätze. Berlin: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2013a): Beobachter unter sich: Eine Kulturtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2013b): Wozu Theater? Berlin: Theater der Zeit.
- Baecker, Dirk (2014): Kulturkalkül. Berlin: Merve.
- Baecker, Dirk (2017): Erziehung zur Wissenschaft. In: Ders.: Wozu Universität? S. 83–107.
- Baecker, Dirk (2021): Formular komplexer Form. In: Plener, Peter/Werber, Niels/Wolf, Burkhardt (Hrsg.): Das Formular. Berlin Heidelberg: Metzler, S. 3–18.
- Bal, Mieke (1999): Narratology. Introduction to the Theory of Narrative. Second Edition. Toronto: University of Toronto Press.
- Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.) (1998): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam.
- Bardmann, Theodor M. (1994): Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barley, Stephen R. (1989): Careers, identities, and institutions: the legacy of the Chicago School of Sociology. In: Arthur, Michael B./Hall, Douglas T./Lawrence, Barbara S. (Hrsg.): Handbook of career theory. Cambridge: Cambridge University Press, S. 41–65.
- Barnard, Chester I. (1968): The Functions of the Executive (1938). Thirtieth Anniversary Edition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bateson, Gregory (1972): Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. Reprint 1987. San Francisco: Chandler.
- Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauch, Jost (2004): Gesundheitserziehung als doppelte Umwelterorientierung: Zum Technologiedefizit in der Gesundheitspädagogik. In: Journal of Public Health 12, H. 2, S. 87–92.
- Bauch, Jost (Hrsg.) (2013): Gesundheit als System. Systemtheoretische Beobachtungen des Gesundheitswesens. Konstanz: Hartung-Görre.
- Bazerman, Charles (1988): Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Becker, Howard S. (1997): Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance. New York: Free Press.
- Becker, Howard S. (2014): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Benjamin, Walter (1991): Der Lesekasten. Gesammelte Schriften – Band 4: Kleine Prosa. Baudelaire-Übertragungen. 2 Teilbände. Herausgegeben von Tillman Rexroth. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 267.
- Benkel, Thorsten/Meitzler, Matthias (Hrsg.) (2021): Wissenssoziologie des Todes. Weinheim: Beltz.
- Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (2020): Zeigen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berger, Peter L./Berger, Brigitte (1976): Sociology. A Biographical Approach. Revised Edition. New York: Penguin.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergmann, Jörg (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin: de Gruyter.
- Berli, Oliver (2021): Warming up und Cooling out in der Wissenschaft. Zur Entwicklung von Möglichkeitshorizonten am Beispiel von Wissenschaftskarrieren in Deutschland. In: Berliner Journal für Soziologie 31, H. 3–4, S. 327–352.
- Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kasper (Hrsg.) (2021): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bishop, Christopher M. (2006): Pattern Recognition and Machine Learning. New York: Springer.

- Blossfeld, Hans-Peter/Timm, Andreas (1997): Das Bildungssystem als Heiratsmarkt: eine Längsschnittanalyse der Wahl von Heiratspartnern im Lebenslauf (Arbeitspapier/Sfb 186, 43). Bremen: Universität Bremen, SFB 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf.
- Bogner, Ralf Georg (2006): Der Autor im Nachruf. Formen und Funktionen der literarischen Memorialkultur von der Reformation bis zum Vormärz. Tübingen
- Böhme, Gernot (2007): Sprache als Quelle des Selbst. In: Magerski, Christine/Savage, Robert/Weller, Christiane (Hrsg.): *Moderne begreifen. Zur Paradoxie eines sozio-ästhetischen Deutungsmusters*. Wiesbaden: DUV, S. 183 -1192.
- Boje, David M. (1991): The Storytelling Organization. A Study of Story Performance in an Office-Supply Firm. In: *Administrative Science Quarterly* 36, H. 1, S. 106–126.
- Bolchini, Davide/Lu, Amy Shirong (2013): Channel. In: Cobley, Paul/Schulz, Peter J. (Hrsg.): *Theories and Models of Communication*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 397–410.
- Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.) (2010): *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener*. Wiesbaden: VS.
- Bommes, Michael/Tacke, Veronika (Hrsg.) (2010): *Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Bormann, Inka (2015): Unsicherheit und Vertrauen. Komplementäre Elemente pädagogischer Interaktion und ihre institutionelle Überformung. In: *Paragrana* 24, H. 1, S. 151–163.
- Bosančić, Saša (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter. Wiesbaden: VS.
- Bosančić, Sasa/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hrsg.) (2022): *Following the Subject. Subjektivierung und Gesellschaft/Studies in Subjectivation 1*. Wiesbaden: Springer VS.
- Botton, Alain de (2002): *Kunst des Reisens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 3, H. 1, S. 75–81.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2006a): Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik. In: Ders.: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA, S. 144–152.
- Bourdieu, Pierre (2006b): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2008): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brecht, Bertolt (1993): *Werke, Band 22: Schriften 2. 1933–1942*. Berlin: Suhrkamp.
- Bredel, Ursula (2019): Rechtschreiben lernen – eine Frage der Praxis? In: Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer, S. 3–18.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breitkopf, Florian Dominik (2011): *Faust: Ein Bildungsdrama. Der Bildungsdiskurs der Goethezeit und seine literarische Reflexion in Johann Wolfgang Goethes Faust*. Thesis. Saint Louis, Missouri: Graduate School of Arts and Sciences of Washington University.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brodbeck, Karl-Heinz (2003): „Interest will not lie“. In: *praxis perspektiven* 6, S. 65–76.
- Brooks, Peter (1992): *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brosziewski, Achim (1995): *Lebensbilanzierung und Moral im autobiographischen Schreiben von Kaufleuten und Unternehmern*. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 8, H. 2, S. 170–183.
- Brosziewski, Achim (1997): *Unternehmerisches Handeln in moderner Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Untersuchung*. Wiesbaden: DUV.
- Brosziewski, Achim (2003): *Aufschalten. Kommunikation im Medium der Digitalität*. Konstanz: UVK.
- Brosziewski, Achim (2004): *Die Öffentlichkeit der Beratung. Zur Prominenz des Unternehmensberaters Roland Berger*. In: Hitzler, Ronald/Hornbostel, Stefan/Mohr, Cornelia (Hrsg.): *Elitenmacht*. Opladen: Leske + Budrich, S. 261–273.
- Brosziewski, Achim (2006): *Kulturelles Kapital und Kommunikationsmedien – Konvergenzen und Divergenzen in Bourdieus und Luhmanns Kulturtheorien*. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004*. Frankfurt am Main: Campus, S. 2859–2868.
- Brosziewski, Achim (2007): *Bildungsmonitoring in der Globalisierung der Bildungspolitik*. In: Bemerburg, Ivonne/Niederbacher, Arne (Hrsg.): *Die Globalisierung und ihre Kritik(er)*. Wiesbaden: VS, S. 135–148.
- Brosziewski, Achim (2010a): *Kulturelles Kapital, Bildung und die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems – Gesellschaftstheoretische Impulse für eine Selbst-kritische Bildungssoziologie*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30, H. 4, S. 360–374.
- Brosziewski, Achim (2010b): *Schulmanagement als Dauerirritation der Lehrprofession*. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Unsichere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008*. Wiesbaden: VS (CD-ROM), S. 1–8.
- Brosziewski, Achim (2010c): *Von Bildung zu Kompetenz. Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems*. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS, S. 119–134.
- Brosziewski, Achim (2014): *Der systemtheoretische Sinn für Subjektivität*. In: Pofertl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): *Wer oder was handelt? Die Handlungsfähigkeit von Subjekten zwischen Strukturen und sozialer Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–174.
- Brosziewski, Achim (2015a): *Das Subjekt des Lernens – umschrieben*. In: Lehmann, Maren/Heidingsfelder, Markus/Maaß, Olaf (Hrsg.): *Umschrift. Grenzgänge der Systemtheorie*. Weilerswist: Velbrück, S. 157–174.
- Brosziewski, Achim (2015b): *Unsicherheit als ein Grundkonzept der Organisationssoziologie*. In: Apelt, Maja/Senge, Konstanze (Hrsg.): *Organisation und Unsicherheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–33.
- Brosziewski, Achim (2016a): *Die Freiheit der Schule. Zur strukturellen Selbstbestimmung der Schulorganisation*. In: Maier, Maja (Hrsg.): *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–74.
- Brosziewski, Achim (2016b): *Verunsicherungstechnologien im Lehrbetrieb – Grundzüge einer organisationssoziologischen Professionstheorie, mit einer Analyse zur statistischen Selbstbeobachtung des Bildungssystems*. In: Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Powell, Justin J.W./Sertl, Michael (Hrsg.): *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 89–107.
- Brosziewski, Achim (2017): *Die Entfernung der Lehrenden vom Unterricht – Informelle Karrierebedingungen im Lehrberuf*. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Ver-*

- handlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. online: Deutsche Gesellschaft für Soziologie, S. 1–5.
- Brosziewski, Achim (2018a): Digitality as a Medium of Communication. With a Focus on Organizations as Systems of Decision-making. In: *Cybernetics and Human Knowing* 25, H. 4, S. 41–57.
- Brosziewski, Achim (2018b): Kognition und Kommunikation in Listen, Tabellen und Skalen. Analysiert am Fall der Bildungsberichte. In: Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.): *Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 43–65.
- Brosziewski, Achim (2019a): Beobachtungen im Lehrberuf. Beobachtetwerden zwischen Text und Kultur. In: Sander, Tobias/Weckwerth, Jan (Hrsg.): *Das Personal der Professionen. Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 194–214.
- Brosziewski, Achim (2019b): Die Aufgaben der Educational Governance. Kommunikations- und systemtheoretische Analysen zur Institution der Leistungsvergleichsstudie. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 615–627.
- Brosziewski, Achim (2019c): Knowledge as a Form of the Life-Course. The General Constructivism of Social Systems Theory. In: Pfadenhauer, Michaela/Knoblauch, Hubert (Hrsg.): *Social Constructivism as Paradigm? The Legacy of The Social Construction of Reality*. Abingdon: Routledge, S. 216–234.
- Brosziewski, Achim (2020): Nichtwissen als Grenzsymbol von Wissenskulturen. An den Beispielen von Wissenskulturen, Lehrkulturen und Forschungskulturen. In: Grenz, Tilo/Pfadenhauer, Michaela/Schlembach, Christopher (Hrsg.): *Kommunikative Wissenskulturen. Theoretische und empirische Erkundungen in Gegenwart und Geschichte*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 82–96.
- Brosziewski, Achim (2021a): Formale und klassifikatorische Mitgliedschaft. Zur Produktion von Innen, Außen und Innen/Außen in Organisationen. In: Schröer, Andreas/Königter, Stefan/Manhart, Sebastian/Schröder, Christian/Wendt, Thomas (Hrsg.): *Organisation über Grenzen. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 61–75.
- Brosziewski, Achim (2021b): Systemtheoretische Bildungssoziologie: Von der Gesellschaftstheorie des Erziehungssystems zur Medientheorie des Lebenslaufs. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 457–472.
- Brosziewski, Achim (2022): Sprache und Lebenslauf als Medien der Kommunikation. In: Binder, Ulrich/Böhmer, Anselm/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Sprache und Pädagogik*. Münster: Waxmann, S. 180–194.
- Brosziewski, Achim (2023): Die Wirtschaft der Bildung oder Wer kauft welche digitale (Hoch-)Schul-expertise? In: Villa Braslavsky, Paula-Irene (Hrsg.): *Polarisierte Welten. Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bielefeld 2022*. online: Deutsche Gesellschaft für Soziologie, S. 1–7.
- Brosziewski, Achim/Grenz, Tilo/Löffler, Klara/Pfadenhauer, Michaela (2020): Erklärvideos: Ein wissenssoziologischer Feldzugang und erste Rahmenanalysen. IfS Working Paper 1/2020. Wien: Department of Sociology, Universität Wien.
- Brosziewski, Achim/Künzli, Sibylle (2023): Das Konzept der kommunikativen Form. In: Isler, Dieter (Hrsg.): *Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen — am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen*. Weinheim: Beltz (im Druck).
- Brown, John Seely/Collins, Allan/Duguid, Paul (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. In: *Educational Researcher* 18, H. 1, S. 32–42.
- Brudner, Lilyan/White, Douglas R. (1997): Class, property, and structural endogamy: Visualizing networked histories. In: *Theory and Society* 26, H. 2–3, S. 161–208.
- Bruner, Jerome S. (1987): Life as Narrative. In: *Social Research* 54, H. 1, S. 11–32.

- Brunner, Esther (2018): Qualität von Mathematikunterricht: Eine Frage der Perspektive. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 39, H. 2, S. 257–284.
- Brüsemeyer, Thomas (1998): *Lernen durch Leiden? Biographien zwischen Perspektivlosigkeit, Empörung und Lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Brüsemeyer, Thomas (2017): Zum Beitrag des Symbolischen Interaktionismus für die Sozialisationsforschung und die Erforschung emotionaler Governance-Regime. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungssoziologie*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Vierteljährlich seit 2009. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 1–28.
- Brüsemeyer, Thomas (2020): *Soziologie in pädagogischen Kontexten: Organisation Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bühler-Niederberger, Doris/Schuchart, Claudia (2022): „Steckt Erwachsene in die Schule und sie werden wieder Kinder“ – Alter als Hindernis im zweiten Bildungsweg. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 42, H. 3, S. 255–273.
- Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2019): *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Burke, Kenneth (1969a): *A Grammar of Motives*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Burke, Kenneth (1969b): *A Rhetoric of Motives*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Chamberlain, Mary/Thompson, Paul Richard (Hrsg.) (1998): *Narrative and Genre*. London & New York: Routledge.
- Chisholm, Roderick M. (1979): *Person and Object. A Metaphysical Study*. La Salle, Illinois: Open Court.
- Coates, Thomas J./Thoresen, Carl E. (1976): *Teacher Anxiety. A Review with Recommendations*. In: *Review of Educational Research* 46, H. 2, S. 159–184.
- Coleman, James S./Campbell, Ernest Q./Hobson, Carol J./McPartland, James/Mood, Alexander M./Weinfeld, Frederick D./York, Robert L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Collins, Allan/Brown, John Seely/Holum, Ann (1991): *Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible*. In: *American Educator* 15, H. 3, S. 6–11, 38.
- Colson, Elizabeth (1978): *A Redundancy of Actors*. In: Barth, Fredrik (Hrsg.): *Scale and Social Organization*. Oslo: Universitetsforlaget, S. 150–162.
- Corsi, Giancarlo (1993): *Die dunkle Seite der Karriere*. In: Baecker, Dirk (Hrsg.): *Probleme der Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 252–265.
- Corsi, Giancarlo (1994): *Reform als Syndrom. Organisatorischer Wandel im deutschen Erziehungswesen 1965 – 1975*. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Corsi, Giancarlo (2020): *Whose life is it anyway? The life course as an observational medium in the education system*. In: *European Educational Research Journal* 20, H. 6, S. 740–757.
- Corsi, Giancarlo (2023): *Education reform as a global phenomenon*. In: Mattei, Paola/Dumay, Xavier/Mangez, Eric/Behrend, Jacqueline (Hrsg.): *Oxford Handbook of Education and Globalization*. Oxford: Oxford University Press (in press).
- Coupland, Justine/Coupland, Nikolas/Robinson, Jeffrey D. (1992): *“How Are You?”: Negotiating Phatic Communion*. In: *Language in Society* 21, H. 2, S. 207–230.
- Crogan, Patrick (2019): *Visions of Swarming Robots: Artificial Intelligence and Stupidity in the Military-Industrial Projection of the Future of Warfare*. In: Heffernan, Teresa (Hrsg.): *Cyborg Futures: Cross-disciplinary Perspectives on Artificial Intelligence and Robotics*. Cham: Springer International Publishing, S. 89–112.
- Cyert, Richard M./March, James G. (1963): *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Czarniawska-Joerges, Barbara (1990): *Merchants of Meaning: Management Consulting in the Swedish Public Service. Organizational Symbolism*. Berlin: de Gruyter, S. 139–150.

- Czarniawska, Barbara (1997): *Narrating the Organization. Dramas of Institutional Identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dahrendorf, Ralf (1971): *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Opladen: Westdeutscher.
- Dalton, Mary M. (2004): *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies*. New York: Peter Lang.
- Davidson, Donald (2001): *How is Weakness of the Will Possible?* In: Donald, Davidson (Hrsg.): *Essays on Actions and Events*. Oxford: Oxford University Press, S. 25–43.
- de Coninck-Smith, Ning (2022): *Family Strategies and Schooling Denmark 1880–1914*. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 42, H. 3, S. 242–254.
- De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.) (2015): *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Deleuze, Gilles (1997): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink.
- Diederich, Jürgen (Hrsg.) (1985): *Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum?* Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung.
- Diederichs, Miriam (2022): *Wenn Wissenschaft zum Kinderspiel wird. Irritation und Reproduktion generationaler Ordnungen am Beispiel einer Kinderuniversität*. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 42, H. 3, S. 226–241.
- Dierse, Ulrich (2007): *Selbstliebe I*. In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 9. Basel: Schwabe, Sp. 465–476.
- Diesner, Jana/Carley, Kathleen M. (2010): *Extraktion relationaler Daten aus Texten*. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS, S. 507–521.
- Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.) (2013): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: Springer.
- Dirksen, Harro Wilhelm (1804): *Lehre von den Temperamenten*. Nürnberg: Seidel.
- Donovan, William J. (1944): *Secret Intelligence Field Manual. Strategic Services Field Manual No. 5*. Prepared under direction of The Director of Strategic Services. Top Secret (Declassified 12/3/13). Washington, DC: Office of Strategic Service.
- Douglas, Mary (2003): *Natural Symbols. Explorations in Cosmology* (1970). London: Routledge.
- Dovlatov, Sergej (2008): *Der Koffer*. Köln: DuMont.
- Dreitzel, Hans Peter (1972): *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft*. Stuttgart: Enke.
- Drieschner, Elmar (2007): *Erziehungsziel "Selbstständigkeit". Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Drucker, Peter F. (1968): *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*. New York: Harper & Row.
- Dupuy, Jean-Pierre/Varela, Francisco J. (1992): *Understanding Origins. An Introduction*. In: Varela, Francisco J./Dupuy, Jean-Pierre (Hrsg.): *Understanding Origins. Contemporary Views on the Origin of Life, Mind and Society*. Dordrecht: Springer, S. 1–25.
- Ehrich-Haefeli, Verena (1994): *Individualität als narrative Leistung? Zum Wandel der Personendarstellung in Romanen um 1770 – Sophie LaRoche, Goethe, Lenz. Physiognomie und Pathognomie. Zur literarischen Darstellung von Individualität*. Berlin: de Gruyter, S. 49–75.
- Eisenstein, Elisabeth L. (1979): *The Printing Press as an Agent of Social Change: Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe*. New York: Cambridge University Press.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013a): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013b): *Ungleichheit als Systemeffekt?* In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: Springer, S. 137–158.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): *Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung*. In: Diehm,

- Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer, S. 103–121.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2020): Klassifizierende Systeme und soziale Differenzierung. Zur Kritik funktionaler Gesellschaftsanalyse. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik. Perspektiven im Anschluss an Niklas Luhmann. Weinheim: Juventa, S. 202–219.
- Engemann, Christoph/Sudmann, Andreas (Hrsg.) (2018): Machine Learning – Medien, Infrastrukturen und Technologien der Künstlichen Intelligenz. Bielefeld: transcript.
- Engert, Kornelia (2022): Instruktionen und ihre Teilnehmer. Was ist in einem Seminar? In: Meyer, Daniel/Reuter, Julia/Berli, Oliver (Hrsg.): Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 83–106.
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. 2., durchgesehene Auflage. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut/Berger, Fred/Grob, Urs (Hrsg.) (2009): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie. Wiesbaden: VS.
- Festinger, Leon (1957): A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fischer, Gottfried (1986): Die Beziehung des Kindes zur gegenständlichen und personalen Welt – Zur Bildung von Objekt Konstanz bei normaler und gestörter frühkindlicher Entwicklung. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 35, H. 1, S. 2–8.
- Fish, Stanley (2011): How to Write a Sentence and How to Read One. New York: HarperCollins.
- Fish, Stanley (2014): Versions of Academic Freedom: From Professionalism to Revolution. Chicago: University of Chicago Press.
- Floridi, Luciano/Chiriatti, Massimo (2020): GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. In: Minds and Machines 30, H. 4, S. 681–694.
- Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig: Vieweg.
- Forneck, Hermann (2009): Die Bildung erwachsener Subjektivität. Zur Gouvernementalität der Erwachsenenbildung. In: Giesecke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming-Lieh (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld: transcript, S. 87–102.
- Foucault, Michel (1972): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1987): Sexualität und Wahrheit. Erster Band: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel/Martin, Rux/Martin, Luther H./Paden, William E./Rothwell, Kenneth S./Gutman, Huck/Hutton, Patrick H. (1993): Technologien des Selbst. Frankfurt: Fischer.
- Freeman, Linton C. (2004): The Development of Social Network Analysis. A Study in the Sociology of Science. Vancouver, BC: Empirical Press.
- Freeman, Linton C. (2011): The Development of Social Network Analysis – with an Emphasis on Recent Events. In: Scott, John/Carrington, Peter J. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Social Network Analysis. London: Sage, S. 26–39.
- Freud, Sigmund (1972): Die Traumdeutung (1900). Frankfurt am Main: Fischer.
- Fröhlich, Günter (2012): Die aristotelische “eudaimonia” und der Doppelsinn: vom guten Leben. In: Archiv für Begriffsgeschichte 54, S. 21–44.
- Fuchs, Mariko (2007a): Die Pädagogik des Zenmeisters. Darstellung und Analyse. Dissertation. Düsseldorf: Philosophische Fakultät der Heinrich-Heine-Universität.
- Fuchs, Peter (1993): Moderne Kommunikation: Zur Theorie des operativen Displacements. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Peter (1997): Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 3, H. 1, S. 57–79.

- Fuchs, Peter (1998): *Das Unbewußte in Psychoanalyse und Systemtheorie. Die Herrschaft der Verlautbarung und die Erreichbarkeit des Bewußtseins.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Peter (1999a): *Intervention und Erfahrung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Peter (1999b): *Liebe, Sex und solche Sachen. Zur Konstruktion moderner Intimsysteme.* Konstanz: UVK.
- Fuchs, Peter (2001a): *Das Weltbildhaus und die Siebensachen der Moderne. Sozialphilosophische Vorlesungen.* Konstanz: UVK.
- Fuchs, Peter (2001b): *Die Metapher des Systems. Studien zu der allgemein leitenden Frage, wie sich der Tänzer vom Tanz unterscheiden lasse.* Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, Peter (2002): *Die konditionierte Koproduktion von Kommunikation und Bewußtsein.* In: *formen*, Arbeitsgruppe "menschen (Hrsg.): *Ver-Schiede der Kultur, Aufsätze zur Kippe kultur-anthropologischen Nachdenkens.* Marburg: Tectum, S. 150–175.
- Fuchs, Peter (2004): *Das System "Terror". Versuch über eine kommunikative Eskalation der Moderne.* Bielefeld: transcript.
- Fuchs, Peter (2005a): *Das Gehirn ist genauso doof wie die Milz. Peter Fuchs im Gespräch mit Markus Heidingsfelder.* Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, Peter (2005b): *Die Psyche. Studien zur Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt.* Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, Peter (2007b): *Das Maß aller Dinge: Eine Abhandlung zur Metaphysik des Menschen.* Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, Peter (2007c): *Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft.* In: *Kraft, Volker (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–82.
- Fuchs, Peter (2009): *Die doppelte Verschränkung – Das Konzept der Beobachtung in der Quantenphysik und in der 'Allgemeinen Theorie der Sinnsysteme (ATS)' – Ein Essay.* Bad Sassendorf: Ms.
- Fuchs, Peter (2010): *Das System SELBST: Eine Studie zur Frage: Wer liebt wen, wenn jemand sagt: »Ich liebe Dich!«?* Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, Peter (2011a): *Die Verwaltung der vagen Dinge: Gespräche über die Zukunft der Psychotherapie.* Carl Auer.
- Fuchs, Peter (2018): *Mousing, Swiping, Thinking: Magical Conquest Techniques in the Context of Electronic Communications Media.* In: *Cybernetics & Human Knowing* 25, H. 4, S. 59–71.
- Fuchs, Peter (2021): *Wafting spheres: much ado about nothing.* In: *Kybernetes* 50, H. 4, S. 908–918.
- Fuchs, Peter/Heidingsfelder, Markus (2022): *Die Lehre vom Saint Délire. Konversation über den Sinn von Wahn.* Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, Peter/Schmatz, Ferdinand (1997): *„Lieber Herr Fuchs, lieber Herr Schmatz!“ Eine Korrespondenz zwischen Dichtung und Systemtheorie.* Opladen: Westdeutscher.
- Fuchs, Thorsten (2011b): *Bildung und Biographie.* Bielefeld: transcript.
- Fuhse, Jan (2018): *New Media and Socio-Cultural Formations.* In: *Cybernetics and Human Knowing* 25, H. 4, S. 73–96.
- Fuhse, Jan/Mützel, Sophie (Hrsg.) (2010): *Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung.* Wiesbaden: VS.
- Füssel, Hans-Peter (2020): *Recht – ein blinder Fleck in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* In: *Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 114–122.
- Fussel, Marian (2007): *Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft: Neue Forschungen zur Kultur des Wissens in der Frühen Neuzeit.* In: *Zeitschrift für Historische Forschung* 34, H. 2, S. 273–289.
- Gädeke, Eik (2023): *Universität und Studium im Postfordismus. Subjekttheoretische Perspektiven und bildungsbiografische Analysen.* Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Gamoran, Adam/Secada, Walter G./Marrett, Cora B. (2000): *The Organizational Context of Teaching and Learning.* In: *Hallinan, Maureen T. (Hrsg.): Handbook of the Sociology of Education.* New York: Springer, S. 37–63.

- Garner, Guillaume (2005): *État, économie, territoire en Allemagne: l'espace dans le caméralisme et l'économie politique 1740–1820*. Paris: EHESS.
- Gaus, Detlef (2012): Bildung und Erziehung – Klärungen, Veränderungen und Verflechtungen vager Begriffe. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoff (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–66.
- Geisenhanslüke, Achim (2011): *Dummheit und Witz. Poetologie des Nichtwissens*. München: Fink.
- Giddings, Franklin H. (1897): *The Theory of Socialization. A Syllabus of Sociological Principles*. New York: MacMillan.
- Giel, Klaus (2004): Die Schulzeit und die Zeit der Schule. Bemerkungen zum Begriff der Schulzeitpartitur. In: Baur, Werner/Mack, Wolfgang/Schroeder, Joachim (Hrsg.): *Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 273–299.
- Giesecke, Michael (1991): *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gill, Christopher (2008): *The Self and Hellenistic-Roman Philosophical Therapy*. In: Arweiler, Alexander/Möller, Melanie (Hrsg.): *Vom Selbst-Verständnis in Antike und Neuzeit. Notions of the self in antiquity and beyond*. Berlin: de Gruyter, S. 359–380.
- Gillis, John R. (1974): *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations 1770–Present*. New York: Academic Press.
- Glander, Kordula (2005): *Leben, wie man liest: Strukturen der Erfahrung erzählter Wirklichkeit in Robert Musils Roman 'Der Mann ohne Eigenschaften'*. St. Ingbert: Röhrig.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon.
- Goffman, Erving (1971): *Strategic Interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1974): *Territorien des Selbst. Das Individuum im öffentlichen Austausch: Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 54–96.
- Goffman, Erving (1986): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. With a Foreword by Benett M. Berger. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Goguen, Joseph A./Varela, Francisco J. (1979): *Systems and Distinction; Duality and Complementarity*. In: *International Journal of General Systems* 5, H. 1, S. 31–43.
- Goody, Jack (1990): *Die Logik der Schriftlichkeit und die Organisation von Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goody, Jack (2012): *Woraus besteht eine Liste? In: Zanetti, Sandro (Hrsg.): Schreiben als Kulturtechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 338–396.
- Göymen-Steck, Thomas (2009): *Erzähl-Strukturen: Rekonstruktion von Alltagswelten oder Beobachtung der Kontingenzreduktion? In: Alheit, Peter/Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: VS, S. 127–154.
- Granovetter, Mark S. (1973): *The Strength of Weak Ties*. In: *American Journal of Sociology* 78, H. 6, S. 1360–1380.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1873): *Deutsches Wörterbuch. Fünfter Band*. Leipzig: Hirzel.
- Groß, Matthias (2014): *Experimentelles Nichtwissen. Umweltinnovationen und die Grenzen sozialökologischer Resilienz*. Bielefeld: transcript.
- Grundmann, Matthias (2020): *Sozialisation reloaded? Zu einer Neujustierung der Sozialisations-theorie!* In: Grundmann, Matthias/Höppner, Grit (Hrsg.): *Dazwischen – Sozialisations-theorien reloaded*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–47.
- Grundmann, Matthias/Höppner, Grit (Hrsg.) (2020): *Dazwischen – Sozialisations-theorien reloaded*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Gunn, J. A.W. (1968): „Interest Will Not Lie“: A Seventeenth-Century Political Maxim. In: *Journal of the History of Ideas* 29, H. 4, S. 551–564.
- Günther, Gotthard (1978): Bewußtsein als Informationsraffer. In: Türk, Klaus (Hrsg.): *Handlungssysteme*. Opladen: Westdeutscher, S. 175–180.
- Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (1994): „Forms are the food of faith“: Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, H. 4, S. 693–723.
- Haas, Jessica/Malang, Thomas (2010): Beziehungen und Kanten. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS, S. 88–98.
- Haas, Jessica/Sophie, Mützel (2010): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie in Deutschland: Eine empirische Übersicht und theoretische Entwicklungspotentiale. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS, S. 49–62.
- Habermas, Jürgen (1994): *Faktizität und Geltung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hadot, Pierre (1980): *Leben. I. Antike*. In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 5. Basel: Schwabe, Sp. 53–56.
- Hadot, Pierre (2007): *Selbstbeherrschung*. In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 9. Basel: Schwabe, Sp. 324–330.
- Hahn, Alois (1987): *Identität und Selbstthematisierung*. In: Hahn, Alois/Kapp, Volker (Hrsg.): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–24.
- Hahn, Alois (1988): *Biographie und Lebenslauf*. In: Brose, Hanns-Georg/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske + Budrich, S. 91–105.
- Hahn, Alois/Jakob, Rüdiger (1994): *Der Körper als soziales Bedeutungssystem*. In: Fuchs, Peter/Göbel, Andreas (Hrsg.): *Der Mensch – das Medium der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 146–188.
- Hahn, Alois/Kapp, Volker (Hrsg.) (1987): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harré, Rom (2002): *Cognitive Science: A Philosophical Introduction*. London: Sage.
- Hasenfeld, Yeheskel (1972): *People Processing Organizations: An Exchange Approach*. In: *American Sociological Review* 37, H. 3, S. 256–263.
- Hasenfeld, Yeheskel/Cheung, Paul (1981): *The Juvenile Court as a People Processing Organization: Organizational Determinants of Case Processing Patterns*. Center for Research on Social Organization Working Paper 223: University of Michigan.
- Havelock, Eric A. (1992): *Als die Muse schreiben lernte*. Frankfurt am Main: Hain.
- Havighurst, Robert J. (1948): *Developmental Tasks and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hediger, Vinzenz (2006): *Von Hollywood lernen heißt führen lernen. Spielfilme als Schulungsfilme in der Management-Ausbildung*. In: *montage/av* 15, H. 1, S. 139–152.
- Heeg, Günther (1999): *Szenen*. In: Bosse, Heinrich/Renner, Ursula (Hrsg.): *Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel*. Freiburg: Rombach, S. 251–269.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1917): *Die Vernunft in der Geschichte. Einleitung in die Philosophie der Weltgeschichte*. Leipzig: Meiner.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1987): *Phänomenologie des Geistes (1807)*. Stuttgart: Reclam.
- Heidenescher, Mathias (1992): *Zurechnung als soziologische Kategorie. Zu Luhmanns Verständnis von Handlung als Systemleistung*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 21, H. 6, S. 440–455.
- Heider, Fritz (1926): *Ding und Medium*. In: *Symposion* 1, S. 109–157.
- Heintz, Bettina (1993): *Die Herrschaft der Regel. Zur Grundlagengeschichte des Computers*. Frankfurt am Main: Campus.

- Hellekamps, Stephanie/Musolff, Hans-Ulrich (1999): Die gerechte Schule. Eine historisch-systematische Studie. Köln: Böhlau.
- Helmer, Karl/Dörpinghaus, Andreas (2004): Rhetorik. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim-Basel: Beltz, S. 824–833.
- Helmer, Karl/Herchert, Gaby (2004): Vorbild und Beispiel. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim-Basel: Beltz, S. 1108–1114.
- Herder, Johann Gottfried (1891): Abhandlung über den Ursprung der Sprache (1772, Zweite berichtigte Ausgabe 1789). Herders Sämtliche Werke. Herausgegeben von Bernhard Suphan. Fünfter Band. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, S. 1–147.
- Heringer, Hans Jürgen (Hrsg.) (1974): Seminar: Der Regelbegriff in der praktischen Semantik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herman, David (Hrsg.) (2007): The Cambridge Companion to Narrative. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermsdorf, Klaus (2004): Schreibenlätze und Textformen der amtlichen Schriften Franz Kafkas. Eine Einführung. In: Kafka, Franz: Amtliche Schriften. Herausgegeben von Klaus Hermsdorf and Benno Wagner. Fischer: Frankfurt am Main, S. 11–104.
- Hesse, Hermann (2002): Mit der Reife wird man immer jünger. Betrachtungen und Gedichte über das Alter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hettlage, Robert (1991): Rahmenanalyse oder die innere Organisation unseres Wissen um die Ordnung der Wirklichkeit. In: Hettlage, Robert/Lenz, Karl (Hrsg.): Erving Goffman – ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern: Haupt, S. 95–154.
- Hirschauer, Stefan (1999): Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt. In: Soziale Welt 50, H. 3, S. 221–245.
- Hirschauer, Stefan (2023): Humandifferenzierung, kategoriale Mobilität und Perspektivenwechsel. In: Villa Braslavsky, Paula-Irene (Hrsg.): Polarisierete Welten. Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bielefeld 2022. online: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (im Erscheinen).
- Hirschman, Albert O. (1970): Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hirschman, Albert O. (1974): Abwanderung und Widerspruch. Reaktionen auf Leistungsabfall bei Unternehmungen, Organisationen und Staaten. Tübingen: Siebeck.
- Hirschman, Albert O. (1987): Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher.
- Hitzler, Ronald/Klemm, Matthias/Kreher, Simone/Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.) (2020): Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten. Essen: Oldib.
- Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.) (2018): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (2018): Schulform. Bedingung der Möglichkeit von Reform. In: Imlig, Flavian/Lehmann, Lukas/Manz, Karin (Hrsg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden: Springer, S. 161–173.
- Hollstein, Oliver (2011): Das Technologieproblem der Erziehung revisited. Überlegungen zur Wiederaufnahme eines vieldiskutierten Themas. In: Amos, Sigrid Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited: Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 53–74.
- Hölscher, Lucian (1984): Öffentlichkeit. In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 6. Basel: Schwabe, Sp. 1134–1140.
- Holzer, Boris (2006): Netzwerke. Bielefeld: transcript.

- Holzer, Boris/Schmidt, Johannes K. (Hrsg.) (2015): Theorie der Netzwerke oder Netzwerk-Theorie? Themenheft Soziale Systeme, Zeitschrift für soziologische Theorie, Jg. 15, Heft 2. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Holzer, Boris/Stegbauer, Christian (Hrsg.) (2019): Schlüsselwerke der Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer.
- Honer, Anne (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hoy, Melanie B. (2008): Socialization. In: Darity, William A. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social Sciences, 2nd Edition. Vol. 7. Farmington Hills, MI: Gale, S. 646–648.
- Hühn, Helmut (2004): Wahnsinn. In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 12. Basel: Schwabe, Sp. 36–42.
- Humboldt, Wilhelm von (2017): Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809). Schriften zur Bildung. Stuttgart: Reclam, S. 110–142.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Husserl, Edmund (2004): Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Texte aus dem Nachlass (1893 – 1912). Husserliana Band XXXVIII. Hrsg. von Thomas Vongehr und Regula Giuliani. Dordrecht: Springer.
- Ichheiser, Gustav (1930): Kritik des Erfolges. Eine soziologische Untersuchung. Leipzig: Hirschfeld.
- Ichheiser, Gustav (1943): Ideology of Success and the Dilemma of Education. In: Ethics 53, H. 2, S. 137–141.
- Ichheiser, Gustav (1949): Inner Personality, Image, and Social Role. In: American Journal of Sociology 55, H. 2, Part 2, S. 57–67.
- Imlig, Flavian (2023): Schulsysteme beschreiben und gestalten. Bildungsmonitoring in der Schweiz. Wiesbaden: Springer.
- Imlig, Flavian/Lehmann, Lukas/Manz, Karin (Hrsg.) (2018): Schule und Reform. Veränderungsab-sichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden: Springer.
- Isler, Dieter (2015): Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien: Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jaeggi, Eva (1983): Wir Menschenbummler. Autobiographie einer Psychotherapeutin. Weinheim: Beltz.
- Jahnke, Thomas/Meyhöfer, Wolfram (Hrsg.) (2006): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim Berlin: Franzbecker.
- Janschitz, Gerlinde/Fernandez, Karina (2022): Wohlfühloase oder Leistungsdruck? Schulische Erfahrungsräume vor dem Hintergrund der sozialen Zusammensetzung der Schüler/-innen. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 42, H. 3, S. 274–293.
- Johnson, N. F./Leahy, R./Restrepo, N. Johnson/Velasquez, N./Zheng, M./Manrique, P./Devkota, P./Wuchty, S. (2019): Hidden resilience and adaptive dynamics of the global online hate ecology. In: Nature 573, H. 7773, S. 261–265.
- Jording, Judith (2022): Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Bielefeld: transcript
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 30–70.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199–232.
- Kade, Jochen (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biografie, Karriere und Lebenslauf. In: Bildungsforschung 2, H. 2, S. 1–10.

- Kade, Jochen (2006): Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. In: Ehrenspeck, Yvonne/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 15–25.
- Kafka, Franz (1968): Das Schloß. Roman. Herausgegeben von Max Brod. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kalthoff, Herbert (1998): Die Herstellung von Erzogenheit. Die edukative Praxis der Jesuitenkollegs in der Programmatik und Praxis ihrer „Ratio Studiorum“ von 1599. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 4. Weinheim: Juventa, S. 65–89.
- Kalthoff, Herbert/Wiesemann, Jutta/Lange, Jochen/Röhl, Tobias (2020): The meaning of things. Didactic objects and the implementation of educational theory. In: *Pedagogy, Culture & Society* 28, H. 2, S. 281–298.
- Kant, Immanuel (1800): Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen. Herausgegeben von Gottlob Benjamin Jäsche. Königsberg: F. Nicolovius.
- Kapferer, Jean-Noël (1996): Gerüchte. Das älteste Massenmedium der Welt. Leipzig: Kiepenheuer.
- Keavney, Glenese/Sinclair, Kenneth E. (1978): Teacher Concerns and Teacher Anxiety: A Neglected Topic of Classroom Research. In: *Review of Educational Research* 48, H. 2, S. 273–290.
- Keller, Felix (2021a): Anonymität und Gesellschaft. Bd. I. Die Beschreibung der Anarchie. Weilerswist: Velbrück.
- Keller, Felix (2021b): Anonymität und Gesellschaft. Bd. II. Wissenschaft, Utopie, Mythos. Weilerswist: Velbrück.
- Keller, Reiner/Meuser, Michael (Hrsg.) (2017): Alter(n) und vergängliche Körper. Wiesbaden: Springer.
- Kepler, Angela/Luckmann, Thomas (1992a): Lebensweisheiten im Gespräch. In: Kühn, Rolf/Petzold, Hilarion (Hrsg.): *Psychotherapie & Philosophie*. Paderborn: Junfermann, S. 201–222.
- Kepler, Angela/Luckmann, Thomas (1992b): „Teaching“: Conversational Transmission of Knowledge. In: Markova, Ivana/Foppa, Klaus (Hrsg.): *Asymmetries in Dialogue*. Hempstead: Harvester Wheatsheaf, S. 143–165.
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kieserling, André (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kirschsieper, Dennis/Brose, Hanns-Georg (2016): Zeit und Zeitlichkeit bei der Reorganisation einer Grenzstelle Im Lichte von System- und Praxistheorie. In: Keller, Rainer/Raab, Jürgen (Hrsg.): *Wissensforschung – Forschungswissen. Beiträge und Debatten zum 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 379–389.
- Knoblauch, Hubert (2017): Die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit. Wiesbaden: Springer.
- Knoche, Susanne (2007): Selbstliebe II. In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 9. Basel: Schwabe, Sp. 476–487.
- Knorr Cetina, Karin (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knorr Cetina, Karin (1992): Zur Unterkomplexität der Differenzierungstheorie. Empirische Anfragen an die Systemtheorie. In: *Zeitschrift für Soziologie* 21, H. 6, S. 406–419.
- Knorr Cetina, Karin (1999): *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Knorr Cetina, Karin (2002): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohli, Martin (1988): Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, Hanns-Georg/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–53.
- Koller, Markus (2007): *Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie*. Wiesbaden: VS.

- König, Alexandra/Bühler-Niederberger, Doris (2022): Bildung als Taktgeber des Lebenslaufs: Einführung in den Schwerpunkt. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 42, H. 3, S. 219–225.
- Krappmann, Lothar (2002): Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, H. 2, S. 178–185.
- Kraus, Anja (2013): Was zeigen uns die Dinge? Lernen als Displacement. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 25–13 (16. Jg., Supplement 2), S. 153–170.
- Krebs, Marcel (2021): Das Individuum der Sozialen Arbeit. Ein Beitrag zur Soziologie der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreis, Georg (2013): Alles ist Netzwerk. Überlegungen zu einer (neuen) Metapher. In: Grunder, Hans-Ulrich/Hoffmann-Ocon, Andreas/Metz, Peter (Hrsg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–22.
- Kripke, Saul A. (1980): Naming and Necessity. Cambridge: Harvard University Press.
- Krippendorff, Klaus (1998): Wenn ich einen Stuhl sehe – sehe ich dann wirklich nur ein Zeichen? In: *formdiskurs* 5, H. 2, S. 98–107.
- Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2010): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS.
- Kytzler, Bernhard/Redemund, Lutz/Eberl, Nikolaus (Hrsg.) (2007): Unser tägliches Griechisch. Lexikon des altgriechischen Spracherbes. Mainz: Philipp von Zabern.
- La Salle, Jean-Baptiste de (1708): *Conduite des Écoles chrétiennes (1708/1720)* <http://www.dela-salle.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/Conduite-des-Écoles-CE.pdf>.
- Laing, Ronald D. (1972): *knots*. New York: Vintage Books.
- Langenmayr, Felix (2016): *Organisational Memory as a Function. The Construction of Past, Present and Future in Organisations*. Wiesbaden: Springer VS.
- László, János (2008): *The Science of Stories: An Introduction to Narrative Psychology*. New York: Routledge.
- Latour, Bruno (1996a): *Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften*. Berlin: Akademie Verlag.
- Latour, Bruno (1996b): On actor-network theory: A few clarifications. In: *Soziale Welt* 47, H. 4, S. 369–381.
- Latour, Bruno (2000): When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences. In: *British Journal of Sociology* 51, H. 1, S. 107–123.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1986): *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts (1979)*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Lauterbach, Wolfgang/Fend, Helmut/Gläßer, Jana (2016): *LiFE: Lebensverläufe von der späten Kindheit ins fortgeschrittene Erwachsenenalter. Beschreibung der Studie*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Leemann, Regula Julia (2015): Zum gesellschaftlichen Wert, den Funktionen und der (ungleichen) Verteilung von Bildung. In: Leemann, Regula Julia/Rosenmund, Moritz/Scherrer, Regina/Streckeisen, Ursula (Hrsg.): *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive: Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung*. Bern: hep, S. 106–144.
- Leeten, Lars (2017): Rhetorik und Ethik. In: Hetzel, Andreas/Posselt, Gerald (Hrsg.): *Handbuch Rhetorik und Philosophie*. De Gruyter, S. 587–616.
- Lehmann, Maren (2003): Die Person als Form und als Medium. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Form der Bildung – Bildung der Form*. Weinheim: Beltz, S. 43–67.
- Lehmann, Maren (2011): Mit Individualität rechnen. Karriere als Organisationsproblem. Weilerswist: Velbrück.
- Lehmann, Maren (2016): Inklusion, revisited. In: Machin, Amanda/Stehr, Nico (Hrsg.): *Understanding Inequality: Social Costs and Benefits.*, S. 151–169.
- Leiber, Theodor (1996): Kategorien, Schemata und empirische Begriffe: Kants Beitrag zur kognitiven Psychologie. In: *Kant Studien* 87, H. 1, S. 1–41.

- Lenzen, Dieter (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System — von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 228–247.
- Lenzen, Dieter (2012): Gerechtigkeit und Erziehung. In: Gogolin, Ingrid/Kuper, Harm/Krüger, Heinz-Hermann/Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–52.
- Lettenewitsch, Natalie/Waack, Linda (Hrsg.) (2022): *Ein- und Ausströmungen. Zur Medialität der Atmung*. Bielefeld: transcript.
- Lévi-Strauss, Claude (1987): *Introduction to the Work of Marcel Mauss*. Translated by Felicity Baker. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lipsky, Michael (1980): *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Logemann, Cornelia (2011): Neugierde und Staunen. In: Pfisterer, Ulrich (Hrsg.): *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage*. Stuttgart: Metzler, S. 305–309.
- Long, Anthony A. (2007): Skepsis; Skeptizismus (I. Antike). In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 9. Basel: Schwabe, Sp. 938–950.
- Lovejoy, Arthur O. (1936): *The Great Chain of Being: A Study in the History of an Idea*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Löwenstein, Heiko/Emirbayer, Mustafa (Hrsg.) (2017): *Netzwerke, Kultur und Agency. Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lück, Helmut E. (2008): *Autobiographien von Wissenschaftlern: Das Beispiel der Psychologie*. In: Jäger, Wieland/Schützeichel, Rainer (Hrsg.): *Universität und Lebenswelt. Festschrift für Heinz Abels*. Wiesbaden: VS, S. 173–193.
- Luckmann, Thomas (1989): *Kultur und Kommunikation*. In: Haller, Max/Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus, S. 33–45.
- Luhmann, Niklas (1970): *Öffentliche Meinung*. In: *Politische Vierteljahresschrift* 11, H. 1, S. 2–28.
- Luhmann, Niklas (1979): *Zeit und Handlung – Eine vergessene Theorie*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 8, H. 1, S. 63–81.
- Luhmann, Niklas (1982): *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1983): *Legitimation durch Verfahren (1969/1975)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1984a): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1984b): *Die Wirtschaft der Gesellschaft als autopoietisches System*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 13, H. 4, S. 308–327.
- Luhmann, Niklas (1986a): *Die Lebenswelt — nach Rücksprache mit Phänomenologen*. In: *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie* 72, H. 2, S. 176–194.
- Luhmann, Niklas (1986b): *Systeme verstehen Systeme*. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 72–117.
- Luhmann, Niklas (1988a): *Frauen, Männer und George Spencer Brown*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 17, H. 1, S. 47–71.
- Luhmann, Niklas (1988b): *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* 2. Aufl. Opladen: Westdeutscher.
- Luhmann, Niklas (1989a): *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1989b): *Preise*. In: Ders.: *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13–42.

- Luhmann, Niklas (1989c): Am Anfang war kein Unrecht. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–64.
- Luhmann, Niklas (1989d): Geheimnis, Zeit und Ewigkeit. In: Luhmann, Niklas/Fuchs, Peter: Reden und Schweigen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 101–137.
- Luhmann, Niklas (1989e): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1989f): Individuum, Individualität, Individualismus. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 149–258.
- Luhmann, Niklas (1989g): Selbstreferenz und binäre Schematisierung. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 301–313.
- Luhmann, Niklas (1989h): Temporalisierung von Komplexität: Zur Semantik neuzeitlicher Zeitbegriffe. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 235–300.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Zukunft kann nicht beginnen: Temporalstrukturen der modernen Gesellschaft. In: Sloterdijk, Peter (Hrsg.): Vor der Jahrtausendwende. Berichte zur Lage der Zukunft. Erster Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 119–150.
- Luhmann, Niklas (1991a): Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen: Westdeutscher, S. 25–34.
- Luhmann, Niklas (1991b): Erleben und Handeln. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation (1981). Opladen: Westdeutscher, S. 67–80.
- Luhmann, Niklas (1991c): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, H. 1, S. 19–40.
- Luhmann, Niklas (1992a): Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1992b): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992c): Kontingenz als Eigenwert der modernen Gesellschaft. In: Ders.: Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 93–128.
- Luhmann, Niklas (1992d): Gibt es ein 'System' der Intelligenz? In: Meyer, Martin (Hrsg.): Intellektuellendämmerung. Beiträge zur neuesten Zeit des Geistes. München: Hanser, S. 57–73.
- Luhmann, Niklas (1992e): Organisation. In: Küpper, Willi/Ortmann, Günther (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen (1988). Opladen: Westdeutscher, S. 165–185.
- Luhmann, Niklas (1993a): Das Recht der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1993b): Die Form der Schrift. In: Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, K. Ludwig (Hrsg.): Schrift. München: UTB, S. 349–366.
- Luhmann, Niklas (1993c): Frühneuzeitliche Anthropologie. Theoretische Lösungen für ein Evolutionsproblem der Gesellschaft. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 162–234.
- Luhmann, Niklas (1993d): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1993e): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1993f): Selbstreferenz und Teleologie in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–44.
- Luhmann, Niklas (1993g): Wie ist soziale Ordnung möglich? In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 195–285.

- Luhmann, Niklas (1995a): Die Form "Person". In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher, S. 142–154.
- Luhmann, Niklas (1995b): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1995c): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Mit einem Epilog 1994. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, Niklas (1995d): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher, S. 237–264.
- Luhmann, Niklas (1995e): Die Behandlung von Irritationen: Abweichung oder Neuheit? Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 55–100.
- Luhmann, Niklas (1995f): Die Soziologie des Wissens: Probleme ihrer theoretischen Konstruktion. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 151–180.
- Luhmann, Niklas (1995g): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1995h): Über Natur. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–30.
- Luhmann, Niklas (1996a): Die Lebenswelt — nach Rücksprache mit Phänomenologen. In: Preyer, Gerhard/Peter, Georg/Ulfig, Alexander (Hrsg.): Protozoziologie im Kontext. »Lebenswelt« und »System« in Philosophie und Soziologie. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 268–289.
- Luhmann, Niklas (1996b): Die Realität der Massenmedien. 2., erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher.
- Luhmann, Niklas (1996c): Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 279–294.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000a): Die Religion der Gesellschaft. Hrsg. von André Kieserling. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000b): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, Niklas (2001): Ist Kunst codierbar? (1976). Aufsätze und Reden. Stuttgart: Reclam, S. 159–197.
- Luhmann, Niklas (2002a): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg. v. Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002b): Einführung in die Systemtheorie. Hrsg. von Dirk Baecker. Heidelberg: Carl Auer.
- Luhmann, Niklas (2004a): Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem (1986). In: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 23–47.
- Luhmann, Niklas (2004b): Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung (1990). In: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 123–158.
- Luhmann, Niklas (2004c): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem (1985). In: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–22.
- Luhmann, Niklas (2004d): Erziehung als Formung des Lebenslaufs (1997). In: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 260–277.
- Luhmann, Niklas (2004e): Systeme verstehen Systeme (1986). In: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 48–90.
- Luhmann, Niklas (2008a): Die Ausdifferenzierung von Erkenntnisgewinn: Zur Genese von Wissenschaft. Ideenevolution. In: Ders.: Beiträge zur Wissenssoziologie. Hrsg. v. André Kieserling. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 132–185.
- Luhmann, Niklas (2008b): Ideenevolution. Beiträge zur Wissenssoziologie. Hrsg. v. André Kieserling. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (2008c): Literatur als Kommunikation. In: Ders.: Schriften zu Kunst und Literatur. Hrsg. von Niels Werber. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 372–388.
- Luhmann, Niklas (2008d): Schriften zu Kunst und Literatur. Hrsg. von Niels Werber. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2013): Zum Aufgabenbegriff der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre. In: Soziale Systeme 19, H. 1, S. 5–33.
- Luhmann, Niklas (2014): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 5. Auflage (erstmalig 1968). Konstanz: UVK.
- Luhmann, Niklas (2018): Organization and Decision. Translated by Rhodes Barrett. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Luhmann, Niklas/Hayles, Kathrin N./Rasch, William/Knodt, Eva/Wolfe, Cary (2000): Theory of a Different Order: A Conversation with Katherine Hayles and Niklas Luhmann. In: Rasch, William/Wolfe, Cary (Hrsg.): Observing Complexity. Systems Theory and Postmodernity. Minnesota: University of Minnesota Press, S. 111–136.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, H. 3, S. 345–366.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1979). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1986): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1990): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1992): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1996): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lukas, Ernst (2021): Programmierendes Entscheiden: Begriffsgeschichtliche Anmerkungen. In: Soziale Systeme 26, H. 1–2, S. 240–257.
- Liotard, Jean-Francois (1983): Le Différend. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Machlup, Fritz (1962): The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Machura, Stefan (1993): Niklas Luhmanns „Legitimation durch Verfahren“ im Spiegel der Kritik. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 14, H. 1, S. 97–114.
- Mackay, Donald MacCrimmon (1967): Freedom of Action in a Mechanistic Universe. Eddington memorial lecture of November 1967. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacKay, Donald MacCrimmon (1969): Information, Mechanism and Meaning. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.
- Maeder, Christoph/Brosziewski, Achim (2019): Ethnographische Semantik: Wortregister und die Beschreibung sozialer Situationen. In: Hitzler, Ronald/Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (Hrsg.): Kritik der hermeneutischen Wissenssoziologie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 429–443.
- Maier, Maja S. (2019): Über Schüler reden, Eine methodisch-theoretische Bestimmung von Lehrerkonferenzen als Forschungsgegenstand. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Lochner, Barbara/Kunze, Katharina (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 112–132.
- Maier, Uwe (2010): Formative Assessment – Ein erfolversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 2, S. 293–308.
- Marinelli, Monica (2020): Freedom. In: Fitzi, Gregor (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Simmel Studies (1st ed.). London: Routledge, S. 279–296.

- Markowitz, Jürgen (1986): Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1988): Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, H. 3, S. 331–346.
- Mauss, Marcel (1990): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayntz, Renate (2006): Systemkohärenz, institutionelle Komplementarität und institutioneller Wandel. In: Beckert, Jens/Ebbinghaus, Bernhard/Hassel, Anke/Manow, Philip (Hrsg.): Transformationen des Kapitalismus. Festschrift für Wolfgang Streeck zum sechzigsten Geburtstag. Frankfurt am Main: Campus, S. 381–397.
- McLuhan, Marshall (1962): The Gutenberg galaxy. the making of typographic man. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, Marshall (1992): Die magischen Kanäle. Understanding Media. Düsseldorf: Econ.
- Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meier, Christian (1989): Politeia. In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Basel: Schwabe, Sp. 1034–1036.
- Mersch, Dieter (2006): Medientheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Merton, Robert K. (1938): Social Structure and Anomie. In: American Sociological Review 3, H. 5, S. 672–682.
- Meyer, John W. / Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83, H. 2, S. 340–363.
- Mills, C. Wright (1940): Situated Actions and Vocabularies of Motive. In: American Sociological Review 5, H. 6, S. 904–913.
- Mintzberg, Henry (1973): The Nature of Managerial Work. Harper & Row: New York.
- Mische, Ann (2011): Relational Sociology, Culture, and Agency. In: Scott, John/Carrington, Peter J. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Social Network Analysis. London: Sage, S. 80–97.
- Möller, Petra (2009): Todesanzeigen – eine Gattungsanalyse. Dissertation. Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Mühle, Günther (1971): Entwicklung (II. Psychologie). In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2. Basel: Schwabe, Sp. 557 – 560.
- Müller, Klaus (2008): Selbsterhaltung. Ein stoisches Korrektiv spätmoderner Kritik am modernen Subjektgedanken. In: Arweiler, Alexander/Möller, Melanie (Hrsg.): Vom Selbst-Verständnis in Antike und Neuzeit. Notions of the self in antiquity and beyond. Berlin: de Gruyter, S. 381–395.
- Nassehi, Armin (2002): Exclusion Individuality or Individualization by Inclusion? In: Soziale Systeme 8, H. 1, S. 124–135.
- Nassehi, Armin (2008): Die Zeit der Gesellschaft: Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. Neuauflage mit einem Beitrag "Gegenwarten". Wiesbaden: VS.
- Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: Beck.
- Neckel, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main: Campus.
- Neumann, Odmarr (1971): Aufmerksamkeit. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1. Basel: Schwabe, Sp. 635–645.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 451–477.
- Neuweg, Georg Hans (2019): Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Nielsen, Axel (1911): Die Entstehung der deutschen Kameralwissenschaft im 17. Jahrhundert. Jena: Gustav Fischer.

- Nippel, Wilfried (1989): Polis. In: Ritter, Joachim/Gründner, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Basel: Schwabe, Sp. 1032–1034.
- Nisbett, Richard E. (2009): Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count. New York: Norton.
- Nitz, Pia (2016): Hauptsache unterhaltsam? Unterhaltung als Qualitätsdimension im Fernseh-Wissenschaftsjournalismus: Aspekte der Produktion und Rezeption. Dissertation. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Nübel, Birgit (1994): Autobiographische Kommunikationsmedien um 1800. Studien zu Rousseau, Wieland, Herder und Moritz. Tübingen: Niemeyer.
- Oelkers, Jürgen (2000): Anmerkungen zur Reflexion von "Unterricht" in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz, S. 166–185.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 6., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Olson, Eric (1999): There is No Problem of the Self. In: Journal of Consciousness Studies 5, H. 5–6, S. 645–657.
- Onega, Susana/Garcia Landa, Jose Angel (Hrsg.) (1996): Narratology: An Introduction. London and New York: Longman.
- Ong, Walter J. (1977): Interfaces of the Word: Studies in the Evolution of Consciousness and Culture. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Ong, Walter J. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher.
- Osterwalder, Fritz (2003): Die Heilung des freien Willens durch Erziehung. Erziehungstheorien im Kontext der Augustinus-Renaissance im 17. Jahrhundert. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim: Beltz, S. 243–274.
- Paris, Rainer (2001): Warten auf Amtsführen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, H. 4, S. 705–733.
- Parisi, Luciana (2018): Das Lernen lernen oder die algorithmische Entdeckung von Informationen. In: Engemann, Christoph/Sudmann, Andreas (Hrsg.): Machine Learning – Medien, Infrastrukturen und Technologien der Künstlichen Intelligenz. Bielefeld: transcript, S. 93–113.
- Parsons, Talcott (1960): Some Ingredients of a General Theory of Formal Organizations. Structure and Process in Modern Societies. New York: The Free Press of Glencoe, S. 59–96.
- Parsons, Talcott (1977): Social Structure and the Symbolic Media of Interchange. In: Ders.: Social Systems and the Evolution of Action Theory. New York: Free Press, S. 204–228.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pauschen, Sabine (2004): Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 4, S. 521–530.
- Pause, Johannes (2016): Reisen und Nicht-Wissen. Ein Aufbruch. In: Gradinari, Irina/Müller, Dorit /Pause, Johannes (Hrsg.): Versteckt – Verirrt – Verschollen. Reisen und Nicht-Wissen. Wiesbaden: Reichert, S. 1–26.
- Pekrun, Reinhard (2019): The Murky Distinction Between Curiosity and Interest: State of the Art and Future Prospects. In: Educational Psychology Review 31, H. 4, S. 905–914.
- Perrow, Charles (1987): Normale Katastrophen. Die unvermeidbaren Risiken der Großtechnik. Frankfurt am Main: Campus.
- Peters, Birgit (1996): Prominenz. Eine soziologische Analyse ihrer Entstehung und Wirkung. Opladen: Westdeutscher.
- Petroski, Henry (1994): The Evolution of Useful Things. New York: Vintage Books.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Wiesbaden: VS.
- Pfeifer, Wolfgang (2005): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. München: dtv.

- Plener, Peter/Werber, Niels/Wolf, Burkhardt (Hrsg.) (2021): *Das Formular*. Berlin Heidelberg: Metzler.
- Plett, Heinrich F. (2001): *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Hamburg: Buske.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Polanyi, Michael (2005): *Personal Knowledge* (1958). London: Routledge.
- Popitz, Heinrich (2006): *Realitätsverlust in Gruppen. Soziale Normen*. Herausgegeben von Friedrich Pohlmann und Wolfgang Eßbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 175–186.
- Popp, Ulrike (2002): "Sozialisation" – substanzieller Begriff oder anachronistische Metapher? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, H. 6, S. 898–917.
- Pothast, Ulrich (1988): *Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pothast, Ulrich (2016): *Wie frei wir sind, ist unsere Sache. Personeneigene Freiheit in der Welt der Naturgesetze*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Pott, Hans-Georg (1995): *Literarische Bildung: Zur Geschichte der Individualität*. München: Fink.
- Prandini, Riccardo (2015): *Relational sociology: a well-defined sociological paradigm or a challenging 'relational turn' in sociology?* In: *International Review of Sociology*, 25, H. 1, S. 1–14.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Presthus, Robert V. (1962): *The Organizational Society. An Analysis and Theory*. New York: Alfred A. Knopf.
- Rawls, John (1979): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Resch, Katharina (2012): *Die Karriere des Karrierebegriffs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Dissertation. Wien: Universität Wien.
- Richter, Volker (2009): *Beobachtet und bewertet werden: Leistungsangst aus evolutionärer Perspektive*. Münster: Lit.
- Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): *Sozialisation? Subjektivierung? Ein Gespräch zwischen den Stühlen*. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): *Wiesbaden: Springer VS*, S. 227–254.
- Rieger-Ladich, Markus (2012): »Biographien« und »Lebensläufe«: Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 88, H. 4, S. 606–623.
- Riegler, Susanne/Isler, Dieter (2021): *Der Beitrag der Tafel zum Vollzug von Rechtschreibunterricht*. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke/Riegler, Susanne (Hrsg.): *Materialität des Schrifterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lese- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt, S. 169–187.
- Ritsert, Jürgen (2007): *Bestimmung und Selbstbestimmung. Zur Idee der Freiheit*. Hamburg: mebus.
- Ritsert, Jürgen (2009): *Schlüsselprobleme der Gesellschaftstheorie. Individuum und Gesellschaft – Soziale Ungleichheit – Modernisierung*. Wiesbaden: VS.
- Röhl, Tobias (2015): *Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 44, H. 3, S. 162–179.
- Röhl, Tobias (2016): *Tabula rasa – Wie man die schulische Wandtafel und andere alltägliche Dinge beforschen kann*. In: Reuter, Julia/Berli, Oliver (Hrsg.): *Dinge be-fremden. Essays zu materieller Kultur*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–122.
- Roth, Steffen/Schütz, Anton (2015): *Ten Systems: Toward a Canon of Function Systems*. In: *Cybernetics and Human Knowing* 22, H. 4, S. 11–31.
- Rotman, Brian (2000): *Die Null und das Nichts. Eine Semiotik des Nullpunkts*. Berlin: Kadmos.
- Rummens, Stefan/Cuypers, Stefaan E. (2010): *Determinism and the Paradox of Predictability*. In: *Erkenntnis* 72, H. 2, S. 233–249.
- Rürup, Matthias/Röbken, Heinke/Emmerich, Marcus/Dunkake, Imke (2015): *Netzwerke im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rüttgers, Peter (2010): Die Pädagogisierung der Gesellschaft im Spannungsfeld funktionalistischer und machttheoretischer Perspektiven. Dissertation. Duisburg-Essen: Fakultät Gesellschaftswissenschaften der Universität Duisburg – Essen.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on Conversation*. Volumes I & II (1964–1972). Oxford: Blackwell.
- Sandl, Marcus (1999): *Ökonomie des Raumes: Der kameralwissenschaftliche Entwurf der Staatswirtschaft im 18. Jahrhundert*. Köln: Böhlau.
- Sartre, Jean-Paul (1946): *L'Existentialisme est un Humanisme*. Paris: Nagel.
- Schach, Annika (2016): *Storytelling und Narration in den Public Relations. Eine textlinguistische Untersuchung der Unternehmensgeschichte*. Wiesbaden: Springer.
- Schegloff, Emanuel A. (1995): Introduction. In: Sacks, Harvey: *Lectures on Conversation*. Volumes I & II. Oxford: Blackwell, S. ix–lxii.
- Scherr, Albert (2008): Bildung und soziale Ungleichheit. Warum es nicht genügt, die Reproduktion von Ungleichheiten zu erklären. Traditionslinien und Perspektiven einer kritisch reflexiven Bildungsforschung. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 31, H. 57, S. 101–106.
- Scherr, Albert (2019): Der Inklusionsbegriff. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Kailitz, Steffen/Röder, Antje/Schulze Wessel, Julia (Hrsg.): *Handbuch Integration*. Wiesbaden: Springer, S. 1–16.
- Scherr, Albert (Hrsg.) (2020): *Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik. Perspektiven im Anschluss an Niklas Luhmann*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schindler, Dieter (2011): 50 Jahre Unterricht. Lehr(er)freiheit, Technik und neue Rollen. In: Schwager, Nicole/Stauffacher, Hans Rudolf/Keller, Zsolt (Hrsg.): *Bildung und Gesellschaft. Zur Geschichte der Kantonsschule Baden 1961 – 2011*. Baden: hier+jetzt, S. 87–107.
- Schmauks, Dagmar (2003): Der Pfeil und sein Ziel — Geschichte und Funktion eines Richtungshinweises. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 189–200.
- Schmid, Christoph (2006): *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: hep.
- Schmidt, Kjeld (2012): The Trouble with 'Tacit Knowledge'. In: *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)* 21, H. 2, S. 163–225.
- Schmidt, Robert/Stock, Wiebke M./Volbers, Jörg (Hrsg.) (2011): *Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Schmitz-Emans, Monika (2010): *Franz Kafka. Epoche – Werk – Wirkung*. München: Beck.
- Schön, Donald A. (1993): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schulze, Theodor (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim/München: Juventa, S. 174–226.
- Schulze, Winfried (1996): Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Vorüberlegungen für die Tagung "EGO-DOKUMENTE". In: Schulze, Winfried (Hrsg.): *Ego-Dokumente*. Berlin: Akademie Verlag, S. 11–30.
- Schütrumpf, Eckart (2006): Erziehung durch den Staat. Beschränkung und Befreiung der Individualität in Aristoteles' bestem Staat. In: Rapp, Christof/Wagner, Tim (Hrsg.): *Wissen und Bildung in der antiken Philosophie*. Stuttgart: Metzler, S. 239–254.
- Schütz, Alfred (1932): *Der sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie*. Wien: Springer.
- Schütz, Alfred (1971): Das Problem der transzendentalen Intersubjektivität bei Husserl. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze III*. Den Haag: Nijhoff, S. 86–118.
- Schütz, Alfred (1982): *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt. Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1984): *Strukturen der Lebenswelt. Band 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, München: Fink, S. 159–260.
- Scott, John/Carrington, Peter J. (Hrsg.) (2011): The SAGE Handbook of Social Network Analysis. London: Sage.
- Sebald, Gerd (2018): Generalisierung und Sinn. Überlegungen zur Formierung sozialer Gedächtnisse und des Sozialen. Köln: Halem.
- Shuman, Amy (1986): Storytelling rights. The uses of oral and written texts by urban adolescents. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Silverman, David (2005): Instances or Sequences? Improving the State of the Art of Qualitative Research [71 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 6, H. 3, Art. 30.
- Simmel, Georg (1989): Philosophie des Geldes (1920). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simon, Herbert A (1946): The Proverbs of Administration. In: Public Administration Review 6, H. 1, S. 53–67.
- Simon, Herbert A (1967): The Logic of Heuristic Decision Making. In: Rescher, Nicholas (Hrsg.): The Logic of Decision and Action. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, S. 1–20.
- Sloterdijk, Peter (2001): Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Reinhard Kahl über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule. In: Pädagogik 53, H. 12, S. 40–45.
- Smithson, Michael (1989): Ignorance and Uncertainty: Emerging Paradigms. New York: Springer.
- Spencer-Brown, George (1957): Probability and Scientific Inference. London and New York: Longmans, Green.
- Spencer-Brown, George (1997): Laws of Form. Gesetze der Form. Lübeck: Bohmeier.
- Spradley, James P. (2000): You Owe Yourself a Drunk. An Ethnography of Urban Nomads. Prospects Heights, Ill.: Waveland.
- Stanitzek, Georg (1989): Blödigkeit. Beschreibungen des Individuums im 18. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer.
- Stegbauer, Christian (2018): Gemeinde, Netzwerk, Kultur: Die Bedeutung von kirchlichen und kirchennahen Institutionen. In: Pastoraltheologie 107, S. 70–81.
- Stegbauer, Christian (Hrsg.) (2010): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS.
- Stegbauer, Christian/Holzer, Boris (2019): Einleitung: Wozu Schlüsselwerke der Netzwerkforschung? In: Holzer, Boris/Stegbauer, Christian (Hrsg.): Schlüsselwerke der Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer, S. 1–22.
- Steinert, Heinz (2010): Max Webers unwiderlegbare Fehlkonstruktionen. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus.
- Steward, Helen (2010): Akrasie. In: Craig, Edward (Hrsg.): Die Kleine Routledge Enzyklopädie der Philosophie. Vollständige digitale Ausgabe. Berlin: xenomoi, S. 13–14.
- Stichweh, Rudolf (1987): Die Autopoiesis der Wissenschaft. In: Baecker, Dirk/Markowitz, Jürgen/Stichweh, Rudolf/Tyrell, Hartmann/Willke, Helmut (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 447–481.
- Stichweh, Rudolf (1994a): Akademische Freiheit, Professionalisierung der Hochschullehre und Politik. In: Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 337–361.
- Stichweh, Rudolf (1994b): Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation von Spezialisierung. In: Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 207–227.
- Stichweh, Rudolf (2016): Studentische Lebensführung. In: Alleweldt, Erika/Röcke, Anja/Steinbicker, Jochen (Hrsg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 140–147.

- Stichweh, Rudolf (2020): How Do Divided Societies Come About? Persistent Inequality, Asymmetrical Dependency and Sociocultural Polarization as Divisive Forces in Contemporary Society. <https://www.academia.edu/43995156/> [Zugriff 23.6.2021]
- Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hrsg.) (2009): Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Stocking, George W. (Hrsg.) (1985): Objects and Others. Essays on Museums and Material Culture. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Stojanov, Krassimir (2005): Bildung und Education. Implizite bildungsphilosophische Annahmen bei der PISA-Studie in vergleichender Perspektive. In: *Tertium comparationis* 11, H. 2, S. 229–242.
- Strauss, Anselm L. (1977): *Mirrors and Masks. The Search for Identity*: Robertson.
- Strümpell, Ludwig (1840): Die Hauptpunkte der Herbart'schen Metaphysik kritisch beleuchtet. Braunschweig: Leibrock.
- Sudnow, David (2001): *Ways of the Hand: A Rewritten Account*. Foreword by Hubert L. Dreyfus. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Szymborska, Wisława (2005): *Der Augenblick*. Chwila. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, Charles (1989): *The Sources of the Self*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, Dirk/Markowitz, Jürgen/Stichweh, Rudolf/Tyrell, Hartmann/Willke, Helmut (Hrsg.): *Theorie als Passion*. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 694–719.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, H. 1, S. 3–12.
- Thompson, James D. (1967): *Organizations in Action*. Social Science Bases of Administrative Theory. New York: McGraw-Hill.
- Thums, Barbara (2008): *Aufmerksamkeit. Wahrnehmung und Selbstbegründung von Brocques bis Nietzsche*. München: Fink.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2020): Sozialisation. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 203–215.
- Tsoukas, Haridimos/Hatch, Mary Jo (2001): Complex Thinking, Complex Practice. The Case for a Narrative Approach to Organizational Complexity. In: *Human Relations* 54, H. 8, S. 979–1013.
- Tucholsky, Kurt (1975): *Gesammelte Werke in zehn Bänden*. Band 8. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Türk, Klaus (1995): "Die Organisation der Welt". *Herrschaft durch Organisation in der modernen Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher.
- Tyagunova, Tanya (2022): Brauchbare Operationalisierungen: Prüfungsbezogene Interaktionen von Studierenden im Internet. In: Meyer, Daniel/Reuter, Julia/Berli, Oliver (Hrsg.): *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 127–150.
- Tyrell, Hartmann (2015): Interaktion, Organisation, Gesellschaft – Niklas Luhmann und die Soziologie der Nachkriegszeit. In: *Soziale Systeme* 20, H. 2, S. 337–385.
- Uelzmann, Heinz (1958): A Theoretical Study on the Mechanism of Ziegler-Type Polymerizations. In: *Journal of Polymer Science* 32, S. 457–476.
- Ulmer, Bernd (1988): Konversionserzählungen als rekonstruktive Gattung. Erzählerische Mittel und Strategien bei der Rekonstruktion eines Bekehrungserlebnisses. In: *Zeitschrift für Soziologie* 17, H. 1, S. 19–33.
- Vaan, Michiel de (2008): *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages*. Leiden & Boston: Brill.
- Vanderstraeten, Raf (2002): The Autopoiesis of Educational Organizations: The Impact of the Organizational Setting on Educational Interaction. In: *Systems Research & Behavioral Science* 19, H. 3, S. 243–253
- Varela, Francisco J./Shear, Jonathan (Hrsg.) (1999): *The View from Within. First-person Approaches to the Study of Consciousness*. Thorverton: Imprint Academic.

- Vincent, Guy (1980): *L'École primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, Guy (Hrsg.) (1994): *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, Guy/Lahire, Bernard/Thin, Daniel (1994): *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. In: Vincent, Guy (Hrsg.): *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, S. 5–32.
- Vogd, Werner/Harth, Jonathan (2015): *Die Praxis der Leere. Zur Verkörperung buddhistischer Lehren in Erleben, Reflexion und Lehrer-Schüler-Beziehung*. Bielefeld: transcript.
- von Salder, Matthias (2005): *Erziehungssystem*. In: Runkel, Gunter/Burkart, Günter (Hrsg.): *Funktionssysteme der Gesellschaft: Beiträge zur Systemtheorie von Niklas Luhmann*. Wiesbaden: VS, S. 155–194.
- Vygotsky, Lev S. (1997): *Interaction Between Learning and Development*. Second Edition. In: Gauvain, Mary/Cole, Michael (Hrsg.): *Readings on the Development of Children*. New York: Freeman, S. 29–36.
- Wägenbaur, Thomas (2001): *Semiotische und systemtheoretische Ansätze in der Literaturwissenschaft*. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 232–254.
- Wagner, Benno (2006): *Insuring Nietzsche: Kafka's Files*. In: *New German Critique* 99, S. 83–119.
- Wagner, Wolf (1977): *Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie Studieren und sich nicht verlieren*. Berlin: Rotbuch.
- Wagner, Wolf (2007): *Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Aktualisierte und vollständig überarbeitete Neuausgabe*. Berlin: Rotbuch.
- Waldenfels, Bernhard (1971): *Akroamatisch/erotematisch*. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1. Basel: Schwabe, Sp. 128.
- Waller, Willard (1937): *The Rating and Dating Complex*. In: *American Sociological Review* 2, H. 5, S. 727–734.
- Weber, Max (1988): *Protestantische Ethik und der 'Geist' des Kapitalismus (1920)*. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Band I. Tübingen: Mohr, S. 17–206.
- Weick, Karl E. (1976): *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: *Administrative Science Quarterly* 21, H. 1, S. 1–19.
- Weick, Karl E./Sutcliffe, Kathleen M./Obstfeld, David (2008): *Organizing for High Reliability: Processes of Collective Mindfulness*. In: Boin, Arjen (Hrsg.): *Crises Management. Volume III*. London: Sage, S. 31–66.
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weyand, Klaus (1971): *Entwicklung (I. Philosophie)*. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 2. Basel: Schwabe, Sp. 550 – 557.
- White, Harrison C. (1995): *Network Switchings and Bayesian Forks: Reconstructing the Social and Behavioral Sciences*. In: *Social Research* 64, H. 4, S. 1035–1063.
- White, Harrison C. (2008): *Identity and Control. How Social Formations Emerge (Second Edition)*. Princeton: Princeton University Press.
- White, Harrison C./White, Cynthia A. (1993): *Canvases and Careers. Institutional Change in the French Painting World*. Chicago: University of Chicago Press.
- White, Harrison/Fuhse, Jan/Thiemann, Matthias/Buchholz, Larissa (2007): *Networks and Meaning: Styles and Switchings*. In: *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie* 13, H. 1+2, S. 543–555.

- Whiting, John W. M. (1968): Socialization: Anthropological Aspects. In: Sills, David L. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 14. New York: Macmillan & Free Press, S. 545–551.
- Whyte, William H. Jr. (1956): The Organization Man. New York: Simon and Schuster.
- Winograd, Terry A./Flores, Fernando (1992): Erkenntnis – Maschinen – Verstehen. Zur Neugestaltung von Computersystemen. Berlin: Rotbuch.
- Wirth, Jan Volker (2015): Die Lebensführung der Gesellschaft. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolf, Burkhart (2018): Kafka in Habsburg. Mythen und Effekte der Bürokratie. In: *Administratory. Zeitschrift für Verwaltungsgeschichte* 1, H. 1, S. 193–221.
- Wrong, Dennis H. (1961): The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology. In: *American Sociological Review* 26, H. 2, S. 183–193.
- Zeidner, Moshe (2014): Anxiety in Education. In: Pekrun, Reinhard/Linnenbrink-Garci, Lisa (Hrsg.): *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, S. 265–288.
- Zerubavel, Eviatar (1979a): *Patterns of Time in Hospital Life: A Sociological Perspective*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Zerubavel, Eviatar (1979b): Private Time and Public Time: The Temporal Structure of Social Accessibility and Professional Commitments. In: *Social Forces* 58, H. 1, S. 38–58.
- Zimmermann, Johann Georg (2008a): *Ueber die Einsamkeit – Theil 1*. Nachdruck der Ausgabe Leipzig, Weidmann und Reich, 1773 und 1784. Hildesheim/Zürich/New York, NY: Olms-Weidmann.
- Zimmermann, Johann Georg (2008b): *Ueber die Einsamkeit – Theil 2*. Nachdruck der Ausgabe Leipzig, Weidmann und Reich, 1784. Hildesheim/Zürich/New York, NY: Olms-Weidmann.
- Zimmermann, Johann Georg (2008c): *Ueber die Einsamkeit – Theil 3*. Nachdruck der Ausgabe Leipzig, Weidmann und Reich, 1785. Hildesheim/Zürich/New York, NY: Olms-Weidmann.
- Zimmermann, Johann Georg (2008d): *Ueber die Einsamkeit – Theil 4*. Nachdruck der Ausgabe Leipzig, Weidmann und Reich, 1785. Hildesheim/Zürich/New York, NY: Olms-Weidmann.

