

Systemdynamiek en socialisatie/opvoeding: Nieuwe theoretische perspectieven

Raf Vanderstraeten¹

Summary

System dynamics and socialization/education: new theoretical perspectives

In Soziale Systeme, Niklas Luhmann applied the idea of autopoiesis (= self-production) to social systems. Abstracted from its biological connotations, the concept of autopoiesis leads to a sharp distinction between different kinds of autopoietic organization, i.e. between life, consciousness and communication. The relationship of social systems and human beings cannot be adequately analyzed except by taking into account that they are environments for one another. Therefore, the concept and theory of socialization need to be revised. A revision of the concept of socialization is proposed in accordance with Luhmann's theory of social systems.

1. Inleiding

Halverwege 1997 publiceerde Niklas Luhmann, toen al doodziek, zijn tweeledige en in een zwarte kaft ingebonden magnum opus *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Het boek wordt, in de inleiding, gepresenteerd als het derde en laatste hoofdstuk van de maatschappijtheorie waaraan de auteur zijn hele wetenschappelijke carrière sleutelde. Het middendeel van deze theorie bestaat, in Luhmanns perceptie, uit een reeks van monografieën over individuele functiesystemen van de moderne samenleving (economie, wetenschap, recht, kunst – evenals de nog postuum te verschijnen werken over godsdienst en politiek). *Soziale Systeme*, dat in 1984 verscheen, vormt met zijn 675 pagina's het zogenaamde 'inleidende hoofdstuk' van dit theoretisch bouwwerk. Centraal in dit omvangrijke oeuvre staat een intrigerend concept: autopoiesis (= zelf-productie). Luhmann argumenteert dat sociale systemen fundamenteel autonoom zijn, dat wil zeggen: ze produceren en reproduceren de elementen waaruit ze bestaan door de elementen waaruit ze bestaan. Om deze stelling te onderbouwen, introduceert hij een groot aantal begrippen die vaak wederzijds afhankelijk zijn en circulair worden gedefinieerd. In de vermelde publicaties tracht Luhmann telkens opnieuw te argumenteren – en op radicalere wijze dan zijn sociologische voorgangers (bijvoorbeeld Emile Durkheim, Talcott Parsons) – dat sociale systemen een realiteit sui generis vormen (zie Luhmann, 1988, 1990a, 1993, 1995a, 1997).

Eén van de implicaties van Luhmanns argumentatie is de scherpe distictie die tussen ver-

schillende types van systemen wordt gemaakt – met name tussen sociale, psychische en organische systemen. Hoewel het onderscheid tussen mens en sociaal systeem deel uitmaakt van een lange en eerbiedwaardige sociologische traditie, accentueert Luhmann het verschil en de scheiding in plaats van de interdependentie van deze systeemtypes (bijvoorbeeld in termen van rollen). Zo zijn bewustzijn en communicatie volgens Luhmann verschillende modi van autopoietische reproductie. Ze nemen niet deel aan elkaanders autopoiësis. In één van Luhmanns geliefkoosde, provocerende formuleringen: gedachten kunnen enkel door gedachten worden geproduceerd, communicaties kunnen enkel door communicaties worden geproduceerd. Een onmiddellijk gevolg van dit perspectief is de *marginale positie* van het concept socialisatie in Luhmanns theoretisch raamwerk. Hoe prominent dit concept ook figureert in de sociologische traditie en in het bijzonder in de systeemtheoretische sociologie, het verdwijnt nagenoeg geheel van het toneel in Luhmanns encenering van theoretische begrippen. Slechts enkele pagina's in *Soziale Systeme* en in de daaropvolgende 'hoofdstukken' worden gewijd aan een discussie van de socialisatieproblematiek.

De luttele pagina's die Luhmann besteedde aan *socialisatie* bevatten niettemin interessante en belangwekkende inzichten. Deze worden in deze bijdrage benut om de contouren te schetsen van een theoriegeleid perspectief op socialisatie. Daarbij wordt – tegen de bestaande sociologische en pedagogische traditie in – getracht de onwaarschijnlijkheid van 'geslaagde' socialisatie plausibel te maken. Ook wordt ingegaan op de mogelijkheden en beperkingen van *opvoeding* – voor zover opvoeding als intentionele socialisatie gedefinieerd kan worden. Deze toepassingen pogen de vruchtbaarheid in empirisch opzicht van het algemeen theoretisch raamwerk te illustreren, tegen de achtergrond van evoluties binnen de sociale systeemtheorie. Tezeldertijd wordt beoogd om de reikwijdte en verklarende kracht van Luhmanns theorie aan te duiden, omdat precies het scherpe onderscheid tussen sociale en psychische systemen op zoveel weerstand stoot bij vakgenoten.

2. De autopoiësis van sociale systemen

2.1. Systeemdynamiek²

In de eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog viel de systeemtheoretisch geïnspireerde sociologie grotendeels samen met het structureel-functionalisme van Parsoniaanse snit. Dit structureel-functionalisme ging uit van de veronderstelling dat sociale systemen, en maatschappijen in het bijzonder, slechts stabiliteit en duurzaamheid konden verkrijgen indien een voldoende ontwikkeld normen- en waardenstelsel bestond dat niet alleen door een minimale interne consistentie werd gekenmerkt maar ook door de leden van het collectief algemeen werd geaccepteerd. Het in stand houden van dit systeem van gegeneraliseerde waardenoriëntaties werd door Parsons aangeduid als een 'structural imperative'. Sociale processen werden geanalyseerd in termen van hun bijdrage aan het voortbestaan ervan. Ook de functie van socialisatie werd aldus gedefinieerd: 'There must be very considerable – even if often quite incomplete

– compliance with the behavioral expectations established by the values and norms. The most basic condition of such compliance is the internalization of a society's values and norms by its members, for such socialization underlies the consensual basis of a societal community' (Parsons, 1966, p. 14). Vanuit Parsons' blikveld bezien, vervulden zowel het gezin als de schoolklas een instrumentele functie voor de globale maatschappij; zij transfereerden de normatieve structuur naar de toekomstige generaties (zie Parsons, 1959; Parsons & Bales, 1956).

Parsons' statische conceptie van structuren heeft men eindeloos bekritiseerd, vooral in de jaren zestig en zeventig. De kritiek spitste zich toe op Parsons' bekommernis om 'pattern maintenance', om 'Bestandserhaltung' (Habermas, 1971). Hem werd verweten het belang van gedeelde waarden en normen te overschatten, en het sociale status quo te verdedigen (bijvoorbeeld Gouldner, 1970). Parsons (en de moderne mainstream-sociologie in het algemeen) zou een 'oversocialized view of man' hanteren (Wrong, 1961; Parsons, 1962). Deze stroom van kritiek leek iedere theorie van sociale systemen in diskrediet te brengen (cf. Keren, 1979). Toch werden in de jaren zestig en zeventig ook vanuit de systeemtheorie zelf pogingen ondernomen om een meer dynamisch perspectief op sociale structuren te ontwikkelen. Meest bekend is nog immer Walter Buckley's beschrijving van samenlevingen in termen van 'complex-adaptieve' systemen. Volgens Buckley konden sociale systemen zich enkel handhaven indien zij hun structuren voortdurend aan veranderende omgevingsfactoren aanpasten. Feedback-mechanismen dienden zorg te dragen voor een dynamisch evenwicht. 'Persistence or continuity of an adaptive system may require, as a necessary condition, change in its structure' (Buckley, 1968, p. 493).

De aanzetten om een model van dynamische structuren te ontwikkelen brachten evenwel een fundamenteel probleem in de harde kern van de naoorlogse algemene systeemtheorie aan het licht, en met name in het door Ludwig von Bertalanffy et al. geliefkoosde model van *open systemen*. Volgens dit model bevinden open systemen zich – in tegenstelling tot een gesloten systeem zoals een klok – niet simpelweg in een omgeving. Open systemen interageren met hun omgeving; ze onderhouden er, via input en output van elementen, uitwisselingsrelaties mee. Deze openheid biedt het systeem vele mogelijkheden, maar veroorzaakt tezelfdertijd een afhankelijkheid. Ze noodzaakt het systeem zich aan te passen aan gebeurtenissen die zich in de omgeving voordoen. Vandaar dat in de systeemtheorie structurele veranderingen als functionele adaptaties aan de omgeving werden gepercipieerd. Maar hoe kunnen systemen zich aanpassen aan veranderende omgevingsfactoren? Of, zoals Blom (1997, p. 18) in navolging van Haferkamp en Schmid (1987, p. 8-10) vraagt: 'Als van de telkens gegeven systeemstructuren afhangt welke omgevingsfactoren binnen het systeem informatieve waarde kunnen verkrijgen, hoe kan een systeem zichzelf dan die nieuwe informatie verschaffen die het nodig heeft voor de verandering of vernieuwing van zijn eigen structuren?' De perceptie van externe factoren ten behoeve van de interne structuuropbouw *vooronderstelt* de nog op te bouwen structuren. De naoorlogse systeemtheorie zat, anders gezegd, gevangen in een cirkelredenering: dynamische systemen leken zich enkel aan hun omgeving te kunnen aanpassen als ze al aan die omgeving aangepast waren.

De wijze waarop dit probleem werd aangepakt, is niet geheel ongewoon in het wetenschapsbedrijf. Circulariteit werd getransformeerd van een probleem, waarop de dynamisering

van de bestaande systeemtheorie onvermijdelijk leek te stuiten, naar het uitgangspunt van een nieuwe theorie. Systeemdynamiek werd daarbij niet langer geattribueerd aan externe omgevingsfactoren, maar gepercipieerd als product van interne inspanningen. In een beginfase werd in dit nieuwe 'paradigma' enkel aan processen van *zelforganisatie* aandacht geschonken, dus aan zichzelf structurerende systeemstructuren (bijvoorbeeld Von Foerster, 1960). Maar de notie *autopoiesis* die door Maturana en Varela (1980) werd geïntroduceerd heeft een verderreikende invulling. Autopoietische systemen zijn systemen die alle elementen waaruit ze bestaan produceren door de elementen waaruit ze bestaan.³ Volgens Maturana is deze circulaire organisatie van systeemprocessen precies kenmerkend voor levende organismen. Met de woorden van Milan Zeleny (1981, p. 4-5):

The cell ... is a complex production system, producing and synthesizing macromolecules of proteins, lipids, and enzymes, among others; it consists of about 105 macromolecules on the average. The entire macromolecular population of a given cell is renewed about 104 times during its lifetime. Throughout this staggering turnover of matter, the cell maintains its distinctiveness, cohesiveness, and relative autonomy. It produces myriads of components, yet it does not produce only something else - *it produces itself*. A cell maintains its identity and distinctiveness during its lifespan. The maintenance of unity and wholeness, while the components themselves are being continuously or periodically disassembled and rebuilt, created and decimated, produced and consumed, is called 'autopoiesis'.

Autopoietische systemen produceren zelf de elementen waaruit ze bestaan. Ze danken hun openheid ten opzichte van de omgeving aan deze circulaire of zelfreferentiële geslotenheid. Met andere woorden (en dit komt hierna verder aan de orde): slechts de vervanging van een model van open systemen door één van circulair gesloten systemen laat toe processen van verandering (in een systeem dat in een omgeving is gesitueerd) op te merken en te verklaren.

Maturana's theorie van autopoietische systemen is geen algemene systeemtheorie. Ze heeft enkel betrekking op levende, organische systemen: autopoiesis definieert leven. Toch is al snel de uitbreiding van de notie autopoiesis naar andere systemen overwogen. Luhmann (1984) gaat ervan uit dat een abstracter gedefinieerd begrip van autopoiesis een algemeen systeemkenmerk is. Hij onderscheidt daaropvolgend organische, psychische en sociale systemen die elk op zich in een autonome reproductiemodus (respectievelijk leven, bewustzijn, communicatie) hun autopoiesis kunnen realiseren.⁴ Deze visie heeft verregaande consequenties voor de conceptualisering van de relatie tussen sociale systemen en hun omgeving. Zo zijn gedachten of lichamelijke handelingen (of: mensen!) geen elementen van een sociaal systeem, maar elementen uit de omgeving ervan. Luhmann besteedt in dat verlengde bijvoorbeeld nauwelijks aandacht aan de kwaliteiten of kenmerken van menselijke actoren. En, zoals al aangeduid: ook het socialisatieconcept verliest zijn geprivilegieerde positie. Maar vooraleer dit socialisatiethema

kan worden opgepakt, dient eerst Luhmanns conceptualisering van de autopoiesis van sociale systemen nader te worden toegelicht.

2.2. *Communicatie*

Volgens Luhmann bestaan sociale systemen eerst en vooral uit gebeurtenissen die we communicaties noemen. De autopoiesis van sociale systemen ontstaat 'dadurch, daß Kommunikation Kommunikation auslöst' (Luhmann, 1984, p. 296). Maar op welke wijze kan communicatie de zelfproductie van sociale systemen bewerkstelligen? Hoe vat Luhmann communicatie-eenheden op?

Gewoonlijk, aldus Luhmann (1984, p. 193-201), omschrijft men communicatie aan de hand van een overdrachtsmetafoor. Communicatie draagt via een medium informatie of boodschappen over van de ene plaats (de zender) naar de andere plaats (de ontvanger). Een boodschap wordt geëncodeerd, door middel van een medium verstuurd, en vervolgens wordt door decoding de betekenis van de boodschap opnieuw ontsloten. Tegen het gebruik van deze overdrachtsmetafoor heeft Luhmann een aantal, mijns inziens steekhoudende bezwaren geopperd – die voor hem aanleiding zijn om de metafoor zelf te vermijden. Zo situeert de overdrachtsmetafoor het kernelement van de communicatie in de mededeling, dat wil zeggen in de act van de overdracht. Zij richt de aandacht op de zender, en herleidt daarmee communicatie tot een kwestie van 's zenders communicatieve competentie. Maar communicatie ontstaat pas in de mate dat de boodschap van de zender opgepikt wordt, en verwerkt wordt door een ontvanger! Bovendien doet de metafoor voorbarig uitschijnen dat 'dat wat overgedragen wordt' een vaste identiteit bezit. Het is mogelijk dat de meegedeelde informatie dezelfde betekenis heeft voor de zender en de ontvanger, maar de inhoud van de boodschap kan die identiteit niet garanderen. Haar betekenis kan voor zender en ontvanger geheel verschillend zijn. De identiteit van de informatie wordt *in* het communicatief proces geconstitueerd.

Op grond van deze bezwaren opteert Luhmann voor – zoals hij dat noemt – een 'reorganisatie' van de gehanteerde terminologie. Luhmann richt de aandacht op communicatie als een gebeurtenis, die door het telkens opnieuw ineengrijpen van verschillende selecties plaatsvindt. Iedere communicatie bestaat uit de coördinatie of synthese van drie selecties. Die selecties zijn: informatie, mededeling en 'Verstehen'.⁵ Een communicatie is een drieledige, emergente eenheid (cf. 1990a, p. 29-34; 1997, p. 190-191).

Voor Luhmann is *informatie* – in overeenstemming met de inmiddels klassieke definitie van Shannon & Weaver (1949) – een keuze uit een repertoire van mogelijkheden. Zonder die selectiviteit van de informatie kan communicatie niet ontstaan, hoe minimaal de nieuwswaarde van informatie ook mag zijn (bijvoorbeeld indien men bij het samenzijn louter om stiltes te vullen bepaalde dooddoeners ventileert). Communicatie is geen tweeledig gebeuren, van versturen en ontvangen van boodschappen. De informatie wordt als autonome selectie in de communicatie geconstrueerd en niet 'overgedragen'. De tweede selectie betreft de manier waarop die informatie wordt *meegedeeld*. Informatie moet door middel van een 'Zweitform', die voor zender (Alter) en ontvanger (Ego) als communicatievorm herkenbaar moet zijn, wor-

den gecodeerd. Overigens: dergelijke mededeling kan bewust of niet-bewust gebeuren. Zij is ook mogelijk zonder gebruik van taal, bijvoorbeeld door een 'veelzeggende' blik, door een bepaalde outfit, of door afwezigheid (de lege stoel). De derde selectie ten slotte, 'Verstehen', is voor Luhmanns communicatiebegrip zeer belangrijk. Het begrijpen is een toestandsverandering van de ontvanger: 'die Kommunikation legt einen Zustand des Empfängers fest, der ohne sie nicht bestehen würde' (1984, p. 204). Maar niet elke verandering van de toestand van de ontvanger staat volgens Luhmann gelijk met begrijpen. Begrijpen duidt aan dat de ontvanger aan de informerende mededeling van de zender de beide componenten (informatie en mededeling) opmerkt en onderscheidt. Het omvat dus meer dan louter waarneming; begrip ontstaat enkel als de ontvanger uit de mededeling de informatie construeert.

Doordat 'Verstehen' op die manier een essentiële component is van een communicatie, kan anderzijds een communicatie enkel als eenheid worden afgesloten als dat 'Verstehen' manifest wordt (en dus gecheckt kan worden) door een aansluitende communicatie. Een communicatie-eenheid wordt pas geconstitueerd als Ego de informerende mededeling van Alter begrijpt en dat toont (door zich hetzij naar het informatie-, hetzij naar het mededelingsaspect van de voorafgaande communicatie te richten): Ego rondt de communicatie af. Dat is een centraal element. Daaruit volgt namelijk dat communicaties enkel in een recursief, zelfreferentieel proces mogelijk zijn. Een communicatie sluit aan bij een voorafgaande communicatie en maakt een erop volgende communicatie mogelijk. Communicaties worden in communicatieve samenhangen (of sociale systemen) geconstitueerd. Communicaties reproduceren met andere woorden zichzelf door zichzelf: *autopoietisch*. En zo kan een sociaal systeem zich reproduceren door middel van de reproductie van de communicaties waaruit het bestaat door de communicaties waaruit het bestaat (cf. 1997, p. 81-83).

2.3. Systeem en Umwelt

De 'vertaling' van de autopoiesis-idee naar het sociale domein behoort tot de kern van Luhmanns systeemtheorie. Ze ligt ten grondslag aan een bijzonder complexe theoretische constructie. (Dat 'the new tower of Babel' op de cover van de in 1995 verschenen Engelstalige editie van *Soziale Systeme* prijkt, kan niet enkel verwijzen naar de moeilijkheden die het vertalen van Luhmanns eigenzinnige taalgebruik met zich bracht!) Deze theorie biedt een fundamenteel dynamisch perspectief op de realiteit, omdat de elementen van sociale systemen gebeurtenissen zijn die voortdurend vervangen moeten worden door andere gebeurtenissen op straffe van niet-voortbestaan. Hierna duid ik drie belangrijke consequenties aan van Luhmanns communicatieconcept. Deze consequenties verwijzen indirect naar elkander, en geven zo aan dat de theorie, zoals de realiteit die ze beschrijft (en waarvan ze zelf deel uitmaakt), zelf circulair is geconstrueerd.

- a) In vergelijking met de overdrachtsmetafoor verschuift in Luhmanns communicatiebegrip de nadruk van de mededeling naar het 'Verstehen'. In een communicatie is een mededeling op zich immers onvoldoende. Enkel als de meegeede informatie wordt begrepen, vindt communicatie plaats. Communicatie is niet herleidbaar tot intentioneel handelen,

ook niet tot zogenaamd 'communicatief handelen'. Begrijpen (wat niet-begrijpen, verkeerd begrijpen, niet-helemaal-begrijpen, enzovoort insluit) rondt de communicatie-eenheid af. Vanuit dit perspectief bezien, komt communicatie van achteruit tot stand. Een communicatie-eenheid wordt als het ware tegen de tijd in geconstitueerd. Dat betekent tezelfdertijd dat om communicatie op gang te houden anticipaties en verwachtingen een essentiële functie vervullen. Verwachtingen (en verwachtingen van verwachtingen) reguleren of structureren de autopoiesis van sociale systemen (Luhmann, 1990a, p. 136-140; 1997, p. 790-791). Informatie en mededeling worden bijvoorbeeld als componenten van een communicatie reeds geconstitueerd met het oog op 'Verstehens'- en communicatiemogelijkheden. Maar sociale systemen blijven fundamenteel instabiele, dynamische systemen. Iedere communicatie wordt altijd pas door een (maar welke?) aansluitende communicatie geconstitueerd.

- b) Communicaties worden, aldus Luhmann, in het communicatienetwerk zelf geproduceerd. Er is geen in- of output van basiselementen in autopoietische sociale systemen. Toch is onloochenbaar dat het menselijk lichaam en de menselijke psyche op één of andere wijze in communicatie en dus in sociale systemen participeren. Op zijn minst omdat gedachten worden gecommuniceerd door middel van lichaamsuitingen. Op welke wijze kan het sociale dan een emergente, zelfstandige realiteit zijn die organische en psychische systemen transcendeert? Voor Luhmann hebben lichamelijke en psychische elementen *als dusdanig* geen toegang tot sociale systemen: ze moeten zich schikken naar sociale regels. Ze worden als het ware sociaal in dienst genomen. Ons spierstelsel bijvoorbeeld om woorden en zinnen te schrijven. Maar uiteraard komen niet alle spiercontracties die nodig zijn om 'neen' te schrijven in dat woord en dus in het sociale systeem voor. En evenmin al datgene wat iemand denkt als hij met 'neen' op een verzoek antwoordt. Hoe zou men anders kunnen liegen en neen zeggen terwijl men ja denkt? Dat betekent *ook* dat de mens over grotere vrijheidsgraden beschikt dan een sociaal systeem mogelijk kan maken. De mens heeft, doordat hij in de *Umwelt* van sociale systemen geplaatst wordt, meer speelruimte dan sociale functies, rollen, normen en structuren toelaten. Hij kan bijvoorbeeld sociale verwachtingen verwerpen en zijn eigen gang gaan.
- c) Dat communicatie een toestandsverandering bij de ontvanger tot stand brengt, betekent voor Luhmann enkel dat de ontvanger de betekenis van de meegedeelde informatie begrijpt. Met 'Verstehen' wordt zoals gezegd de communicatie-eenheid voltooid. 'Alles weitere geschieht «außerhalb» der Einheit einer elementaren Kommunikation und setzt sie voraus. Das gilt besonders für eine vierte Art von Selektion: für die Annahme bzw. Ablehnung der mitgeteilten Sinnreduktion... Man liest: Tabak, Alkohol, Butter, Gefrierfleisch usw. gefährde die Gesundheit, und man ist (als jemand, der das hätte wissen und beachten können) ein anderer – ob man's glaubt oder nicht! Man kann es jetzt nicht mehr ignorieren, sondern nur noch glauben oder nicht glauben' (1984, p. 203-204; 1990a, p. 358-359). Het aanvaarden of verwerpen van een betekenisselectie als premisse voor eigen gedrag is een aansluitende activiteit. Al dan niet accepteren van wat wordt begrepen, maakt geen deel uit van de communicatie-eenheid. Luhmann bena-

drukt daarbij stevast dat consensus niet het doel is van een communicatieproces. Ego moet informatie en mededeling onderscheiden, en zo wordt het mogelijk om de meegedeelde informatie te bekritisieren en eventueel te verwerpen. Communicatie kan altijd een wederwoord uitlokken (en een wederwoord dat zonder het eerste woord niet zou zijn gevallen). Iedere betekenisselectie maakt weerstand mogelijk – en dat kan men natuurlijk in acht nemen, vooraleer men tot een mededeling besluit.

3. Conformisme/deviantie

3.1. *Socialisatie*

Bovenstaande bemerkingen alluderen al op het thema van socialisatie, en de systematische en geplande variant ervan: opvoeding. Het traject dat tot nog toe werd doorlopen werpt echter ook een licht op Luhmanns terughoudende en sceptische opstelling ten opzichte van de bestaande systeemtheoretische benadering van deze thema's. Wat kan in een *sociologische* theorie over socialisatie worden gezegd, uitgaande van de autopoietische geslotenheid van sociale en psychische systemen?

Voor Luhmann valt het socialisatiethema grotendeels buiten het bereik van zijn theorie van sociale systemen. Socialisatie verwijst in Luhmanns optiek naar veranderingen die plaatsgrijpen in de omgeving van sociale systemen. *Socialisatie is een door communicatie (in-)geleid proces, dat veranderingen teweegbrengt in het psychisch en organisch systeem van de mens* (1984, p. 326; 1987, p. 174-177). Luhmanns socialisatieconcept heeft aldus betrekking op diverse systeemreferenties en is welbewust 'open-ended'. Het vertoont weinig gelijkenis met een klassieke notie als internalisatie, of met 'socialization to the grounds of consensus' (Parsons, 1966, p. 14). Het concept zelf verwijst niet naar het adequaat vervullen van maatschappelijke functies, maar sluit zowel positieve als negatieve resultaten in en omvat conform en deviant, gezond en pathologisch gedrag. 'Sozialisation in diesem Sinne ist kein erfolgsträchtiges Geschehen (das allenfalls mißglücken kann). Eine Theorie, die den Sozialisationsbegriff auf die Erzeugung von angepaßtem, erwartungskonformem Verhalten festlegt, könnte die Entstehung gegenteiliger Verhaltensmuster nicht erklären, und sie wäre auch hilflos gegenüber Feststellungen wie der, daß gerade Anpassung neurotische Züge tragen kann', aldus Luhmann (1984, p. 326). Voor eenieder die met de traditie van socialisatietheorie vertrouwd is, bevat Luhmanns brede definitie verrassende implicaties. Het laat de zwakke plekken van deze traditie duidelijk zien.

Om de exacte reikwijdte van Luhmanns socialisatieconcept aan te duiden, zijn twee aanvullende preciseringen nodig. Ten eerste, socialisatie is enkel mogelijk als zelfsocialisatie (cf. 1995b, p. 87-89, p. 211-214). Deelname aan communicatie kan niet resulteren in de overdracht van kennis, of in de internalisatie van de normen en waardenoriëntaties van een sociale groep. De betekenis van de normen, regels of gewoontes die worden 'overgedragen' blijft niet identiek. Waarden en normen hebben voor de betrokken systemen een andere betekenis, omdat ze selecteren uit andere mogelijkheden en tot andere consequenties leiden. Ze

worden gevat in andere autopoietische netwerken. Daarom gaat het altijd om zelfsocialisatie. Het basisgebeuren is de zelfreferentiële reproductie van het systeem dat zichzelf socialiseert. Een interpretatie in deze termen negeert overigens geenszins de bepalende invloed van de omgeving. Autopoietische geslotenheid is, zoals gezegd, de voorwaarde voor openheid. En zoals Luhmann (1984, p. 327) daaraan toevoegt: 'Es hat im übrigen nicht viel Sinn zu fragen, ob das System oder die Umwelt wichtiger ist in der Bestimmung des Resultates der Sozialisation; denn es ist gerade diese Differenz, die Sozialisation überhaupt erst ermöglicht.'

Ten tweede, socialisatie repliceert onvermijdelijk de optie tussen conform en deviant gedrag. Op zichzelf kan een norm of een regel geen socialisatie-item zijn. Het kan enkel samen met het alternatief 'anders te handelen' worden aangeboden (Luhmann, 1987, p. 161-162; cf. Laermans, 1997, p. 15). Hoe zou men anders de mogelijkheid van non-conformisme moeten verklaren? Hiervoor werd al aangeduid dat het socialisatieconcept niet kan worden geïdentificeerd met de internalisatie van collectieve normen – wat hooguit zou toelaten om een onderscheid te maken tussen gelukte en mislukte socialisatie. Het socialisatiegebeuren creëert daarentegen immer 'bifurcaties'; het dwingt tot een keuze tussen zich conformeren aan verwachtingen dan wel zich anders gedragen, tussen zich aanpassen of verzet plegen. Net het onderscheid tussen psychische en sociale systemen creëert de mogelijkheid om de aanwijzing of informatie die een communicatie bevat af te wijzen. En enkel op grond van dit onderscheid is een beoordeling van conform en deviant gedrag mogelijk. Wat bijvoorbeeld in een sociaal systeem als contingent individueel gedrag verschijnt, kan het systeem trachten te beïnvloeden door zijn reactie te laten afhangen van de vraag of dit gedrag correspondeert met een bepaalde norm of niet.

Beide preciseringen beroeren de grondvesten van een theorie van socialisatie, voor zover die volgens Luhmann een plaats heeft binnen de sociologie. Daarop zou theoriegeleid empirisch onderzoek kunnen aansluiten. Als vertrekpunt kan bijvoorbeeld de hypothese worden gekozen dat socialisatie ook bepaald wordt door de zijde van de bifurcaties die dominant wordt. Mij lijkt het zinvol om in onze laatmoderne of postmoderne samenleving een voorkeur voor deviantie te onderstellen. Vanaf het moment dat individuele vrijheid en individuele autonomie opgeld maken, mag het alleszins paradoxaal heten dat nog de nadruk gelegd wordt op conformisme en consensus. Non-conformisme biedt aan eenieder de beste mogelijkheden om zijn/haar *individuele identiteit* te onderstrepen (cf. Vanderstraeten, te verschijnen). Diverse patronen van *positieve deviantie* zijn inmiddels uitvoerig gedocumenteerd, zoals de dominante cultuur van performantie en competitie of de nadruk op het overtreffen van normale verwachtingen (beter, verder, groter, hoger, sneller, slanker), en zoals ook de legitimatie van subculturen (bijvoorbeeld jeugdculturen), van snel wisselende leefstijlen en modes (die zich precies door het afwijken van wat gebruikelijk is kenmerken), enzovoort. Het kanaliseren van de mogelijkheid van deviantie in deze richtingen – waardoor dus deviantie met conformiteit aan algemeen-maatschappelijke waardenoriëntaties wordt vermengd – lijkt hier relatief goed te slagen. Maar de vraag hoe dat dit precies gebeurt, en met welke psychische en sociale gevolgen, moet zeker langsheen sociologisch en sociaal-psychologisch onderzoek nader worden onderzocht. Een fundamentele vraag die zich aansluitend opdringt, is of het opvoedingssysteem waar socialisatie doelbewust wordt nagestreefd – over gelijkaardige mogelijkheden beschikt om

de impact van de in pedagogische settings onvermijdelijke ervaring van mislukken of van verzet te ondervangen.

3.2. Intentionele socialisatie

Opvoeding is, dixit Luhmann (1987, p. 177; 1992, p. 102), een activiteit van sociale systemen. De specifieke eenheid of autopoiesis van het opvoedingssysteem kan enkel worden begrepen indien opvoeding als een communicatief gebeuren wordt gezien. Aan dit maatschappelijke functiesysteem heeft Luhmann bij herhaling aandacht besteed; in het bijzonder aan de structurele kenmerken ervan en aan de pedagogische reflectie op de 'arbeidscondities' in dit systeem. Hierna wordt niet op dit werk ingegaan (zie daaromtrent onder meer Vanderstraeten, 1994a, 1995, 1997a), maar wordt het traject vervolgd dat in de voorgaande paragrafen werd ingezet en wordt de aandacht gericht op de effecten van opvoeding op het psychisch functioneren van de betrokken individuen.

Terwijl socialisatie beperkt wordt door, en beperkt blijft tot de context waarin zij plaatsheeft, streeft opvoeding naar een 'niet-vanzelfsprekende' output. 'Erziehung ist, und darin liegt der Unterschied zu Sozialisation, intentionalisiertes und auf Intention zurechenbares Handeln' (Luhmann, 1984, p. 330). Opvoeding streeft een doel na dat niet aan toevallige socialisatiemomenten kan worden overgelaten, en dat de coördinatie van velerlei elementen vergt. Zo worden doelstellingen gespecificeerd in termen van concreet gedrag, wordt de beginsituatie geëvalueerd (in termen van bekwaamheid, prestatiemotivatie, vroegere leerprestaties, ...), worden pedagogische middelen gekozen voor een bepaalde interventie (cf. Vanderstraeten, 1994b). In een samenleving volstaat, aldus Luhmann, socialisatie zolang de sociale mobiliteit en interne complexiteit relatief gering zijn. Maar eens een bepaalde graad van complexiteit bereikt is, moeten socialisatie en ad hoc-opvoeding onvermijdelijkerwijs worden gecomplementeerd met intentionele opvoeding. 'Nur so können Kenntnisse und Fähigkeiten reproduziert werden, die nur durch lange Sequenzen koordinierter Einzelschritte erworben werden können. Nur so sind Prozesse der Spezialisierung und der auf Spezialisierung gegründeten Verteilung auf Rollen möglich' (1984, p. 281). Voor het opvoedingsconcept zelf maakt het geen verschil uit of pedagogische communicaties zich al dan niet (door middel van onderwijsinstellingen) hebben gedifferentieerd in een autonoom functioneel deelsysteem van de maatschappij. Wel kan men vermoeden dat de neveneffecten van opvoeding pregnanter worden indien opvoeding tot een functiesysteem is gedifferentieerd.

Socialisatie vindt als het ware vanzelf plaats in iedere sociale context. Er is enkel de mogelijkheid ondersteld dat de participanten het gedrag van anderen kunnen lezen als geselecteerde informatie – bijvoorbeeld betreffende gevaren of maatschappelijke verwachtingen. Zoals tevoren aangeduid, kan de betekenis van deze communicatie worden verworpen als de geadresseerde de informatie onvoldoende of onacceptabel vindt. Opvoeding kan deze mogelijkheid van verzet niet elimineren, en is daardoor geen gerationaliseerde vorm van socialisatie.⁶ Integendeel, Luhmann (1992) argumenteert dat intentioneel ingeleide communicatie (met pedagogische doelstellingen) de motieven voor verzet verdubbelt. De geadresseerde heeft nu

ook de mogelijkheid om de communicatie te verwerpen omdat haar opvoeding beoogd wordt, als zij de rol weigert van iemand die opgevoed moet worden. Intentionele communicatie laat de geadresseerde toe zich *tegen de informatiecomponent en tegen de mededeling van een communicatie* te verzetten. In deze bevinding weerklinkt ook één van Luhmanns meer algemene uitgangspunten, namelijk de evolutionaire onwaarschijnlijkheid van de functionele differentiatie van bepaalde operationele modi (zoals economische, politieke, artistieke, religieuze operaties). Men kan deze bevinding met een sociaal experiment verder onderbouwen: probeer eens iemand op te voeden die niet verwacht te worden opgevoed, bijvoorbeeld een kind dat bij toeval wordt ontmoet op een straathoek. Het is inderdaad weinig waarschijnlijk dat je inspanningen zullen worden geapprecieerd, en succesvol blijken.

In diverse vormen van 'people processing'-systemen (medische, juridische, therapeutische, geestelijke en ook pedagogische hulpverlening) kunnen de beoogde doelstellingen moeilijk worden gerealiseerd zonder de medewerking van de cliënten zelf. Dit kenmerkt de arbeidscondities in alle professionele beroepen, en wordt ook aangegrepen om de hoge mate van professionele autonomie en het belang van face-to-face-contacten in de loop van de professionele behandeling te verklaren (cf. Abbott, 1988; Stichweh, 1994, p. 371-375). Anderzijds doen vele cliënten een beroep op deze diensten omwille van biografische crisissituaties, en hoeven daarom niet tot medewerking te worden aangezet. Opvoeding bevindt zich in deze context in een uitzonderlijke situatie. Omdat kinderen naar school moeten gaan (leerplicht), ontbreekt veelal deze bron van motivatie of medewerkingsbereidheid.⁷ Men mag daaruit concluderen dat opvoeding nood heeft aan vormen van sociale en culturele ondersteuning die de mogelijkheid van verzet reduceren (Luhmann, 1987, p. 179). Zo ziet men bijvoorbeeld dat in scholen de pedagogische intentie aan de institutie en niet aan de leerkracht wordt geattribueerd. Ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplannen specificeren welke kennis moet worden verworven. Er ontstaat een triadische structuur – leerkracht, leerlingen, leerstof – waarbij de leerstof de instabiliteit van de asymmetrische verhouding tussen leerkracht en leerlingen ten dele neutraliseert. Maar deze triadische structuur kan de leerkracht slechts ten dele ontlasten. Leerlingen zijn immers continu bezig het gedrag van de leerkracht te beoordelen: observeren of men geobserveerd wordt of zich tijdelijk buiten het blikveld van de leerkracht bevindt, zich achter een klasgenoots rug wegstoppen, pretenderen dat men aandachtig is, enzovoort.

Het welslagen van opvoeding kan aldus geenszins gegarandeerd worden. Bovendien zijn pedagogische handelingen geladen met differenties. Zij wijzen de weg naar succes en *creëren daardoor de mogelijkheid van falen*. De sociologisch en sociaal-psychologisch interessante vraag is hoe leerlingen reageren die voortdurend geconfronteerd worden met deze optie, en die voortdurend onder druk staan om zich te conformeren aan verwachtingen. Mij lijkt het andermaal zinvol te onderstellen dat de keuze voor een afwijkende strategie heden ten dage een aantrekkelijke keuze is. Leerlingen kunnen reageren met algehele afwijzing, maar ook met onverwacht goede resultaten, met nonchalance vis-à-vis de evaluatiecriteria, met cynisme en sarcasme, met de cultivering van een deviante school- of jeugdcultuur, met de ontwikkeling van een eigen taal (slang), met alternatieve maatstaven voor de beoordeling van persoonlijke kwaliteiten en verdiensten. Dit type strategie heeft natuurlijk wederom een impact op de leerkracht. 'Burn-out'

van leerkrachten bijvoorbeeld wordt niet enkel veroorzaakt door geringe verloning en door een gebrek aan carrièremogelijkheden, maar hangt eveneens samen met 'kritische' attitudes van leerlingen en met problemen met het klasmanagement.

3.3. Secundaire socialisatie

Een communicatie wordt afgerond indien drie selecties (informatie, mededeling, begrippen) een eenheid vormen, waaraan nieuwe communicaties kunnen aansluiten. Die communicatie is een emergente eenheid; ze valt nooit geheel te herleiden tot de betekenis van een intentionele handeling. Intentionele handelingen kunnen het verschil dat ze voor Ego maken niet zelf controleren. Ze communiceren ook hun eigen intentie, en dit kan in het systeem worden opgemerkt en beoordeeld. Zo wordt het mogelijk om te reageren op de intentie als dusdanig en naar andere mogelijkheden (uitwegen) te zoeken. Intentionele handelingen raken als het ware verstrikt in het net van de zelfreferentie.

Wanneer een pedagogisch gestileerde handeling haar eigen intentie communiceert, verwerft degene die opgevoed wordt de mogelijkheid om afstand te nemen – om bijvoorbeeld uit puur opportuniste te gehoorzamen, of de pedagogische beïnvloeding zoveel mogelijk te ontlopen. In georganiseerde pedagogische settings – waarin een uitgebreide batterij aan opvoedingsmiddelen wordt ingezet om een bepaalde output te bereiken – kunnen die niet-bedoelde en meestal niet-voorziene effecten in veelvoud opduiken en een bijzondere (onpedagogische) reikwijdte krijgen. Zoals Luhmann (1984, p. 282) formuleert: 'Sie [die pädagogische Mittel] transformieren Gleichheit in Ungleichheit. Sie motivieren und demotivieren. Sie schließen Erfolgserfahrungen an Erfolgserfahrungen und Mißerfolgserfahrungen an Mißerfolgserfahrungen an. Sie begünstigen Einstellungen, die es ermöglichen, speziell mit Erziehern, Lehrern, Schulen und Schulklassen zurechtzukommen.' Deze niet-bedoelde effecten kunnen als secundaire socialisatie worden aangeduid; 'secundair' dan niet begrepen als datgene wat op de primaire socialisatie in het gezin volgt (zo bijvoorbeeld Berger & Luckmann, 1966, p. 120-135), maar als datgene wat uitgelokt wordt door de bijzondere sociale setting die gecreëerd is om op te voeden, om intentioneel te socialiseren. Bepaalde van deze effecten – en met name deze die het gevolg zijn van klassikaal onderricht – zijn intussen natuurlijk welbekend. Als het zogenaamd 'verborgen leerplan' zijn ze het voorwerp (geweest) van uitgebreid onderzoek. De voorafgaande bemerkingen over de autopoiesis van sociale systemen laten echter toe een aantal kanttekeningen te plaatsen bij dit onderzoek.

Het concept 'verborgen leerplan' is gemunt met behulp van het klassiek sociologisch onderscheid tussen manifeste en latente structuren, c.q. functies (Merton, 1963, p. 19-84). Het definieert een contrast tussen de expliciete of manifeste doelstellingen van het officiële curriculum en de latente functies van het systeem, die door en langs het officiële leerplan heen worden vervuld. Het verborgen leerplan zou zowel worden 'overgedragen' door de wijze waarop scholen opereren en georganiseerd zijn, als door expliciete onderwijsinhouden en onderwijsmethoden, en kan uiteindelijk ver afwijken van de expliciete motieven van leerkrachten en curriculumplanners. Het heeft daardoor een vrij pessimistische beoordeling van de mogelijk-

heden van de leerkracht uitgelokt. Wat zij ook denkt of doet, hoe hard zij ook haar best doet, het is klaarblijkelijk het verborgen leerplan dat bepaalt wat er 'echt' op school wordt geleerd (cf. Burbules, 1991, p. 131-142). Het concept veronderstelt – en reveleert alzo duidelijk zijn structureel-functionalistische origine – een hoge graad van structurele determinatie van het onderwijsgebeuren. Lange tijd werd daarbij overigens ondersteld dat het verborgen leerplan de dominante structuren en waardenoriëntaties van de moderne maatschappij zou ondersteunen – in meer gebruikelijke termen: het verborgen leerplan zou jongeren cognitief en affectief klaarstomen voor een leven als loonarbeider in een liberaal-kapitalistische samenleving (bijvoorbeeld Bowles & Gintis, 1976) – maar dat wordt inmiddels ernstig betwijfeld.

Vertrekkend van een model van autopoietische systemen (in plaats van een model van open systemen) is de premisse van de structurele determinatie van opvoeding in het klaslokaal maar de helft van het verhaal. Met Luhmann kan men argumenteren dat autonome functiesystemen een ontvankelijkheid ontwikkelen voor zowel structurele als operationele vormen van determinatie, en dit ten nadele van een externe, door de omgeving geïnstigeerde determinatie van het systeem. Dat is precies wat hun autopoietische geslotenheid inhoudt (Luhmann, 1985; 1995b, p. 211-214). Met betrekking tot het opvoedingssysteem en de klassituatie wijst het operationele perspectief op de kenmerken, eigenaardigheden en consequenties van de *gebeurtenissen* in de klas. Occasioneel afwijkend dan wel conform gedrag, bepaalde onverwachte gebeurtenissen, verrassende reacties, enzovoort kunnen de habitus die iedere leerling ontwikkelt diepgaand beïnvloeden. Wat aan het verborgen leerplan wordt toegeschreven is een belangrijk deel van de impact van een autonoom onderwijssysteem. Maar tegelijkertijd moet men in rekening brengen dat toeval een belangrijke rol speelt in de opvoeding – vermits kleine, occasionele gebeurtenissen ingrijpende structurele veranderingen in psychische systemen kunnen teweegbrengen. Het verborgen leerplan bepaalt niet wat er 'echt' wordt geleerd. Men dient veeleer opnieuw de vraag te stellen welke bedoelde en niet-bedoelde bijzonderheden resulteren uit de differentiatie van een autonoom functiesysteem.

De onbedoelde effecten van schoolse opvoeding kunnen niet worden geëlimineerd door een zorgvuldige selectie van leerstof – hoezeer die selectie ook gebeurt met het oog op latere professionele bruikbaarheid, op algemene vorming of op de leefwereld en de interesses van jongeren. Zij duiken onvermijdelijk op in een pedagogische context (cf. Vanderstraeten, 1997b). Het is tegen deze achtergrond dat Luhmann zijn kritische en pessimistische houding ten opzichte van de rol van opvoeding in de moderne maatschappij staande houdt. 'Die Autonomie eines ausdifferenzierten Input/Output-Arrangements muß dann erhalten, um die selbstgeschaffene Wirklichkeit zu korrigieren, um das kontraintuitive Verhalten der Realität zurückzudirigieren. Ein zu unwahrscheinlich strukturiertes System, das sich ganz mit der Transformation von Input in Output zu identifizieren sucht, bekommt es mit den Folgeproblemen der eigenen Steigerungsreduktionen zu tun' (1984, p. 282).

4. Slotbemerking

Men kan, terugblikkend op de geschiedenis van de sociale wetenschappen, makkelijk vaststellen dat de origine van socialisatietheorieën min of meer samenvalt met het ontstaan van de sociologie als wetenschappelijke discipline. 'Founding fathers' zoals E. Durkheim, G. Simmel en G.H. Mead rekenden socialisatie tot de harde kern van de sociologie. Het socialisatieconcept gaf de ontwikkeling van het vocabulaire van de nieuwe discipline richting.⁸ Het oriënteerde de sociologie van de eerste helft van deze eeuw mede op problemen van structurele stabiliteit. De discipline richtte haar aandacht vooral op het continueren van sociale ervaringen, op de overdracht van kennis, waarden en normen aan de aankomende generaties. Daarom mag het niet verbazen dat het socialisatieconcept zijn centrale theoretische positie verliest, als processen van verandering en systeemdynamiek de focus worden van de sociale wetenschappen. De marginale positie van het concept in Luhmanns begrippenapparaat illustreert dat ten voeten uit. In deze bijdrage is beoogd om een herformulering van het concept te verduidelijken, om deze herformulering theoretisch te verankeren in Luhmanns sociale systeemtheorie, en om indicaties aan te geven voor de wijze waarop ermee in empirisch onderzoek aan de slag kan worden gegaan. Indirect is deze bijdrage natuurlijk ook te lezen als steun voor de paradigma-wisseling in de sociale wetenschappen die Luhmann voor ogen stond.

Noten

- 1 De auteur is verbonden aan de sectie Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht. Hij publiceerde eerder over diverse aspecten van Niklas Luhmanns theorie van sociale systemen, evenals over opvoedingssociologie en onderwijsbeleid.
- 2 Elders heb ik nadrukkelijker een onderscheid gemaakt tussen drie paradigma's in de systeemtheorie, en hun consequenties aangeduid voor het denken over menselijke ontwikkeling (Vanderstraeten, 1994a; 1995, p. 29-39).
- 3 Autopoietische systemen zijn, in één van Maturana's roemruchte formuleringen, dynamische systemen 'that are defined as unities, as networks of productions of components, that recursively, through their interactions, generate and realize the network that produces them and constitute, in the space in which they exist, the boundaries of the network as components that participate in the realization of the network' (1981, p. 21).
- 4 Het hoeft geen betoeg meer dat Luhmanns vertaling van de notie autopoiesis op weerstand is gestuit. Kritische 'Auseinandersetzungen' met Luhmanns theorie van sociale systemen vindt men onder meer in de door Haferkamp & Schmid (1987), Fischer (1991) en Krawietz & Welker (1992) geredigeerde verzamelbanden. Het werk van Jürgen Habermas kan in deze context ook moeilijk onvermeld blijven (bijvoorbeeld 1991).
- 5 Dit onderscheid tussen componenten sluit aan bij het door Karl Bühler geïntroduceerde onderscheid tussen functies van talige communicatie. Het raakt ook aan John Austins typologie van 'utterances' en 'acts', namelijk locutionaire, illocutionaire en perlocutionaire taaldaden, en aan John Searles verwante indeling van 'speech acts'. Deze auteurs gaan echter van een handelingstheoretische benadering van communicatie uit, waarin communicatie als overdracht van informatie wordt beschouwd (cf. Luhmann, 1995b, p. 117).
- 6 Dit staat haaks op de opvattingen die bijvoorbeeld Emile Durkheim huldigde. In de oratie die Durkheim in 1902 uitsprak, toen hij aan de Sorbonne de leerstoel sociologie én pedagogiek aanvaardde, luidde het als volgt: 'elle [l'éducation] est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuelle-

ment les conditions de sa propre existence. La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que suppose la vie collective. Mais, d'un autre côté, sans une certaine diversité, tout coopération serait impossible. L'éducation assure la persistance de cette diversité nécessaire en se diversifiant elle-même et en se spécialisant. *Elle consiste donc, sous l'un ou l'autre de ses aspects, en une socialisation méthodique de la jeune génération* (1922, p. 101-102; mijn cursivering).

7 Dit punt kan ook anders en complexer worden geformuleerd. Het opvoedingssysteem beschikt niet over een symbolisch gegeneraliseerd communicatiemedium, dat het accepteren van pedagogische com-

municaties waarschijnlijk maakt. Er bestaat geen mogelijkheid om individuen die opgevoed worden zo te motiveren dat ze de pedagogische intentie van de opvoeders accepteren en zich in hun gedrag geheel oriënteren op de verwachtingen van de opvoeders. Deze eigenaardigheid van het opvoedingssysteem hangt samen met het feit dat opvoeding veranderingen – of beter gesteld: verbeteringen – beoogt in de mens, en er geen sociaal medium in de maatschappelijke omgeving kan opereren (Luhmann, 1995b, p. 204-228; zie voorts Vanderstraeten, 1994a, p. 63-64)

8 Merkwaardig genoeg ontbreekt deze vaststelling in Rein de Wildes overzicht van de identiteitsontwikkeling van de sociologie. Slechts één enkele maal wordt dit thema – en dan nog indirect – ter sprake gebracht (1992, p. 214-215).

Literatuur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Blom, T. (1997). *Complexiteit en contingentie*. Kampen: Kok Agora.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Buckley, W. (1968). Society as a complex adaptive system. In W. Buckley (Ed.), *Modern systems research for the behavioral scientist* (pp. 490-513). Chicago: Aldine.
- Burbules, N.C. (1991). *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Fischer, H.R. (Ed.) (1991). *Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik* Heidelberg: Carl Auer.
- Foerster, H. von (1960). On self-organizing systems and their environments. In M.C. Yovits & S. Cameron (Eds.), *Self-organizing systems* (pp. 31-50). London: Pergamon.
- Gouldner, A.W. (1970). *The coming crisis of Western sociology*. New York: Basic Books.
- Habermas, J. (1971). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. In J. Habermas & N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* (pp. 142-290). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991). Der normative Gehalt der Moderne. In J. Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen* (pp. 390-445). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haferkamp, H. & Schmid, M. (Ed.) (1987). *Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung. Beiträge zu Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Keren, M. (1979). Ideological implications of the use of open systems theory in political science. *Behavioral Science*, 24, 311-324.
- Krawietz, W. & Welker, M. (Ed.) (1992). *Kritik der Theorie sozialer Systeme*. Auseinandersetzungen mit Luhmanns Hauptwerk. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Laermans, R. (1997). 'Het systeem ontstaat, etsi non daretur Deus': Luhmanns werk- en denkstijl. In R.

- Laermans (Ed.), *Sociale Systemen bestaan. Een kennismaking met het werk van Niklas Luhmann* (pp. 9-17). Leuven-Amersfoort: Acco.
- Luhmann, N. (1981). *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1982). *The differentiation of society*. New York: Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1985). Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In J. Diederich (Ed.), *Erziehender Unterricht - Fiktion und Faktum?* (pp. 77-94). Frankfurt a.M.: GPF.
- Luhmann, N. (1987). *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1988). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990a). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990b). *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1992). System und Absicht der Erziehung. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Ed.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (pp.102-124). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993). *Das Recht der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995a). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995b). *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maturana, H. (1980). Autopoiesis. In M. Zeleny (Ed.), *Autopoiesis. A theory of living organization* (pp. 21-30). New York: North Holland.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition. The realization of the living*. Dordrecht: Reidel.
- Merton, R.K. (1963). *Social theory and social structure*. Glencoe: Free Press.
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social system: some of its functions in American society*. Harvard Educational Review, 39, 297-318.
- Parsons, T. (1962). Comment on 'The oversocialized conception of man' by Dennis Wrong. *Psychoanalysis and Psychoanalytic Review*, 10, 322-334.
- Parsons, T. (1966). *Societies. Evolutionary and comparative perspectives*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Parsons, T. & Bales, R.F. (1956). *Family, socialization and the interaction process*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Shannon, C.E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Vanderstraeten, R. (1994a). Systeemtheorie en opvoeding. Over Luhmanns en Schorrs 'Fragen an die Pädagogik', *Pedagogisch Tijdschrift*, 19, 51-68.
- Vanderstraeten, R. (1994b). De paradox van de eindtermen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 15, 85-92.
- Vanderstraeten, R. (1995). *Leren voor het leven. Opvoeding en onderwijs als maatschappelijk deelsysteem*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Vanderstraeten, R. (1997a). Sociale differentiatie, inclusie en reflectietheorieën. De thematische ontwikkeling van de moderne pedagogiek. In R. Laermans (Ed.), *Sociale systemen bestaan. Een kennismaking met het werk van Niklas Luhmann* (pp. 127-145). Leuven-Amersfoort: Acco.
- Vanderstraeten, R. (1997b). *Circularity, complexity and educational policy planning. A systems approach to the planning of school provision*. Oxford Review of Education, 23, 321-332.
- Vanderstraeten, R. (1999). Educational expansion in Belgium: A sociological analysis using systems theory. *Journal of Education Policy* (te verschijnen).

- Wilde, R. de (1992). *Discipline en legende. De identiteit van de sociologie in Duitsland en de Verenigde Staten 1870-1930*. Amsterdam: Van Gennep.
- Wrong, D. (1961). The oversocialized conception of man in modern sociology. *American Sociological Review*, 26, 183-193.
- Zeleny, M. (1981). What is autopoiesis? In M. Zeleny (Ed.), *Autopoiesis. A theory of living organization* (pp. 4-17). New York: North Holland.