

SYSTEMISCHE THERAPIE UND BERATUNG



Bernd Schumacher

# Die Balance der Unterscheidung

Zur Form systemischer  
Beratung und Supervision



CARL-AUER

**Carl-Auer**



# **Die Balance der Unterscheidung**

Zur Form systemischer Beratung und Supervision

**Bernd Schumacher**

**2006**

Carl-Auer im Internet: **www.carl-auer.de**  
Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis an:

**Carl-Auer Verlag**  
**Häusserstr. 2**  
**69115 Heidelberg**

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügen Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH; Heidelberg  
Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages  
Satz und Diagramme: Beate Ch. Ulrich  
Titelgestaltung nach Entwürfen von Uwe Goebel  
Umschlagbild: Astrid Bürklin-Retzer

Online Ausgabe 2006  
© 1995, 2006 Carl-Auer Systeme Verlag, Heidelberg  
ISBN 10: 3-89670-569-5  
ISBN 13: 978-3-89670-569-3

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren  
und zum Verlag finden Sie unter: **www.carl-auer.de**.

Wenn Sie unseren Newsletter zu aktuellen Neuerscheinungen  
und anderen Neuigkeiten abonnieren möchten, schicken Sie  
einfach eine leere E-Mail an: **carl-auer-info-on@carl-auer.de**.

Carl-Auer Verlag  
Häusserstr. 14  
69115 Heidelberg  
Tel. 0 62 21-64 38 0  
Fax 0 62 21-64 38 22  
**E-Mail: [info@carl-auer.de](mailto:info@carl-auer.de)**

# Inhalt

Vorwort ... 7

Einführung ... 9

1. **Pädagogik und Systemtheorie –  
Zwischen Konfusion und Fusion ... 13**
  - 1.1 Komplexität und Kontingenz ... 15
  - 1.2 Komplexität und pädagogische Welt ... 17
2. **Subsysteme menschlichen Lebens ... 44**
  - 2.1 Intraindividuelle Interaktion ... 45
  - 2.2 Interindividuelle Interaktion ... 72
  - 2.3 Konsequenzen ... 86
3. **Beratung als paradigmatisches Feld  
systemischer Pädagogik ... 100**
  - 3.1 Beratung und die Alltagswende der Pädagogik ... 102
  - 3.2 Kritik psychotherapeutisch orientierter Beratung ... 103
  - 3.3 Mollenhauers Beratungsbegriff  
und systemische Praxis ... 113
4. **Beobachtungsperspektiven, Dimensionen des  
Sprachgebrauchs und Erzählung ... 121**
  - 4.1 Beobachtungsperspektiven in Interaktionen ... 121
  - 4.2 Dimensionen des Sprachgebrauchs und Erzählung ... 134
  - 4.3 Zirkularität, Neutralität  
und die Balance der Unterscheidung ... 150
5. **Entwurf einer empirischen Untersuchung ... 158**
  - 5.1 Allgemeine Anforderungen  
an Forschungsvorhaben ... 158
  - 5.2 Spezifische Fragestellungen  
der Interaktionsforschung ... 161
  - 5.3 Methodik der Untersuchung ... 169
  - 5.4 Fokussierungsschwerpunkte  
und Arbeitshypothesen ... 178
6. **Ergebnisse der empirischen Untersuchungen ... 180**
  - 6.1 Die Beratungsgespräche ... 183
  - 6.2 Die Supervisionsgespräche ... 187
  - 6.3 Bewertung der Methoden  
und Ergebnisse... 193
  - 6.4 Pragmatik der Ergebnisse ... 195

<b>7.</b>	<b>Beispiele für Kommunikationsmuster ... 197</b>
7.1	Muster des Sprachgebrauchs ... 197
7.2	Muster auf der Beziehungsebene ... 211
7.3	Zusammenfassung ... 234
<b>8.</b>	<b>Die Praxis systemischer Beratung am Beispiel Supervision ... 236</b>
8.1	Supervision – Eine erste Annäherung ... 236
8.2	Haltungen und Handlungen ... 240
8.3	Spezielle Methoden ... 270
8.4	Der Supervisionsgegenstand ... 282
8.5	Supervisionsmodi ... 285
8.6	Weitere Supervisionsparameter ... 293
8.7	Strategien der Selbst-Supervision ... 297
<b>9.</b>	<b>Abschließende Überlegungen zur Isomorphie pädagogischer Handlungsstrukturen in Beratung, Supervision und Erwachsenenbildung ... 309</b>
	<b>Literatur ... 317</b>
	<b>Danksagung ... 340</b>

# Vorwort

Gegenwärtig ist man im psychosozialen Feld mit einer Situation konfrontiert, in der einer fast unüberschaubaren Vielfalt und Breite von Supervisions- und Beratungsaktivitäten in den verschiedensten Anwendungsformen (Balintarbeit, Fallsupervision, Teamsupervision, Institutionsberatung, Organisationsentwicklung usw.) keine geschlossene, verallgemeinerungsfähige Theorie zur Seite steht. Es scheint keine allgemeine Theorie der Supervision zu geben, die die vielfältige konkrete Supervisionspraxis zu erfassen, zu beschreiben, zu erklären und zu bewerten in der Lage ist.

Diese Situation einer theoriefernen oder gar theorielosen Praxis gibt dem vorliegenden Buch seine besondere wie ich meine herausragende Bedeutung. Das Besondere dieses Buches und damit gleichzeitig die herausragende Begabung seines Autors zeigt sich in einem konsistenten und überzeugenden Entwurf einer „systemischen Supervisionstheorie“. Neuere systemtheoretische Entwicklungen, wie sie sich mit den Namen Luhmann, Maturana, von Foerster verbinden, werden mit den sprachspieltheoretischen Konzepten Wittgensteins und hermeneutisch-narrativen Ansätzen verknüpft. Schon allein diese konzeptuelle Leistung des Autors macht das vorliegende Buch zu einem wichtigen Meilenstein einer Supervisionspraxis, die auf der Suche nach einer Theorie ist. Schumacher geht jedoch weiter und liefert zwei weitere bedeutsame innovative Beiträge. Es gelingt ihm die entwickelten Konzepte für die empirische Untersuchung der interaktionellen Praxis der Supervision fruchtbar zu machen. Er knüpft damit an Forschungsstrategien an, die in den letzten Jahren etwa im Hinblick auf die klinische Interaktionsforschung in Familien mit einem psychotischen Mitglied an der Abteilung für psychoanalytische Grundlagenforschung und Familientherapie der Universität Heidelberg entwickelt wurden.

Schließlich leitet Schumacher aus seiner theoretischen Vorarbeit überzeugende praktische Handlungskonsequenzen für eine systemische Beratungs- und Supervisionspraxis ab. Der Autor bewegt sich damit in der systemischen Praxistradition der Heidelberger Gruppe und erweitert gleichzeitig diese Praxis auf den Supervisions- und Beratungsprozeß. Hier entfaltet sich denn auch die „artistische“ Begabung Schumachers: Entscheidungen werden konsequent „balanciert“, während auf manchmal unkonventionelle und erfrischende Weise das Besondere einer systemischen Supervisionspraxis dargelegt wird. Beeindruckend für den lesenden Zuschauer dabei ist vor allem, wie die Vielfalt dieses Praxisfeldes auf formaler und theoretischer-methodischer Ebene erfaßt wird, ohne ihre kreative Lebendigkeit zu verlieren.

Es bleibt mir nur noch, dem Buch eine weite Verbreitung zu wünschen, damit all die Leser, die auf der Suche nach einer praktischen Theorie der Supervision sind, aber auch die, die an einer theoriegeleiteten Supervisionspraxis interessiert sind, von den Anregungen Schumachers profitieren können.

Arnold Retzer  
Heidelberg, im Oktober 1994

# Einführung

In den vergangenen Jahren ist eine Expansion von Supervision in verschiedenartigsten Arbeitsfeldern und gleichzeitig eine Spezialisierung der Supervisionsformen sowohl in Bezug auf die theoretisch-praktische Ausrichtung als auch auf arbeitsfeldspezifische Faktoren zu beobachten. Mit dieser Entwicklung korrespondiert einerseits eine konzeptuelle Vielfalt, andererseits aber auch eine Konzeptionsverwirrung, die letztendlich in ihrer Gesamtheit als Konzeptionslosigkeit bezeichnet werden kann.

Letzteres ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, daß in diesem speziellen Fall eine längst etablierte Praxis noch immer ihrer wissenschaftlichen und theoretischen Auseinandersetzung harret.

Keine wissenschaftliche Disziplin kann derzeit für sich alleine verbuchen, grundlegende Beiträge zu einer Theorie der Supervision geliefert zu haben, so daß allenthalben einem theoretischen Eklektizismus Vorschub geleistet werden kann.

Dies kann als Nachteil im Sinne einer gewissen Beliebigkeit gewertet werden; andererseits hat diese Situation den Vorteil, daß dadurch Freiheitsgrade offengehalten werden, die es ermöglichen, wissenschaftsdisziplinäre und theoretische Positionen selbst zu bestimmen und daraus eigene Perspektiven zu entwickeln.

Das vorliegende Buch wird sich von der Pädagogik her dem Phänomen Supervision nähern, es beruft sich dabei auf neuere Entwicklungen der Systemtheorie und leitet daraus zunächst formal und am Ende inhaltliche und pragmatische Konzepte für die Theorie und Praxis der Supervision ab.

Aus diesem grob umrissenen äußeren Rahmen ergibt sich folgende Schwerpunktsetzung und Fragestellung der Arbeit:

Zu Beginn erfolgt eine Aufarbeitung der Rezeptionsgeschichte systemtheoretischer Konzepte in der Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung offener Fragen der Pädagogik und ihres Gegenstandsbereiches. Dabei stehen zunächst wissenschaftstheoretische und anthropologische Überlegungen zur Pädagogik im Vordergrund. Diese Überlegungen münden in Fragen nach dem systemtheoretischen Beitrag zur Ethik und zur Bedeutung des Subjekts als Gegenstand pädagogischer Intentionalität.

Das zweite Kapitel dient dann der Darstellung einer in jüngster Zeit in unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen heiß diskutierten Theorie, die sich unmittelbar aus systemtheoretischen Konzepten herleitet: Die Theorie der autopoietischen Organisation lebender Systeme. Die Implikationen dieser Theorie könnten sich auch für die Erziehungswissenschaft als bedeutsam erweisen. Dies gilt zunächst für die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Weiter wirft diese Theorie

eine Reihe von Fragen auf, die nicht zuletzt die Praxis berühren; denn wären, so die Theorie, Menschen „wirklich“ autopoietisch organisierte, strukturdeterminierte Wesen, wären dann nicht alle Versuche von Einflußnahme von vornherein zum Scheitern verurteilt? Oder aber, würde so der Beliebigkeit und dem Zufall Tür und Tor geöffnet, wenn *alles* „irgendwie“ wirksam sein könnte?

So führt die Darstellung der Theorie und ihrer Rezeption bei Luhmann, zu der Frage, inwieweit ihre Implikationen einen Beitrag zu einer pädagogischen Anthropologie zu leisten vermögen, und welche Konsequenzen sich daraus für Theorie und Praxis der Pädagogik ergeben.

Im folgenden Kapitel werden diese vorwiegend metatheoretischen Überlegungen auf Beratung als einen Spezialfall pädagogischen Geschehens transformiert.

Beratungssysteme lassen sich als Systeme menschlicher Kommunikation beschreiben. Deshalb liegt es nahe, als theoretisches Paradigma einen wissenschaftlichen Ansatz zu verwenden, der es ermöglicht, Bewußtsein und Handeln der beteiligten Personen einerseits und ihre Kommunikation andererseits in Zusammenhang mit dem Beratungsgeschehen zu bringen. Dabei wird als Ziel jeder Beratung die Variation des Vorhandenen vorausgesetzt. Der Ort, an dem diese Veränderung ansetzen muß, ist festgelegt: Es ist das Erleben und Handeln des/der Ratsuchenden in dem jeweils spezifischen Kontext, aus dem die Suche nach Rat erwachsen ist. Die Methoden jedoch, mit denen eine solche Veränderung initiiert werden soll, variieren je nach Kontext und theoretisch-praktischer Ausrichtung der beratenden Person/Institution. Deshalb bedarf es neben einer Verortung von Beratung innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin auch einer Transformation der Theorie auf die Praxis. Nach der Zuordnung der Beratung innerhalb der Alltagswende der Pädagogik und einer Kritik psychotherapeutisch orientierter Beratung erfolgt eine erste Konzeptualisierung der Beratungspraxis in einer Synthetisierung systemischer Ansätze und Mollenhauers Beratungsbegriff.

Im vierten Kapitel werden Beobachtungsperspektiven und Dimensionen des Sprachgebrauchs beschrieben mit dem Ziel, den Spezialfall der Interaktion in Beratungsprozessen im Spannungsfeld zwischen Informationsübermittlung und „Sprachspiel“ (i.S. Wittgensteins) zu untersuchen. Hierzu wird zunächst auf erkenntnistheoretische Positionen des radikalen Konstruktivismus zurückgegriffen, um in einem zweiten Schritt für individuelle und soziale „Lebenserzählung“ relevante Dimensionen des Sprachgebrauchs zu untersuchen und innerhalb der Konzepte der Autopoiesis-Theorie zu rekonstruieren. Das Kapitel endet in einer Hinführung zur Praxis am Beispiel Beratung und Supervision.

Im fünften Kapitel werden nach einer allgemeinen Einführung in Stand und Problematik der Interaktionsforschung und der Darstellung des Untersuchungsdesigns die im vorangegangenen Kapitel theoretisch hergeleiteten Dimensionen ausgewählt, empirisch operationalisiert und einer quantitativen Untersuchung zugeführt. In diesem Zusammenhang soll die Untersuchung in einem parallel verlaufenden Prozeß dazu dienen, zu prüfen, ob sich die gewählten Dimensionen tatsächlich zur Beschreibung von Beratungsprozessen eignen (Hypothesengenerierung). Gleichzeitig wird der Frage nachgegangen, ob es mit Hilfe dieser Dimensionen und der angewendeten Methoden möglich ist, sich dem zu nähern, was im Zusammenhang mit Kommunikation als Variabilität einschränkende „stabile Muster“ (Bateson) beschrieben wurde. Weiter werden von den Ergebnissen praxisrelevante Aufschlüsse darüber erwartet, welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auf den gewählten Dimensionen eine Variabilität der Kommunikation eher begünstigen. Übergeordnetes Anliegen des empirischen Teils der Arbeit ist eine explorative Studie zum Verhältnis von Variabilität und Stabilität der Kommunikation in Beratungsprozessen.

Diesem Kapitel folgen Beispiele von transkribierten Ausschnitten aus Supervisionssitzungen zur Darstellung von Kommunikationsmustern, wobei zwischen Mustern des Sprachgebrauchs und Mustern auf der Beziehungsebene unterschieden wird.

Daran anschließend werden am Beispiel „Supervision“ verschiedenste praxisrelevante Aspekte systemischer Beratung vorgestellt.

Am Ende des Buches steht ein Beitrag zur Isomorphie pädagogischer Handlungsstrukturen in Beratung, Supervision und Erwachsenenbildung unter einer systemtheoretischen Perspektive.

In seiner Gesamtheit widmet sich das Buch Fragen nach dem Verhältnis von Kontinuität und Kontingenz, von Stabilität und Variabilität, die deshalb relevant erscheinen, weil individuelle wie interaktionelle, ja selbst wissenschaftsdisziplinäre wie gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktionen formal stets denselben Anforderungen gerecht werden müssen. Je nach Gestaltung dieses Verhältnisses kann so jedes dieser Systeme – zirkulär verschränkt – für sich selbst und für die anderen Entwicklungen anregen oder verhindern.

Der Fokus, unter dem eine Annäherung an diese Fragenkomplexe erfolgen wird, ist möglichst basal gewählt: Die Pädagogik, gleichgültig in welchem Kontext sie reüssieren will, läßt sich als ein Unternehmen ansehen, das Unterschiede produziert, was nach Spencer-Brown (1969) als grundlegende Operation aller Wirklichkeitskonstruktion verstanden werden kann. Jedes relevante Handeln auf Seiten eines Pädagogen und jedwede Rezeptionsleistung auf Seiten eines „Educantus“ muß auf der Basis zu vollziehender Unterscheidungen gewählt werden. Es sind dies Unterscheidungen zwischen Innen und Außen, zwischen Bekann-

tem und Neuem, zwischen Wissen und Nicht-Wissen. In Bezug auf einen offenen, oder besser alternativen Bildungsbegriff wird mit diesem Fokus auf dessen hypothetischen, formal-methodenorientierten und reflexiven Charakter verwiesen; Lehren kann so als Erarbeiten und Lernen als Treffen von Unterscheidungen rekonstruiert werden; Bildung wäre dann nach ihrem Vollzug als Fähigkeit zu sehen, zu treffende Unterscheidungen variieren zu können, mithin als Fähigkeit zur Balance der Unterscheidung.

# 1. Pädagogik und Systemtheorie – Zwischen Konfusion und Fusion

Die Geschichte der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist eine wechselvolle Geschichte mit einer unbestreitbar stabilen Komponente, die man zeitgemäß nennen könnte: das chronische Außenhandelsdefizit.

Wo immer kleine und große Entwürfe ersonnen wurden und in akademischen, politischen oder gesellschaftlichen Kreisen ihren Niederschlag fanden, war meist auch der Schritt zu einer Übertragung in, beziehungsweise Aneignung durch die Pädagogik nie weit (vgl. Lenhart 1977; Thiersch, Ruprecht u. Herrmann 1978).

Weiter ist festzustellen, daß sich auch an der zugrundeliegenden Motivation dieser Transformationsvorgänge eigentlich seit Platon nichts geändert hat: Sie war und blieb bis heute die, an der alten gemessen, bessere Erziehung oder umfassendere Bildung. Dies verwundert nicht, ist doch gerade innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik Theorie und Praxis untrennbar angelegt.

Dieser Tradition folgen alle pädagogischen Richtungen, gleichgültig aus welcher Ecke philosophischen, theologischen, psychologischen, soziologischen oder auch ideologischen Denkens sie resultieren und gleichgültig, im Rahmen welcher Begrifflichkeit sie sich auch immer etablieren oder nicht etablieren konnten. Schließlich aber haben sich die großen theoretischen Entwürfe zumeist an der Praxis gebrochen.

Vor diesem Hintergrund ist beispielsweise Diltheys geisteswissenschaftlich begründete Suche nach der „Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ im Jahre 1888 gleichwertig dem Versuch einer empirischen Fundierung sozialwissenschaftlicher Pädagogik unserer Tage. Gesellt man zu diesem eher methodologisch angelegten antagonistischen Paar noch die ideologiekritische Ausrichtung der Pädagogik hinzu, so kommt man neben einem – durchaus auch lohnenswerten – Resümee pädagogischer Theorien kaum an der Konstatierung einer fehlenden Gesamtkonzeption wissenschaftlicher Pädagogik vorbei. Die wissenschaftliche Pädagogik, so scheint es, steckt in der Krise. Dies jedoch muß als Zustandsbeschreibung und nicht als Wertung, und das heißt schon gar nicht als negative Bewertung verstanden werden. Die Chinesen, mit deren fernöstlicher Weisheit man ja gerne liebäugelt, haben für „Krise“ das Wort *wei-ji*; es setzt sich zusammen aus den Worten *wei* (die Gefahr) und *ji* (eine gute Gelegenheit, eine Chance) (vgl. Capra 1982). Damit ist eigentlich alles gesagt. Die Krise der Pädagogik, bedingt durch die fehlende Gesamtkonzeption, mag schmerzlich für diejenigen erscheinen, die an der Vorstellung von ihr, und damit von der „wahren und endgültigen“ Pädagogik,

festhalten. Andererseits aber bedeutet dieses Fehlen auch das Fehlen von dogmatischem Fundamentalismus. Mithin ist das beständige Scheitern einer pädagogischen Grundlegung *der* Vorteil der Pädagogik. Die Pädagogik wird so selbst zum Weg, der beim Gehen entsteht; was, wie zu zeigen sein wird, als das konstitutive Grundprinzip lebender Systeme verstanden werden kann.

In Fortführung des bereits erwähnten Außenhandelsdefizits der Pädagogik schickten sich in den vergangenen Jahren zwei Herren an, mit unverhohlener Schreib- und Kritiklust „Fragen an die Pädagogik“ aus einer systemtheoretisch-soziologischen Perspektive zu formulieren (Luhmann u. Schorr 1976, 1979a, 1979b, 1979c, 1981, 1982, 1986, 1990), die deren gesellschaftliche, wissenschaftsdisziplinäre und methodologische Verankerung in ihren Grundfesten erschüttern könnte. Ob diesen Erschütterungen lediglich ein vorübergehendes Aufrütteln oder aber ein anhaltendes Wachrütteln folgen wird, ist noch nicht abzusehen; immerhin zeigt bereits heute die Vielzahl von Folgepublikationen auf die Luhmann/Schorrschen Reflexionen eine zunehmende Bereitschaft, sich den aufgeworfenen Fragen zu stellen (z.B. Benner 1979; Blass 1981; Fauser u. Schweitzer 1981; Brunkhorst 1983; Meinberg 1983, 1984, 1988; Tremml 1981, 1983, 1987; Schäfer 1983; Groothoff 1985; Oelkers u. Tenorth 1987).

Aufgrund des überreichlichen Materials, das die Arbeiten von Luhmann und Schorr der Erziehungswissenschaft zur Verfügung stellen, verwundert es nicht, daß sich die meisten der genannten Autoren nur auf wenige Aspekte konzentrieren. So spüren beispielsweise die Arbeiten Meinbergs dem systemtheoretischen Menschenbild nach, während Groothoff über das Bildungswesen an sich reflektiert und Blass Bildung als Komplexitätsreduktion rekonstruiert. Auch der Sammelband von Oelkers und Tenorth, der wohl das weite Spektrum zwischen Aneignung und Ablehnung der Systemtheorie durch die Pädagogik am anschaulichsten widerzuspiegeln vermag, sieht sich notgedrungen in der Situation, mal wieder nicht „alle offenen Fragen erörtert oder gelöst“ zu haben, „die mit der Systemtheorie verbunden sind“ (a.a.O., S. 9). An dieser Stelle genügt die Einsicht, daß dies vermutlich auch nicht gelingen wird – vielleicht liegt ja, wie gesagt, gerade darin der Reiz.

Dieser Einsicht kann sich auch das vorliegende Buch nicht entziehen. Es wird auch nur ein kleines Spektrum systemischen Denkens repräsentieren können. Gleichwohl will es im weiteren Verlauf dennoch Möglichkeiten aufzeigen, wie die Systemtheorie für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden kann.

Beginnen möchte ich jedoch mit der Aufarbeitung systemtheoretischer Fragen an die Pädagogik. Um sich diesen Fragekomplexen zu nähern, erscheint es vorab sinnvoll, sich mit einigen Aspekten system-

theoretischer Theoriebildung vertraut zu machen. Dies geschieht zunächst mit Hilfe zweier Begriffsbestimmungen, die insbesondere bei Luhmann eine wichtige Rolle spielen: Komplexität und Kontingenz. Nicht zuletzt bietet sich dieser Fokus auch deshalb an, weil sich das Verhältnis von Stabilität und Variabilität auch lesen läßt als ein Verhältnis von stabilisierender Selektion (als Methode der Reduktion von Komplexität) in einer kontingenten Umwelt, die durch zufällige Ereignisse einer beständigen Variation unterworfen ist.

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Pädagogik im Wissenschafts- und Erziehungssystem nachgezeichnet, bevor auf zwei besondere Fragestellungen eingegangen wird: Subjekt und Ethik in der Erziehung.

### 1.1 Komplexität und Kontingenz

Der Begriff Komplexität nimmt in der neueren Systemtheorie eine zentrale Stellung ein, wenngleich man vermuten kann, daß die Welt auch schon komplex war, bevor es die Systemtheorie gab. Vielleicht aber geht gerade die Entwicklung der Systemtheorie zurück auf deren *zunehmende* Komplexität.

Im Zuge der Industrialisierung erfolgte eine *funktionale Differenzierung* der bis dahin eher durch traditionelle Einheit charakterisierten Gesellschaften Europas. In diesem historischen Kontext näherte sich Simmel auf der Basis einer modifizierten und relativierten Evolutionstheorie bereits 1890 der modernen, prozeßorientierten Systemtheorie in seiner Analyse der „socialen Differenzierung“, worin er sich Differenzierung und Integration als ein wechselseitiges Geschehen dachte, das weder in Polarisierung noch in organischer Höherentwicklung enden müsse.

Ebenfalls im diesem historischen Zusammenhang entwickelte Durkheim (1893) in einer soziologischen Betrachtung der zunehmenden Arbeitsteilung eine implizite Systemanalyse: Mit wachsender Differenzierung geht auch ein Anstieg funktionaler Interdependenzen einher, woraus über die Erkenntnis wechselseitiger Abhängigkeit ein neues „kollektives Bewußtsein“ entsteht, das, folgt man Durkheim, unter Berücksichtigung einer normativen Komponente auch als „kollektives Gewissen“ verstanden werden muß.

Komplexität bezeichnet also den Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgelastigkeit eines Entscheidungsfeldes (Willke 1987), wobei Vielschichtigkeit den Grad funktionaler Differenzierung und die Zahl relevanter Referenzebenen meint; Vernetzung ist Form und Maß der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Teilen beziehungsweise zwischen Teil und Ganzem (beispielsweise innerhalb und zwischen Menschen, Gruppen, Institutionen, Gesellschaften); Folgelastigkeit verweist auf die historische Dimension von Entscheidungen, auf durch

sie in Gang gesetzte, zukunfts offene Folgeprozesse; Entscheidungsfeld meint schließlich den situativen Raum, innerhalb dessen die funktionale Differenzierung oder Selektion an Bedeutung gewinnt.

Unter einer dezidiert systemischen Perspektive versteht Luhmann schließlich unter Komplexität „nicht einfach die Menge der strukturell ermöglichten Relationen, sondern deren Selektivität: auch nicht nur ein (empirisch gesicherter) Erkenntniszusammenhang zwischen den Variablen Größe und Strukturiertheit, sondern die Relation zwischen positiver Bestimmung der Größe und negativer Bestimmung des Ausscheidungseffektes der Struktur. Die Komplexität hat ihre Einheit also in der Form einer Relation: in der Relation wechselseitiger Ermöglichung von Elementmengen und reduktiven Ordnungen“ (1975, S. 207).

In dieser Definition von Komplexität gewinnt nun eine anderer Begriff an Bedeutung, der in engem Zusammenhang mit Entscheidungsanforderungen innerhalb eines über wechselseitige Vernetzungen gebildeten Feldes zu sehen ist: *Kontingenz*.

Er meint hier die prinzipielle Möglichkeit, die stets vorhandene Alternative, die Unvorhersagbarkeit, kurz die potentielle Variabilität der in Handlung umgesetzten Entscheidung. Denn im Gegensatz zu mechanischen Systemen, aber auch zu instinktgeleiteten Tieren, ist Kontingenz ein zutiefst anthropologisches Phänomen. *Kontingenz ist das Prinzip Zufall menschlichen Daseins*.

Andererseits aber scheint das Leben „ein geordnetes und gesetzmäßiges Verhalten der Materie zu sein, das nicht ausschließlich auf der Tendenz, aus Ordnung in Unordnung überzugehen, beruht, sondern zum Teil auf einer bestehenden Ordnung, die aufrechterhalten bleibt“ (Schrödinger 1944, S. 122). Schrödinger spricht damit die Frage des Verhältnisses von Kontinuität und Kontingenz an, die für das Verständnis menschlicher Systeme von ausschlaggebender Bedeutung ist.

Individuelle Weltbilder, religiöse und wissenschaftliche Glaubenssysteme, moralische Wertordnungen und Normen, gesellschaftliche Institutionen und Konventionen lassen sich somit als Formen der Selektion beschreiben, die die potentielle Kontingenz menschlichen Daseins auf ein für sie erträgliches Maß reduzieren.

Luhmann weist weiter auf die Konsequenzen des Verhältnisses von Komplexität und Kontingenz hin:

„Unter Komplexität wollen wir verstehen, daß es stets mehr Möglichkeiten gibt, als aktualisiert werden können. Unter Kontingenz wollen wir verstehen, daß die angezeigten Möglichkeiten weiteren Erlebens auch anders ausfallen können als erwartet wurde; daß die Anzeige mithin täuschen kann, indem sie auf etwas verweist, das nicht ist, oder wider Erwarten nicht erreichbar ist oder, wenn man die notwendigen Vorkehrungen für

aktuelles Erleben getroffen hat (zum Beispiel hingegangen ist), nicht mehr da ist. Komplexität heißt also praktisch Selektionszwang. Kontingenzt heißt praktisch Enttäuschungsgefahr und Notwendigkeit des Sicheinlassens auf Risiken“ (1972, S. 31). „Diese Fassung des Kontingenztbegriffs können wir erweitern durch den Rückgriff auf den allgemeinen modelltheoretischen Begriff der Kontingenzt, der das ‚Auch-anders-möglich-Sein‘ des Seienden bezeichnet und durch die Negation von Unmöglichkeit und Notwendigkeit definiert werden kann. Kontingenzt in diesem Sinne entsteht dadurch, daß Systeme auch andere Zustände annehmen können, und sie wird zur doppelten Kontingenzt, sobald die Systeme die Selektion eigener Zustände darauf abstellen, daß andere Systeme kontingent sind“ (1975, S. 171).

Innerhalb vernetzter Entscheidungsfelder und unter Voraussetzung des Vorhandenseins einer geteilten Absicht kommt es also zur *doppelten Kontingenzt*: Der Handelnde bezieht demgemäß selbst sein Handeln in die Kontingenzt mit ein: Sein Handeln kann dies und jenes bewirken, sein Nicht-Handeln desgleichen. Im zwischenmenschlichen Bereich sind solche Überlegungen durch eine *doppelte Systemreferenz* (Luhmann u. Schorr 1979a) gekennzeichnet, da die Handelnden – wie noch ausführlich darzustellen sein wird – sowohl dem individuellen Bewußtseinssystem als auch dem interaktionellen Kommunikationssystem ihre Referenz erweisen müssen.

Wird die Handlung des anderen mit einberechnet, entsteht eine Situation, in der der eine versuchen kann, die erwarteten Handlungen des anderen zu beeinflussen, um am beobachteten Ergebnis seine eigenen Verknüpfungen bestätigt oder widerlegt zu sehen. Doppelte Kontingenzt entwickelt mithin sowohl Komplexität als auch ein soziales System, wenn beide Handelnden in die Beobachtung miteinbeziehen, daß der andere Handelnde dies auch tut. Im ersten Falle sieht sich der Handelnde vor dem Problem der Produktion einer stabilen Wirklichkeit in seiner Umwelt mit den ihm zu Verfügung stehenden Möglichkeiten; im zweiten Fall geht es um die Komplexitätsreduktion der Umwelt ereignisse auf ein – in Bewußtsein und/oder Handlung – bewältigbares Maß.

Daß es sich bei diesen ersten Überlegungen nicht nur um ein Spiel mit Begriffen handelt, wird schnell deutlich, wenn man beginnt, sie auf konkrete Situationen innerhalb konkreter Entscheidungsfelder anzuwenden. Solche Felder stellen sicherlich Pädagogik und Erziehung dar.

## 1.2 Komplexität und pädagogische Welt

Die bisherigen Ausführungen stellen einen Teil des begrifflichen Instrumentariums dar, das Luhmann und Schorr bei ihren Reflexionen

über die Pädagogik verwendet haben. Dies gilt vor allem für die Monographie „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ (1979a). In den nachfolgenden Aufsatzsammlungen (1982, 1986, 1990) fungierten sie, abgesehen von einigen eigenen Beiträgen, als Herausgeber. In diesen späteren Texten gewinnt in Verbindung mit der Evolutionstheorie Luhmanns Rezeption der Autopoiesis-Theorie Maturanas zunehmend an Gewicht. Er verzichtet dabei jedoch auf klassische Axiome der Evolutionstheorien wie Unilinearität, Konstituierlichkeit, Irreversibilität und Notwendigkeit. Stattdessen interpretiert er Evolution als einen stochastischen und doch selbstorganisierenden (hier nun autopoietischen) Prozeß der Möglichkeitsproduktion, Selektion und Restabilisierung in der Zeit.

Da das gesamte zweite Kapitel der Darstellung der Autopoiesis-Theorie und der Luhmannschen Übertragung auf Kommunikationssysteme gewidmet ist, möge der Verweis hier genügen, um das Folgende zumindest begrifflich nachvollziehbar werden zu lassen.

Weiter sei vorausgeschickt, daß die Luhmann/Schorrschen Untersuchungen einer anderen als eingangs erwähnten Motivation klassischer pädagogischer Theoriebildung folgen, denn sie haben nicht die Absicht, „dem Erziehungssystem oder gar der Pädagogik ein ‚besseres Selbst‘ vorzuhalten. Die Pädagogik ist Gegenstand, nicht Adressat (ihrer) Untersuchungen. Ob und wie sie davon profitieren kann oder ob sie umgekehrt sich gerade in der Ablehnung aufrichten kann, bleibt ihr überlassen“ (1979a, S. 370). Dies zumindest muß man ihnen zugestehen, damit man nicht den Fehler begeht, ihnen den Vorwurf fehlender „konstruktiver“ Kritik zu machen.

Die Leistung von Luhmann und Schorr ist zunächst, daß sie konsequent die Pädagogik sowohl als Disziplin als auch in Bezug auf ihren Gegenstandsbereich innerhalb systemischen Denkens und systemischer Begrifflichkeit rekonstruiert haben. Daß nun diese Rekonstruktion mit einer weitreichenden *Dekonstruktion* einherging, ist gerade in pädagogisch-akademischen Kreisen, um es vorsichtig zu formulieren, nicht nur wohlwollend aufgenommen worden. Andererseits erscheint der „Theorieputsch“ (Schorr 1983 in Brumlik 1987, S. 232) nochmal glimpflich verlaufen und „die Praxis aber geht – wie könnte es auch anders sein – ihren üblichen Schneckengang: Lehrer ärgern sich, Schüler toben und trödeln, die Sozialarbeiter schreiben und gehen und die Klientenzahlen steigen mählich an. Business as usual“ (Brumlik, a.a.O.).

Betrachtet man lediglich die Reaktionen auf die Luhmann/Schorrschen Veröffentlichungen, die sich zwischen wildem Protest und müdem Gähnen ansiedeln, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die systemtheoretischen Überlegungen eine gewisse Relevanz besitzen müssen, wenn sich profilierte Erziehungswissenschaftler so

uneinig zeigen. So wird es also Zeit, nun endlich über die Reflexionen zu pädagogischen Reflexionsproblemen zu reflektieren.

Dies soll mit Hilfe der Differenzierung unterschiedlicher (System)-Ebenen geschehen: Zu Beginn erfolgt eine Annäherung an die systemtheoretische Kritik an der Erziehungswissenschaft als Disziplin im Wissenschaftssystem; anschließend werden die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin im (schulischen) Erziehungssystem und ihre Reflexionsprobleme nachgezeichnet, bevor zwei traditionelle pädagogische Problemstellungen – Erziehung und Subjekt, beziehungsweise Erziehung und Ethik – aufgegriffen und innerhalb der systemtheoretischen Bestandsaufnahme verortet werden. Das Kapitel mündet in einer vorläufigen Darstellung des Konzeptes der „Lernfähigkeit“, der Luhmann/Schorrschen Alternative zu „Bildung“.

Dieser Darstellung werden bereits einige metakritische Stellungnahmen aus „traditionell-pädagogischer“ Sicht beigefügt, mit dem doppelten Ziel, zum einen den gegenwärtigen Stand der Diskussion nachzuzeichnen und zum anderen einige konfusionierende Mißverständnisse auszuräumen.

### *1.2.1 Erziehungswissenschaft*

Will man sich systemtheoretisch der „Erziehungswissenschaft“ nähern, erscheint es zunächst angebracht, das Wissenschaftssystem vom Erziehungssystem abzukoppeln.

Was Luhmann als Systemdifferenzierung beschreibt, ist jenseits der Terminologie nichts Besonderes und findet sowohl in klassischer als auch in pädagogischer Theoriebildung durchaus ihre Entsprechung: Bereits Aristoteles differenzierte die Wissenschaft in die drei Bereiche Theorie (Betrachtung), Praxis (Handlung) und Poiesis (Herstellung). Und auch Kant (1781) zog eine scharfe Grenze zwischen theoretischer und praktischer Vernunft.

Für die Pädagogik unterscheidet beispielsweise Kropp (1966) drei hierarchische Ebenen: das faktische Erziehungsgeschehen (innerhalb schulischer Organisationsformen), das Denken und Wollen des Pädagogen beziehungsweise einer pädagogischen Institution (das Erziehungssystem) und schließlich, quasi als Überbau, die Pädagogik als die Wissenschaft der Erziehung (das Wissenschaftssystem).

Als Wissenschaftssystem ist hier das System anzusehen, das, wiederum disziplinär differenziert, „Wissen“ produziert und prozessiert, welches dann in einem anderen System, also beispielsweise dem Erziehungssystem, seine Entsprechung finden soll. Diese Hierarchisierung jedoch impliziert sozusagen unter der Hand die Vorstellung einer vorhandenen Konsistenz über Systemgrenzen hinweg. Man begibt sich damit auf wissenschaftlicher Seite beständig in einen selbstaufgelegten praxisorientierten Legitimationszwang, dessen Einlösung heute mehr

denn je fraglich erscheint. Daß die Erziehungswissenschaft dann immer wieder auf Vorläufigkeit, Hypothetik und die berühmte Komplexität der Materie verweisen muß, erscheint notgedrungen, änderte aber bislang kaum etwas an der Stabilität des Selbstkonzepts. Abhilfe könnte hier eine Unterscheidung über die jeweiligen *Funktionen* schaffen, die den einzelnen Systemen zukommen. Hierzu gleich mehr.

Folgt man aber einer lediglich *funktionalen* Unterscheidung ohne implizite Hierarchisierung, stellt sich gleichwohl die Frage nach denjenigen Parametern, die die Eigenständigkeit einer wissenschaftlichen Disziplin ausweisen sollen. Diese fehle laut Luhmann und Schorr (1979a) der Erziehungswissenschaft, weil sie ihre Aktivitäten über ihren Gegenstand (das pädagogische Verhältnis) begründet, nicht aber, wie sonst üblich, „durch Perspektiven oder Problemstellungen, die es ermöglichen, alle Gegenstände zu thematisieren, sofern sie in der Perspektive des Faches relevant werden“ (a.a.O., S. 49). Weiter befinde sich die Erziehungswissenschaft in einer wissenschaftstheoretischen und wissenschaftssoziologischen Randlage, weil sie ihr „Verhältnis zur Psychologie und Soziologie nicht klären konnte“ (a.a.O.). Das Pochen auf Autonomie habe dann in der Folge zu einem Rezeptionsdefizit geführt, was „die Teilnahme an den großen interdisziplinären Theoriebewegungen der letzten Jahrzehnte schwierig, wenn nicht unmöglich gemacht“ hat (a.a.O.). Behauptet also die Erziehungswissenschaft durchaus ihre Eigenständigkeit durch die Existenz akademischer Randmerkmale (Lehrstühle, Fachbereiche, Literatur und Kongresse), so lebt sie doch, wie bereits festgestellt, von Importen, ohne jedoch den Exportdisziplinen Psychologie und Soziologie „die Führung zuzugestehen“ (a.a.O., S. 51).

Das Problem der Autonomie ist bei Luhmann und Schorr eng mit dem Problem der Reflexion verbunden, wobei auch hier die Trennung in Wissenschafts- und Erziehungssystem gewahrt bleiben muß. Was wird nun unter Reflexion verstanden, und wie ist es in der Erziehungswissenschaft um sie bestellt?

Reflexion ist „kein Prozeß des Begründens, schon gar nicht ein Prozeß des Begründens von Rechten oder Ansprüchen oder Maßnahmen (...). Allenfalls kann man sagen, daß die Systemreflexion die Begründungsbedürftigkeit etabliert und einen Schweif guter und weniger guter Gründe nach sich zieht. Mit einer Thematisierung der Einheit des Systems entsteht ein Bezugsrahmen, in dem Kommunikation auf Gründe bezogen und damit sachlich, zeitlich und sozial generalisiert werden kann. (...) Reflexion ist auch keine Zustandsfixierung, (...denn) Einheit ist zu selbstverständlich Zustand, solange das System besteht, als daß dies festzustellen Sinn von Reflexion sein könnte. In der

Reflexion erfaßt das System seine Einheit so, wie sie nur erfaßt werden kann: reduktiv. Und das heißt, daß die Einheit des Systems bestimmt wird als eine, die auch anders bestimmt werden könnte. Der Zugewinn, der mit einer internen Ausdifferenzierung und Sonderbetätigung von Reflexion erreicht wird, liegt im Kontingentwerden der Identität des Systems. Mit Hilfe selektiver Selbstsimplifikation produziert die Reflexion die Dominanz des Möglichen über das Wirkliche. Sie mag hernach die dominierende Möglichkeit als Notwendigkeit behaupten oder als Norm oder als Zweck oder als Horizont voller Überraschungen und Enttäuschungen – aber das sind schon sekundäre begriffliche Verarbeitungen, die auch kontrovers bleiben können. Die Voraussetzung dieses zweiten Schrittes, der konstitutive Leistungen verarbeitet, ist das Aussetzen der Einheit des Systems, die in allen seinen Operationen impliziert ist, in einen Horizont anderer Möglichkeiten, der historisch etwa im Sinne einer sich selbst aufbauenden Evolution oder sachlich als Interdependenz von System und Umwelt oder schließlich ideologisch als Möglichkeit, Konsens anders zu placieren, artikuliert werden kann“ (a.a.O., S. 351).

Systemreflexion gründet sich also auf Thematisierung und nicht „Vollerfassung“ des Gesamtsystems. Auch Reflexion bedarf der Selektion, hier der Selektion der Systemreferenz. Krankt, so die Kritik, das Erziehungssystem an der Referenz auf das zu erziehende Subjekt (siehe unten), dann krankt die Erziehungswissenschaft an der Referenz auf ihren Gegenstandsbereich; was nicht zuletzt, wie erwähnt, an den Selbstständigkeitswünschen der Erziehungswissenschaft als Defensivautonomie ihre Entsprechung findet.

Immerhin argumentieren Luhmann und Schorr weiter, daß die Thematisierung von Autonomie den „Beginn eines Reflexionsprozesses markieren“ kann (a.a.O., S. 50), aber nicht notwendigerweise muß, weil bei der reinen Thematisierung verblieben werden kann.

Über die Qualität der Reflexionsleistungen der Erziehungswissenschaft entscheidet einmal mehr die Form des Autonomiebegriffs: Autonomie ist nicht die Fähigkeit einer stabilen Einheit, ihre eigene Gesetzmäßigkeit spezifizieren zu können, ist mithin nicht aus der Innenperspektive des Systems wahrgenommene Abwesenheit äußerer Zwänge und Beschränkungen, vielmehr setzt der Autonomiebegriff immer ein relationales Verhältnis des Systems zu seiner Umwelt voraus; unter einer zeitlichen Perspektive ist Autonomie ein Prozeß, in dem Autonomie und Abhängigkeit gleichzeitig bestehen müssen. Begreift man, wie Luhmann und Schorr dies tun, Autonomie als „Unabhängigkeit in der Selbstregulierung“ (a.a.O., S. 52), erscheinen die Aussagen evident,

gäbe es doch ohne dieses beschriebene Verhältnis gar kein Regulierungsproblem.

Die vielleicht zentrale Botschaft von Luhmann und Schorr an die Adresse der Erziehungswissenschaft wäre damit eine Aufforderung, erstens den (stellenweise hilf- und haltlosen) Autonomiebegriff, gegründet auf der „sich von selbst verstehenden“ Selbständigkeit „rein“ pädagogischer Fragestellungen, aufzugeben und sich stattdessen an einen Autonomiebegriff zu gewöhnen, der sich auf die Variabilität wählbarer Abhängigkeiten gründet. Diese Autonomie wäre dann in der Tat der erste Schritt zur Selbstreflexion, denn sie bedeutet gerade nicht Positionsverlust, sondern ermöglicht im Gegenteil das Erreichen eines höheren kombinatorischen Niveaus, von dem ausgehend wiederum mehr *Wahlmöglichkeiten* für Autonomie und Abhängigkeiten bestehen.

Solche Autonomie würde dann eine Reflexionstruktur ermöglichen, in der die Reflexion selbst reflektiert werden kann. Daraus könnte sich in einem weiteren Schritt ergeben: *erziehungswissenschaftliche Lernfähigkeit*. Denn würde es der Erziehungswissenschaft gelingen, ihre Autonomie über eine Orientierung an genuin wissenschaftlicher Betätigung anstatt ausschließlich über den pädagogischen Gegenstandsbezug zu erlangen, bedeutete dies zwar eine Auflösung der Wissenschaftlichkeitsbegründung herkömmlichen Stils, gleichzeitig aber könnte sich ein neuer Horizont eröffnen, der der Erziehungswissenschaft zu einem adäquaten Status in der Wissenschaftsgemeinde verhelfen könnte. Weiter würde eine vollzogene Abkopplung des Systems Erziehungswissenschaft vom Erziehungssystem letzteres in die Freiheit entlassen, nun tatsächlich Praxisforschung betreiben zu können. Der oft von Praktikern kritisierten Unverständlichkeit der Terminologie pädagogischer Theorienbildung – solcher, die auf die Praxis zielt – könnte so effektiv entgegengewirkt werden; gewiß eine Entlastung für diejenigen, die sich tagtäglich dem „pädagogischen Bezug“ (Nohl 1948), beziehungsweise der „pädagogischen Interaktion“ (Ulich 1976) ausgesetzt sehen. Auch die stellenweise durchaus beklagenswerte Pädagogisierung der Gesellschaft durch „Kolonisation des Alltags durch Experten“ (vgl. Illich 1977, 1978, 1979) läßt sich als mangelnde Entzerrung von wissenschaftlichem Handeln und Praxisbezug interpretieren. Nicht zuletzt verweist auch die oben zitierte Textstelle von Brumlik darauf, daß eben gerade Theorieentwicklungen und -diskussionen der Praxis ohnehin weniger mitzuteilen vermögen, als es der Anspruch nicht selten erwarten läßt; stöhnende Lehrer und trödelnde Schüler sind eben gerade Teil des Interaktionssystems Schule und nicht des Wissenschaftssystems und es steht zu vermuten, daß noch so ausgefeilte pädagogische Theorien auch in Zukunft daran nichts ändern werden.

Solange aber diese Verquickungen anhalten, hat, wie zu zeigen sein wird, formell und aus denselben Gründen das Erziehungssystem mit den gleichen Problemen zu kämpfen, die soeben für die Erziehungswissenschaft umrissen wurden.

Zuvor soll jedoch kurz ein Überblick über die Folgen dieser systemtheoretischen Überlegungen im Wissenschaftssystem gegeben werden.

Eines der Standardwerke der pädagogischen Literatur, die von Lenzen und Mollenhauer herausgegebene „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ (1983; vgl. auch Lenzen 1989), liefert in einem Artikel von Brunkhorst gleich zu Beginn eine Einschätzung dessen, was die Erziehungswissenschaft von der Systemtheorie zu erwarten habe: „Konfrontation“ (1983 in: Lenzen 1989, S. 1480). Gleichzeitig bedeutet für ihn diese Konfrontation einen „weiteren Schritt von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Sozialwissenschaft“ (a.a.O.), womit er die implizite Chance, die mit den Arbeiten von Luhmann und Schorr vorliegt und die gerade nochmals verdeutlicht wurde, gut erkannt hat.

Leider jedoch findet sich nicht durchgängig eine solche Lesart, besonders dann nicht, wenn bei den Kritikern eine Problematisierung der aufgeworfenen Fragen „unter pädagogischen Gesichtspunkten“ (Fauser u. Schweitzer 1981, S. 795) beziehungsweise nach „pädagogischen Kategorien und Denkprinzipien“ (Meinberg 1983, S. 496) erfolgt. Daß dann in der Folge eine durch die Systemtheorie betriebene Tendenz zu „Auflösung und Zersetzung“ (Meinberg 1983, S. 496) der Pädagogik als Wissenschaft wahrgenommen wird, verwundert nicht angesichts einer beständigen Rekursion auf eine Semantik des „genuin Pädagogischen“. Daß jedoch mit diesem Rekurs auf das traditionell Einheimische der Pädagogik genau der Luhmann/Schorrschen Kritik Rechnung getragen wird, ja sie geradezu zementiert, verweist ein weiteres Mal auf die mangelnde Reflexionsfähigkeit der pädagogischen Gemeinde.

Ähnliches gilt auch für den Fall, wo Luhmann und Schorr attestiert wird, sie hätten sich der bloßen Reproduktion von Bekanntem und Trivialem hingegeben (Benner 1979), denn insgesamt stehe deren Arbeit doch „durchaus im Einklang mit den ‚schöner klingenden Worten‘ der klassischen Pädagogik“ (a.a.O., S. 374).

Seien es offene Ablehnung oder schlichte Negation der Unterschiede, in beiden Fällen wird unter Berufung darauf, daß es man es schon immer besser wußte und auch „schöner“ auszudrücken vermochte, die dargebotene Chance nicht wahrgenommen. „Die Annahme und Konstruktion einer Kontinuität der Pädagogik und des Pädagogischen, die doch eher einem Kontinuitätsbedürfnis der Pädagogen entspringt, sowie die Behandlung der pädagogischen Tradition in einer Weise, als sei in ihr mehr oder weniger das Grundsätzliche bereits geklärt“ (Seiler u. Meyer 1987, S. 381), verhindert einerseits den Anschluß an moderne

Theorieentwicklung und schottet sich andererseits von den Möglichkeiten ab, die ein interdisziplinäres Verständnis pädagogischer Fragestellungen bereitstellen könnte (vgl. Heid 1983).

Damit erweist sich einmal mehr die von Blankertz (1982) postulierte „große Tradition“ der Erziehungswissenschaft „als eine moderne Einzeldisziplin“ (a.a.O., S. 65) als traditionsverpflichtender Hemmschuh. Darüberhinaus ist der Streit über Interdisziplinarität versus Unidisziplinarität ohnehin ein Scheingefecht auf einem topologisch nicht fixierbaren Schlachtfeld.

Zum Abschluß sei nochmals darauf verwiesen, daß auch für wissenschaftliche Disziplinen gilt: Autonomie gründet sich auf die Variabilität wählbarer Abhängigkeiten und nicht auf traditionell verbürgten Rückzug auf angestammte Positionen. Daß letzteres häufig als erziehungswissenschaftliche Reaktion auf die systemtheoretische Konfrontation zu beobachten war, möge der Erziehungswissenschaft als Phase der inneren Konsolidierung und Stabilisierung zugestanden werden, aber sollte sich diese Phase als nicht vorübergehend erweisen, muß sich die Erziehungswissenschaft nachsagen lassen, ihr nun in der Tat genuines Feld des Lehrens und Lernens für sich selbst nicht nutzbringend anwenden zu können. Gelänge ihr dies, so wäre wider Erwarten und wider Intention von Luhmann und Schorr doch der Erziehungswissenschaft wenn nicht zu einem „besseren“ so doch zu einem „variableren Selbst“ verholphen worden.

### *1.2.2 Pädagogik und Erziehung*

Wie bereits angedeutet, fokussiert die systemtheoretische Auseinandersetzung mit der Pädagogik weniger auf das Wissenschafts- als auf das Erziehungssystem als Feld pädagogischer Theorieentwicklung. Deshalb erscheint es nützlich, einer Leitunterscheidung Luhmann und Schorrs zu folgen, die Pädagogik von Erziehungswissenschaft trennt. Der Pädagogik käme dann die eigenständige Funktion als Reflexionstheorie des Erziehungssystems zu. Hier läge auch ihr wissenschaftliches Forschungsgebiet, verbunden mit der Aufgabe, „eine besondere Art der Sichtung und Produktion von Wissen für das Geschäft der Erziehung“ (1979a, S. 368) als Reflexionsfunktion einer pädagogischen Theorie zu entwickeln.

Es stellt sich nun natürlich die Frage, ob denn die Pädagogik jemals etwas anderes getan hat, als Wissen für das Geschäft der Erziehung zu produzieren, und, wenn mit ja zu beantworten, wäre es dann nicht wirklich besser, sich an die „schöner klingenden Worte“ der klassischen Pädagogik zu halten, anstatt sich mit der unzugänglichen Terminologie systemtheoretischer Redundanzproduktion auseinanderzusetzen?

Will man dieser Frage nachgehen, erscheint es zu Beginn unabdingbar, die Perspektive nachzuzeichnen, die Luhmann und Schorr für ihre Analyse des Erziehungssystems verwenden. Die Autoren verstehen

sich selbst als außenstehende Beobachter, die auf der Basis systemischer Theoriebildung eine soziologische Studie der pädagogischen Reflexionsprobleme vorlegen. Ihr Anliegen ist also keine Aufarbeitung pädagogischen Gesamtwissens, sondern sie fokussieren auf die besonderen Aktivitäten der Pädagogik im Zusammenhang mit deren Selbstbeschreibung und Selbstrechtfertigung. Weiter gründet sich ihre Analyse auf die Theorie funktionaler Systemdifferenzierung, die, um es nochmals zu wiederholen, nicht als hierarchisierend verstanden werden darf, sondern über ihre gesonderte Funktion definierte Teilsysteme in den Blick nimmt. Solche Systeme sind *selbstreferent*, weil ihnen immanente Operationen immer auf andere Operationen desselben Systems zurückverweisen (vgl. die Ausführungen zur Autopoiesis-Theorie im folgenden Kapitel). Reflexion nun wird als Spezialfall der Selbstreferenz verstanden, in der das System sich selbst zum Thema macht, indem jedoch nicht nur Operationen selektiv wieder aufgegriffen werden, sondern sie zielt vielmehr „auf die Identität des Systems, auf die Einheit dessen, was in den Alltagsoperationen jeweils an Komplexität gegeben ist und als Komplexität zur Selektion zwingt“ (1979a, S. 9). Für das Wissenschaftssystem läßt sich beispielsweise solche Reflexion bei epistemologischen Fragestellungen zur Einheit in der Differenz von Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand aufzeigen. Für das Erziehungssystem nennen Luhmann und Schorr als Reflexionsthemen die „*sachlichen Besonderheiten und Autonomie des Erziehens, die Frage einer Technologie für zeitliche Fernwirkungen und die Frage der Verantwortung für die soziale Selektivität des Erziehungsprozesses*“ (a.a.O.; kursiv i. Orig., A.d.V.).

Diesen Reflexionsthemen habe sich nun die Pädagogik, insbesondere die Schulpädagogik, nicht in adäquater Weise gestellt, weil sie erstens innerhalb sachlicher Dimensionen immer nur der Frage nachging, wie das Pädagogische pädagogisch relevant sei und damit den Veränderungen der gesellschaftlichen Umwelt kaum Rechnung getragen habe; weil sie zweitens innerhalb zeitlicher Dimensionen keine empirische Deckung für die sich verselbständigenden Aspekte des Wirkungsproblems pädagogischer Praxis vorlegen konnte; schließlich weil sie drittens innerhalb sozialer Dimensionen den motivationalen Zusammenhang zwischen Erziehung und sozialer Selektion (über Zensurengebung, Versetzungsentscheidungen usw.) zwar wahrnimmt, aber als Widerspruch charakterisiert und nicht zu lösen vermag.

Als Erklärungen dafür, weshalb es im Erziehungssystem innerhalb dieser drei untrennbar ineinander verwobenen Dimensionen nicht zu angemessenen Reflexionsleistungen kam, nennen Luhmann und Schorr:

1. Die Orientierung am Subjekt (dem Zögling) statt der Orientierung am System.

2. Damit verbunden die Orientierung an hierarchisch-linearem Kausaldenken statt der Orientierung an der selbstbezüglichen Zirkularität kontingenter Systemstrukturen.
3. Die bereits beschriebene Orientierung an einer Autonomie der Pädagogik, die sich eher über Abschottung definiert, statt der Orientierung an einer Autonomie der wählbaren Abhängigkeiten.
4. Die Orientierung der Pädagogik an der Planung schulischer Erziehung, verbunden mit Rationalisierungs- und Optimierungsvorgaben einerseits und selbstauferlegten Kompensationszwängen der außerschulischen Erziehung andererseits, statt Orientierung an den Möglichkeiten und Grenzen der aktuellen pädagogischen Beziehung, die für Lehrer und Schüler gleichermaßen (doppelt) kontingent aufgefaßt werden müssen.
5. Die Orientierung an einer Technologie der „absoluten pädagogischen Methode“ innerhalb zeitlich festgelegter kausaler Zweck/Mittel-Schemata statt Orientierung an der potentiellen Variabilität jeder pädagogischen Situation, verbunden mit einer Technologie, die sich induktiv eine Sensibilität für spontan auftretende Zufälligkeiten erarbeitet und als pädagogische Chance zu nutzen vermag.
6. Damit einhergehend eine Orientierung an einer schulischen Pädagogik, die dem Anspruch gerecht werden möchte, Unterricht und Erziehung zugleich zu sein, statt einer Orientierung an deren Unterschiedlichkeit, verbunden mit einer Ausdifferenzierung spezifischer Techniken.
7. Weiter eine temporale Orientierung an longitudinalen Erfolgskriterien pädagogischer Leistungen in der Kombination Unterricht/Erziehung statt Orientierung des Erfolgs an der für Lehrer und Schüler gleichermaßen erreichten Offenheit und Ergiebigkeit situativer Anlässe.
8. Die einseitige Orientierung an Erziehung innerhalb der untrennbar zusammengehörigen Dichotomie Erziehung/Selektion statt Akzeptanz, daß Erziehung und insbesondere Bildung ohne Selektion nicht denkbar ist.
9. Damit zusammenhängend eine Orientierung an einem Gleichheitsideal erzieherischen Handelns bei gleichzeitiger und beständiger aber abgelehnter Anforderung zur Selektion statt Orientierung an der unauflösbaren Einheit von Erziehung und Selektion.
10. Schließlich Orientierung an „Reformreflexionen“ (1979a, S. 265), die festhalten an dem Postulat kompensatorischer Erziehung, an dem Problem unausgeschöpfter Begabungsreserven, an dem Postulat zielerreichenden Lernens, an dem Postulat der Praxisnähe und der entsprechenden Diversifikation der Ausbildungsgänge und schließlich am Abschieben der Selektionsentscheidung auf die Schüler, statt Orientierung an einer Einheit des Systems als Zusammenhang von Ausdifferenzierung und Interdependenz des Selektionsprozesses.

tionsgeschehens unter weitestgehendem Verzicht auf ideologische oder normative Gesichtspunkte bei gleichzeitiger Sensibilität für Anschlußmaßnahmen, die von einer gegebenen Problemkonstellation ausgehen (unter Berücksichtigung, daß eine einmalige Selektion weder gleichartige Selektionen nach sich ziehen muß, beziehungsweise noch immer genügend weitere Anschlußmöglichkeiten offenläßt).

Die Darstellung möge hier genügen, um die zentralen Thesen und ihre Implikationen deutlich werden zu lassen. Da im weiteren Verlauf diejenigen Punkte, die um das Technologieproblem kreisen, unter einer dezidiert systemischen Perspektive behandelt werden, möchte ich hier zunächst aufzeigen, wie die Arbeiten von Luhmann und Schorr in der erziehungswissenschaftlichen Gemeinde in Stil und Inhalt rezipiert wurden und anschließend zwei Punkte herausgreifen und einer eingehenderen Betrachtung unterziehen.

Bevor also an dieser Stelle eine inhaltliche Auseinandersetzung erfolgen wird, sei nochmals auf die Position und Perspektive der Arbeiten von Luhmann und Schorr hingewiesen: Sie betrachten die Pädagogik von der Soziologie her und ihre Perspektive ist systemisch, das heißt sie interessieren sich für Prozesse innerhalb eines durch Funktionen gebildeten Systems und nicht für dessen Mitglieder, die im Gegenteil als Umwelt des Systems konzeptualisiert und somit nicht der Analyse unterzogen werden. Weiter geht es ihnen um eine soziologische Untersuchung bestimmter Probleme der Pädagogik und *nicht* um eine Formulierung einer „Systemtheoretischen Erziehungswissenschaft oder Pädagogik“.

Weshalb hier dauernd auf die Perspektive der Autoren verwiesen wird, wird deutlich, wenn man sich die Rezeption ihrer Arbeiten in der pädagogischen Welt vor Augen führt.

Unter den bereits aufgeführten pädagogischen Kritikern der Systemtheorie finden sich beständige Abgrenzungsversuche unter Rückgriff auf „genuin pädagogische Semantik und pädagogische Themenkomplexe“ wie: Entwicklungspsychologie und Anthropologie (Meinberg), Lernpsychologie (Fauser/Schweitzer), Politik (Schäfer), Ethik (Benner) und Philosophie (Tremml).

Aus dieser Aufzählung wird zweierlei deutlich: Erstens scheint es mit der Eigenständigkeit der pädagogischen Disziplin, auf der die Autoren immer so gerne beharren, nicht allzuweit bestellt zu sein, wenn derart breitgefächerte Rückbezüge in Anspruch genommen werden müssen, und zweitens zeigt sich hier eine klassische „Perspektivenverwirrung“ (Seiler u. Meyer 1987, S. 382), wenn diese soziologische Arbeit wie eine aus den pädagogischen Reihen entstammende behandelt wird, und man ihr dann unterstellt, sie habe nichts zur Realisierung

und Einlösung pädagogischer Leistungsvorgaben beizutragen vermocht; ja ihr vorwirft „daß sie offenbar unfähig, aber auch gar nicht Willens ist, von sich her eine pädagogisch ergiebige *praktische* Handlungstheorie zu entwerfen“ (Meinberg 1983, S. 493; kursiv i. Orig., A.d.V.). In die gleiche Kerbe schlägt schon frühzeitig auch v.Hentig (1974), wenn er der Systemtheorie zwar Theoriereife attestiert, gleichzeitig aber ihre Unverständlichkeit kritisiert, wenn es darum geht, Wissenschaft als das zu betreiben, was sie seiner Ansicht nach sein sollte: „Praxis-Theorie“ (a.a.O., S. 166). Zusammengefaßt läßt sich festhalten, daß durch die Art und Weise der Rezeption implizit Luhmanns Theorie der strukturellen Eigendynamik innerhalb über Kommunikation gebildeter Systeme ständig, wenn vermutlich auch nicht beabsichtigt, Rechnung getragen wird. Weiter wird ihm, wohl wieder ungewollt, trotz inhaltlichen Widerspruchs, der Form nach dennoch zugestimmt, daß eben gerade das unbedingte Festhalten am pädagogischen Praxisbezug Reflexionsleistungen erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht, und daß darüber die Erziehungswissenschaft über ihre Verquickung mit der Pädagogik den Anforderungen des Wissenschaftssystems kaum gerecht werden kann. Diese Überlegungen sollen im Zusammenhang mit der Behandlung der folgenden Punkte nicht aus dem Blickwinkel verloren werden.

#### 1.2.2.1 Subjekt, System und Erziehung

Die vielleicht gravierendsten Irritationen, die Luhmanns Arbeiten in pädagogischen Kreisen ausgelöst haben, gründen sich auf dessen „Entthronung des Subjekts“ (Meinberg 1988, S. 219) als Bezugspunkt pädagogischer Reflexion. Dies verwundert nicht, war und blieb doch das Subjekt und insbesondere dessen Erziehungsbedürftigkeit die „Zentralkategorie“ (Süssmuth 1969, S. 405) pädagogischer Theoriebildung und Forschung. Aus dieser Setzung ergab sich folgerichtig auch eine Konzeption des Subjekts als erziehbares Wesen; der Mensch als „homo educandus und homo educabilis“ (Flitner 1963, S. 218), beziehungsweise im Superlativ bei Roth (1966) als „erziehungsfähigstes und erziehungsbedürftigstes Wesen“. Von hier aus schließlich war es, wie bereits nachgezeichnet, nicht weit bis zur Begründung der „Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft“ (Loch 1965, S. 165) auf ihrem Gegenstand: der Erziehung des „Mängelwesens“ Mensch (Gehlen 1961).

Selbstredend hat es in der Pädagogik auch nie an einer Kritik der „Erziehungsbedürftigkeit“ gemangelt: beispielsweise logisch-empiristisch begründet bei Brezinka (1974) oder empörend protestierend bei v.Braunmühl (1975); die basale Orientierung am Menschen wurde jedoch nie ernsthaft in Frage gestellt. Weiter sind die Begriffe „Mensch“, „Individuum“ und „Subjekt“ sowohl inhaltlich als auch geschichtlich keineswegs identisch, werden aber im Zusammenhang mit „dem päd-

agogischen Anspruch“ in der Regel synonym verwendet (Oelkers 1987, S. 175).

Um sich einer Beantwortung der Frage zu nähern, was denn nun der Vorteil einer Wegorientierung vom Menschen hin zum System sein soll und sein kann, erscheint also vorab eine begriffliche Reduktion der Komplexität des Gegenstandsbereichs notwendig. Zentrale herkömmliche Begriffe sind hier auf der einen Seite Identität und Subjekt beziehungsweise auf der anderen Seite Interaktion und Intersubjektivität.

Als Leitunterscheidung kann hier verwendet werden, was sich sowohl aus traditionell pädagogisch-anthropologischer wie aus systemtheoretischer Perspektive anbietet: *Die Unterscheidung zwischen Innen und Außen*.

Traditionell wird das Innen bestimmt als das Wesen des Menschen, in seinem Sein im Einssein. Das Subjekt und seine Identität fallen hier thematisch und topologisch zusammen. Was aber ist diese Identität des Subjekts, und wie kommt sie zustande?

Begibt man sich auf die Suche nach Antworten auf diese Fragen, gerät man schnell in die Verlegenheit, apokryphen Sprachspielen hinterherhechten zu müssen.

Oelkers (1987) zeichnet die Geschichte des Subjektbegriffs von der Philosophie Descartes bis zum Neuhumanismus nach: Das Innere des Subjekts ist dann das „microcosmische Bildnis Gottes“ (Paracelsus), das „Abbild Gottes“ (Comenius), der „innere Mensch“ (Herder), die „unteilbare Einheit“ (Schlegel), der „empfindsame Mensch“ (Shaftesbury), „das bestimmte Individuum“ (Novalis), der „von Natur aus gute Mensch“ (Rousseau), der „entwickelbare Wesenskern“ (Fröbel) usw.; kurzum, das Innere bleibt substantiell, aber unbestimmt. Jedoch, wie es zustandekommen soll, darin schien zumindest unter Zuhilfenahme eines pädagogischen Anspruchs Einigkeit zu herrschen: In der Erziehung des Menschen zum (perfekteren) Menschen.

Schließlich kommt aber auch Oelkers wie Luhmann und Schorr zu dem Ergebnis, daß „der pädagogische Anspruch mit einer Theorie begründet worden ist, die nicht haltbar ist“, denn weder können Individuen und Gesellschaften so perfektioniert werden, daß ein „goldenes Zeitalter“ entsteht, noch ist „Erziehung‘ eine ‚Kraft‘, die sich zu diesem Zwecke instrumentalisieren ließe“ (a.a.O., S. 182).

Neben dieser Betrachtung des Subjekts in pädagogischen Zusammenhängen bleibt unter Beibehaltung der Innen/Außen-Differenz weiter die Frage offen, was man sich denn allgemein unter dem „Subjekt“ und seiner „Identität“ vorzustellen habe.

Spätestens seit Mead (1934) erscheint es fragwürdig, die subjektive Identität als eine isolierte und selbständige Substanz zu konzeptualisieren, denn weder ist diese innere Substanz faßbar, noch ist sie ohne

ein „Außen“ denkbar. „Wenn Eigenes sich im Zusammenspiel mit Fremdem herausbildet, so dringt die Andersheit auch in die Sphäre der *Intrasubjektivität* ein. (...) Es gibt dann keinen originären Eigenbereich, der eine Selbstaneignung oder auch eine Fremdaneignung zuließe. Eine entstehende und sich verändernde Ordnung führt zu einem *Selbstentzug* des Ich; das Ich findet nie ganz und gar seinen Ort und ist somit nie völlig es selbst, sondern immer auch ein anderes“ (Waldenfels 1990, S. 67; kursiv i. Orig., A.d.V.).

Identität ist dann „ein punktualisierter, hochselektiver Ordnungsaspekt von Welt“ (Luhmann 1984, S. 427); sie ist nur innerhalb der Innen/Außen-Unterscheidung denkbar, aber „am Anfang steht (...) nicht Identität, sondern Differenz“ (a.a.O., S. 112). Eine Differenz allerdings, die innen vollzogen werden muß: Sie ist eine „systemeigene Unterscheidung, denn anders verlören die Bezeichnungen ‚selbst‘ und ‚fremd‘ ihren Sinn. Die Unterscheidung verhindert, daß das System sich selbst laufend mit der Umwelt verwechselt. (...) Wenn aber das durch die Unterscheidung verhindert wird: wie ist dann die *Einheit* dieser Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz zu denken? Sie wird als Einheit operativ benutzt, ohne als Einheit beobachtbar zu sein. Das System kann zwischen Selbstreferenz und Fremdreferenz oszillieren und sich dabei den Zugang zur jeweils anderen Seite der Unterscheidung offen halten. Aber die Einheit der Unterscheidung bleibt dabei vorausgesetzt als die Einheit des imaginären Raums ihrer Kombinationsmöglichkeiten“ (Luhmann 1992, S. 26; kursiv i. Orig., A.d.V.). Oder wie es Iser (1991) ausdrückt: „Nie endgültig bei sich zu sein, wird dem Menschen zum Anlaß, im Spiegel seiner Möglichkeiten immer anders zu sein“ (a.a.O., S. 514). Dies aber bedeutet nicht, daß auf *Individualität* verzichtet werden müßte. Im Gegenteil, erst die Fähigkeit zur Innen/Außen-Differenzierung ermöglicht diese; Individualität ist dann aber ein Prozeß und niemals Substanz.

Weiter erhebt sich die Frage, ob auf dieser Basis der Nicht-Identifizierbarkeit des Subjekts die Rede von der *Intersubjektivität* noch ihren Sinn behält. Denn selbst wenn davon auszugehen ist, daß sich begegnende Subjekte auf die je gleiche Strukturiertheit des anderen vertrauen dürfen, so ist doch weder unmittelbar noch mittelbar ein Zugang zum *Subjekt als Einheit* möglich; allenfalls ergibt sich ein Zugang zu beobachtbaren Handlungen des jeweils anderen. Intersubjektivität muß folglich als *Interaktion* verstanden werden; dem Wortsinn nach, als „Wechselbeziehung zwischen Handlungen“ (Hartfiel u. Hillmann 1972, S. 348).

Selbstredend sind Handlungen menschliche Handlungen oder Handlungen des Subjekts, aber sie lassen für einen außenstehenden Beobachter keinerlei *objektive* Rückschlüsse auf ihren motivationalen Ursprungsort zu. Wäre dem so, hätten Begriffe wie „Lüge“, „Betrug“, „Meineid“, „Heiratsschwindel“ usw. jegliche Existenzberechtigung