pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Meder, Norbert

Kontingenz im pädagogischen Handlungszusammenhang. Eine Auseinandersetzung mit Luhmanns Systemtheorie

Der pädagogische Blick 15 (2007) 3, S. 168-177

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Meder, Norbert: Kontingenz im pädagogischen Handlungszusammenhang. Eine Auseinandersetzung mit Luhmanns Systemtheorie - In: Der pädagogische Blick 15 (2007) 3, S. 168-177 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95345

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

III 14 33188

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

15. Jahrgang 2007 / Heft 3

Editorial 131

Thema:
Führung in pädagogischen Berufen

Thorsten Bührmann/Eckhard König
Führung in der Schule: Eine anthropologische Perspektive 132

Ulrike Nollmann/Anne Schlüter
Frauen in Leitungspositionen in pädagogischen Berufen 147

Barbara Mettler-v. Meibom
Mit Wertschätzung führen. Wege zum nachhaltigen Erfolg
in Lehr- und Lernprozessen 156

Aktueller Beitrag

Norbert Meder
Kontingenz im pädagogischen Handlungszusammenhang –
Eine Auseinandersetzung mit Luhmanns Systemtheorie 168

Aus der Disziplin

Berufsqualifizierende Vorbereitung *(Michaela Harmeier)* 178

Aus der Profession

Die Paradoxien des Leistungslernens und ihre lernwiderständigen
Folgen *(Uwe Findeisen)* 180

Der ProfilPASS – Was bedeutet das Instrument in und für die
Beratungspraxis? *(Thorsten Bührmann/Annette Manz)* 183

BV-Päd. Intern

Der BV-Päd. erstmals beim Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag/EWFT *(Thorsten Bührmann/Annette Manz)* 189

Rezensionen

Christiane Schiersmann (unter Mitarbeit von Christoph Strauß): Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung *(Stefanie Jütten)*..... 191

Norbert Meder

Kontingenz im pädagogischen Handlungszusammenhang

Eine Auseinandersetzung mit Luhmanns Systemtheorie

Erst nach dem Tode von Niklas Luhmann erschien seine Auseinandersetzung mit dem „Erziehungssystem der Gesellschaft". Norbert Meder nimmt – anlässlich seines eigenen 60. Geburtstages – Luhmanns Systemtheorie kritisch unter die Lupe. Er vermisst bei Luhmann die Kategorie „Bildsamkeit".

Die Welt ist mehr als das, was wir von ihr wissen. Die Welt ist mehr als das, was wir handelnd beeinflussen können. Das ist eine Annahme, die man getrost für jede Theorie machen kann. Sie muss zwar in einer Bildungsphilosophie noch vertieft reflektiert werden, aber sie hat auch ohne diese Reflektion ihre Plausibilität. Dieses uneinholbare Mehr der Welt hat Luhmann in die Formel der Innen-Außen-Differenz gefügt und Komplexitätsgefälle genannt. Außen ist die volle Komplexität und innen wird sie irgendwie reduziert. Diese terminologische Fassung hat Luhmann unabhängig davon, was er daraus theoretisch weiterentwickelt hat, hochgradig anschlussfähig gemacht. Fast jeder redet von der Reduktion von Komplexität wie von einer Zauberformel. Aber das ist nicht die einzige sprachliche Formel, in der wir das Mehr der Welt fassen können. Die griechisch-christliche Fassung ist gerade umgekehrt. Das Außen ist die Struktur des geordneten Kosmos und nicht die Komplexität, die es zu reduzieren gilt; das Innen ist durch Unkenntnis dieser Ordnung bestimmt und deshalb chaotisch und kontingent. Man kann aber auch sagen: Das Mehr der Welt als das Unfassbare ist das Nichts und, wie aus Nichts etwas entsteht, wissen wir eben nicht – Punktum. Ich will damit sagen, dass es selbst an so einer plausiblen Stelle von theoretischer Grundannahme alternative Möglichkeiten gibt – Möglichkeiten alternativer Metaphysik. Aber diesen Gedanken vertiefe ich nicht, er gehört schon zu den bildungsphilosophischen Überlegungen.

Luhmann hat weiterhin gefragt, in welchen Formen wir mit dem Komplexitätsgefälle umgehen. Er kommt zur Antwort: Wenn wir innerhalb des Systems über Komplexität reden, dann sprechen wir von Kontingenz. Kontingenz ist die kommunikative Form über Komplexität zu verhandeln. Kontingent heißt traditionell „zufällig", d. h. nicht notwendig, keinem deterministischen Gesetz unterliegend, also unbestimmt oder in sich bestimmt.[1] Wir bearbeiten das Komplexitätsgefälle in der sprachlich kommunikativen Form „es könnte alles auch ganz anders sein" oder „es könnte auch anders kommen". Für diese Form steht

1 Das Kontingente als das Nicht-Determinierte kann auch das Absolute sein. Aber dann kann man nicht mehr von Zufälligkeit sprechen.

der Terminus ‚Kontingenz'. Dies können wir unbedenklich übernehmen, denn dies ist ein empirisch kommunikatives Phänomen. Außerdem sind damit noch keine Theorieentscheidungen – etwa in Richtung auf eine bestimmte Metaphysik – gefällt. Zumal das absolut Kontingente auch als Gott zu fassen ist.

Die nächste Luhmannsche Frage ist die, ob man das Eigentümliche spezifischer kommunikativer Handlungszusammenhänge – die Teilsysteme der Gesellschaft – in der Weise charakterisieren kann, wie man in ihnen mit Kontingenz umgeht, also mit dem Umstand, dass alles auch anders sein kann und auch anders kommen kann. Haben spezifische Handlungszusammenhänge wie Recht, Moral, Wirtschaft, Religion, Wissenschaft und Bildung je unterscheidbare Formen, mit Kontingenz umzugehen?

Luhmanns Antwort ist: ja. Der Umstand, dass etwas auch anders sein kann, wird in jedem Handlungszusammenhang, in jedem Teilsystem, anders behandelt und in dem dazugehörigen Sprachspiel in anderen Sprachspielzügen gefasst. Die Stereotypen solcher Sprachformen nennt er Kontingenzformeln.[2]

Kontingenzformeln zur Handhabung der Negativität bei der Selektion

Handeln ist dadurch gekennzeichnet, dass in ihm zwischen unendlich vielen Möglichkeiten ausgewählt wird. Die ausgelassenen Möglichkeiten können noch einmal unterteilt werden in solche, die man kennt, und in solche, die man nicht kennt, aber grundsätzlich annehmen muss. Die bekannten Alternativen, aber für die konkrete Wahl ausgeschlossenen Möglichkeiten werden als bestimmte Negationen aufbewahrt und können im Fall des Scheiterns der faktisch gemachten Selektion jederzeit wieder ins Spiel gebracht werden. Sie bilden gleichsam ein Reservoir von konkreten alternativen Handlungsmöglichkeiten für den Notfall. Ein Problem bilden dagegen die unbekannten Alternativen, von denen man ausgehen muss, will man die Erfahrung von Überraschungen, Enttäuschungen, Schicksalsschlägen, Erfindungen oder Katastrophen in sein Handeln einbeziehen. Theoretisch werden die ausgelassenen unbekannten Alternativen als unbestimmte oder unendliche Negation bezeichnet. Kant nannte dies Limitation im Kontext seiner Kategorientafel. Im Konzept des Komplexitätsgefälles zwischen Welt und Handelndem ist Limitation als Konstante in die Theorie genommen.

---

2 Exkurs zu Wittgensteins Grammatik: Diese bei Luhmann als Sonderformen der Kommunikation gefassten Kontingenzregeln bestimmen bei Wittgenstein die Grammatik eines Sprachspiels. Hier gibt es eine nicht übersehbare Parallele bei Luhmann und Wittgenstein. Die Differenz zwischen beiden liegt im grundsätzlichen Ansatz. Das Sprachspiel bei Wittgenstein ist ein offener netzwerkartiger Zusammenhang. Das Teilsystem bei Luhmann ist eine geschlossene Einheit (= Teilsystem) innerhalb einer Einheit (= System). Zwar ist die Einheit entlang der Innen-Außendifferenz gebildet, d. h. die Einheit ist schon differenztheoretisch gefasst. Aber das Innen, die Einheit, dominiert. Sie ist die Einheit des Differenten. Deshalb habe ich gelegentlich Luhmann den Hegel des 20. Jahrhunderts genannt. Mein Standpunkt ist der von Wittgenstein. Das bedeutet aber nicht, dass man nichts von Luhmann lernen kann – schon gar nicht, dass man sich mit ihm nicht ernsthaft auseinandersetzen kann.

Kontingenzformel im Religionssystem

Tritt im Religionssystem ein Ereignis ein, das allen religiösen Erwartungen und Rationalitäten widerspricht, d.h. das alle religiösen Erwartungen enttäuscht – wie beispielsweise das Erdbeben von Lissabon – dann gibt es nur ein Argument: Gott, der Unergründliche. Zweifelt irgendeiner an dem Inhalt einer Offenbarung, die in der heiligen Schrift (Bibel, Tora oder Koran) belegt ist, gibt es, wenn alle hermeneutisch exegetischen Argumente nicht geholfen haben, nur noch ein Argument: Gott. Es ist das so genannte Totschlag-Argument, die Stoppregel für jeden weiteren Diskurs. Man akzeptiert oder verlässt den Handlungszusammenhang bzw. das Sprachspiel – hier der Religion.

Kontingenzformeln haben also eine doppelte Funktion. Sie machen einmal die unbestimmte und letztlich unbestimmbare Kontingenz kommunizierbar, zum andern legen sie zugleich die Grenzen der Kommunikation fest. Wer das letzte Argument, den letzten Grund, nicht akzeptiert, kann nicht weiter mitspielen. Er muss sich dann ein anderes Sprachspiel als Teilsystem der Gesellschaft suchen, in dem sein Problem besser gelöst wird.

Kontingenzformel im Wirtschaftssystem

Alles was nicht erwartbar, was nicht einkalkulierbar ist, weil man es einfach nicht weiß, wird im Wirtschaftssystem auf die prinzipielle Knappheit der Güter geschoben. Damit begründet man im Wirtschaftssystem Lieferschwierigkeiten, Hungersnöte, Ungerechtigkeiten in der Distribution von erwirtschafteten Gütern u. v. m. In dieser Form werden dann die Probleme der Wirtschaft, und das sind Versorgungsprobleme in der Gesellschaft, einerseits diskutierbar und andererseits jedem Diskurs entziehbar. Denn Mangel oder Knappheit der Güter macht jeden mundtot, der dagegen angehen will.

Kontingenzformel im Teilsystem der Moral

Die Kontingenzformeln des Religionssystems und des Wirtschaftsystems stammen von Luhmann. Die folgenden habe ich selbst entwickelt und dabei die Theorietechnik Luhmanns versucht beizubehalten.[3] Der Handlungszusammenhang der Moral innerhalb der Gesellschaft regelt über die Zuweisung oder den Entzug von Achtung die alle Handlungszusammenhänge übergreifende Kommunikation in der Gesellschaft. Diese übergreifende Tendenz, die sich darin äußert, dass im moralischen Diskurs kein Thema ausgeschlossen ist, ist derart Komplexität generierend, dass professionelle Teilsysteme der Gesellschaft ihre eigenen Moralen in den so genannten Professionsethiken ausgebildet haben (Gesundheitssystem, Rechtssystem u. a. m.). Wenn im Bereich der Moral der Achtungsdiskurs nicht weiterführt, dann wird zur Erklärung und zugleich als letzter Grund Freiheit ins Spiel gebracht: Wer Freiheit der Akteure und damit die Kontingenz ihres Handelns im Spiel der Moral nicht anerkennt, kann und

---

3 Deshalb kann es durchaus sein, dass sie auch bei Luhmann in Texten vorkommen, die ich nicht gelesen habe. Ich habe den Luhmann-Habermas-Streit und die folgenden Schriften verfolgt, bin dann aber aus der Lektüre ausgestiegen, als Luhmann ‚autopoetisch' wurde. Erst vor einem Jahr stieg ich mit der Lektüre ein – mit: Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M 2002.

darf im Moralspiel nicht mitspielen. Freiheit als Argument macht das Unvorhersehbare in der allgemeinen transgesellschaftlichen Kommunikation verortbar und ermöglicht zugleich, jede Argumentation, die soziale Kontingenz deterministisch erklären will, zu stoppen. Damit ist umgekehrt die Stoppregel der Moral bestimmt: Determination – „er hatte keine Wahl!"

Kontingenzformel im Wissenschaftssystem

An den Beispielen wird sichtbar, dass mit den Kontingenzformeln der Möglichkeitsraum für Handlungsalternativen aspektuell eingeschränkt wird. Kontingenzformeln sind spezifische Limitationen. Alle Kontingenzen, die auf Knappheit zurückführbar sind, sind Limitationen des Wirtschaftssystems. Sie liegen außerhalb des Wirtschaftssystems. Sie bilden seine begrenzende Umwelt. Alle Möglichkeiten, die innerhalb des Rahmens von Knappheit gegeben sind, sind grundsätzlich in wirtschaftliches Handeln einzubeziehen. Alle kontingenten Ereignisse, die auf das Walten Gottes zurückführbar sind, gehören zum Außen des Religionssystems. Sie können nicht behandelt, sondern nur als Offenbarungen geglaubt werden. Glaube und Unglaube, gute Taten und Sünde bleiben die Möglichkeiten innerhalb des Religionssystems. So trennen die Kontingenzformeln als Limitationen zwischen innerer und äußerer Komplexität. Äußere Komplexität ist prinzipiell der Komplexität von Welt, deren prinzipieller Uneinholbarkeit, deren Unkalkulierbarkeit geschuldet. Sie formuliert sich als das ‚Nicht' all dessen, was wir kennen, d.h. was in irgendeiner sozialen Kommunikation vorgekommen ist oder aktuell vorkommt. Damit ist Limitationalität in ihrem streng logischen Sinn gemeint: als unendliche Negation. Kant hat sie in der Kategoriengruppe der Qualität gefasst – der Form nach als unbestimmte Negation. Denn das, was negiert, ist nicht bestimmbar und damit auch unendlich. Sodann trennen Kontingenzformeln aber auch Komplexität ab, die bekannt und bestimmt ist. Z. B. wird im Bildungssystem die Grenze zwischen pädagogischer Beratung und psychologischer Therapie gezogen. Letztere gehört natürlich nicht ins Bildungssystem. Gleichwohl wissen professionelle Pädagogen, was psychologische Therapie ist. Psychologische Therapie gehört mithin in den Bereich bestimmter Limitation, d. h. sachlogisch bestimmter Negation.[4]

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen kann mit Luhmann der Schluss vollzogen werden, dass die Kontingenzformel des Wissenschaftssystems die Limitation an sich selbst ist. Denn das Wissenschaftssystem reflektiert das Ganze sachlicher und auf der Ebene sozial-kultureller Ereignisse. Supertheorien, das sind Philosophien und die Luhmannsche Systemtheorie selbst, benutzen dabei unbestimmte Limitation (unendliche Negation) zu ihrer Bestimmung. Bereichswissenschaften benutzen vornehmlich die bestimmte Limitation (bestimmte Negation).[5]

Kontingenzformel im Bildungssystem

Wir haben nun an den Luhmannschen Beispielen die Teilsysteme und ihre Kontingenzformeln, unter anderem Religion, Wirtschaft, Moral und Wissenschaft,

---

4 Die positive Limitation in Teilsystemen der Gesellschaft betrifft immer die Abgrenzung zu anderen Teilsystemen oder die Wahl interner Möglichkeiten.

5 Vgl. Luhmann 1978, S. 8-116.

kennen gelernt. Die Frage liegt auf der Hand: Wo liegen die Limitationen des Bildungssystems? Luhmann bestimmt die pädagogische Kontingenzformel als Lernfähigkeit. Ich sage, obwohl er sich dagegen ausdrücklich wehrt, in Wirklichkeit meint er damit Bildsamkeit. Luhmann hatte die falschen pädagogischen Berater. Mit Lernfähigkeit kann Luhmann kein subjektives Aneignen meinen. Denn Subjektivität kommt in Luhmanns Theorie gar nicht oder nur als Umwelt der Gesellschaft und damit auch des Bildungssystems vor. Die Kontingenzformel für das Erziehungs- und Bildungssystem, für den pädagogischen Handlungszusammenhang, muss auf die Interpenetration von psychischem und sozialem System gehen. Das eine ist außen für Gesellschaft – nur Umwelt, das andere ist Innen und für das psychische System außen. Die Struktur des Bildungsbegriffs als Selbst- und Weltverhältnis ist die Struktur der Interpenetration. Der Bildungsbegriff formuliert gerade die strukturelle Kopplung zweier Systeme, die für sich wechselseitig Umwelt sind. Das hätte Luhmann gefallen.

Die Kontingenzformel im pädagogischen Handlungszusammenhang muss die Innen-Außen-Differenz selbst kommunizierbar machen. Schließlich geht es ja um Inklusion und Exklusion sowohl bei den heranwachsenden Neuen als auch bei den heraus fallenden Randgruppen. Interpenetration (Durchdringung) heißt seit Parsons, dass zwei an sich unabhängige Systeme Strukturen haben, die formal zur Deckung kommen können. Das hat Luhmann dazu geführt, Interpenetration und strukturelle Kopplung synonym zu gebrauchen.[6] Zwar hat Luhmann an verschiedenen Stellen selbst gesehen, dass es im pädagogischen Handlungszusammenhang um genau diese strukturelle Kopplung geht, aber er hat es dann nicht konsequent verfolgt, weil er nicht die richtigen pädagogischen Diskurspartner hatte.

Nach der Heuristik des Totschlagsarguments muss man hinschauen, wo und wie praktische Pädagogen ihr Scheitern verorten. Es ist entweder mangelnde Begabung oder gesamtgesellschaftliche Schranke. Man verweist beim Scheitern auf die Begabung und das heißt auf die Natur als das Außen und auf die Gesellschaft als das beschränkende Innen. Genau dies ist die Kontingenzformel der Pädagogik seit der Moderne etwa mit Rousseau. Er formuliert die Grenze von außen als Natur, von innen bestimmt er sie als gesellschaftliche Entfremdung, als die Sozialstruktur kalkulierender Verrechnung von Anerkennung in der Gesellschaft.[7] Sie gibt die prägende Form vor, in der sich Begabung realisieren kann. Sie ist die causa formalis von Bildung. Begabung als Naturbestimmtheit ist die causa materialis von Bildung. Kulturtheoretisch kann man im Übrigen diese Korrelation von causa materialis und causa formalis umdrehen. Dann liefert nämlich die Kulturgemeinschaft die Materie und der Einzelne die kognitive Form, sie zu verarbeiten. Aber eine kulturtheoretische Grundlegung des Sozialen ist soziologisch genau die Gegenposition zu Luhmann.

---

6 Luhmann 2004, insbesondere S. 118 ff.

7 Nach Rousseau ist Selbstliebe das Gute und Eigenliebe das Schlechte, das gesellschaftlich kalkulatorisch verrechnet ist. Eigenliebe ist die Orientierung am Fremdbild der anderen von mir. Die Selbstliebe ist dagegen das, was mich mir genug sein lässt und damit mich unabhängig vom Urteil anderer macht: Mein Selbstbild ist stabil.

Bildsamkeit formuliert also die Kontingenzformel besser als Lernfähigkeit. Luhmann reflektiert selbst, dass Lernfähigkeit als Lernen des Lernens zu sehr in die Nähe von Anpassung rückt.[8] Interpenetration bzw. strukturelle Kopplung muss grundsätzlich theoretisch als Wechselwirkungsprozess gefasst werden – eben als Welt- und Selbstverhältnis. Der Bildungsbegriff hat dies immer so gefasst, der Lernbegriff war da niemals eindeutig. Wenn der Lernbegriff heute – z. B. in der Sozialisationstheorie – als Wechselverhältnis von Prägung und Aneignung gefasst wird, dann ist er stark genug die Kontingenzformel zum Ausdruck zu bringen. Dann unterscheidet er sich aber auch kaum noch vom Bildungsbegriff. Bildsamkeit als Kontingenzformel bleibt – zumindest in der deutschen Tradition – dennoch stärker, weil im Bildungsbegriff die Innen-Außen-Differenz radikaler und d. h. in allen auch nur denkbaren Relationen bzw. strukturellen Kopplungen theoretisch gefasst wird.

Ego-Alter-Synthesen als Kontingenzformeln für doppelte Kontingenz

Im sozialen Handeln entsteht doppelte Kontingenz, insofern für jeden Partner sozialen Handelns die Wahl seines Handelns auch anders ausfallen könnte. Diese Kontingenz wird in Systemen behandelt, indem die Ego-Alter-Interaktion schematisch bestimmt wird. Dieses Schema der jeweiligen Interaktion wird Ego-Alter-Synthese genannt. Ego-Alter-Synthesen sind für Teilsysteme der Gesellschaft oft vordefiniert bzw. kulturell entstanden und zur Gewohnheit geworden. Luhmann gibt in „Theorietechnik und Moral" vier Beispiele, die mich hier deshalb interessieren, weil die Frage offen ist, ob im pädagogischen Handlungszusammenhang eine besondere Ego-Alter-Synthese hergestellt wird, die als Definiens desselben taugt.

Für pädagogisches Handeln geht es um die Reproduktion der Gesellschaft als Ganzes im Generationenwechsel und um das Problem von Inklusion und Exklusion im Prozess gesellschaftlicher Veränderungen. Im pädagogischen Handeln reflektiert die Gesellschaft institutionell und in elementarer Interaktion auf sich selbst in ihrer Innen-Außen-Differenz. Dies ist die Perspektive, unter der ich die folgenden Analysen durchführe. Zuerst greife ich die Beispiele für Ego-Alter-Synthesen auf, die Luhmann formuliert.

Anschlussrationalität als Ego-Alter-Synthese im Wirtschaftssystem

Das technisch-produktive Handeln, das seriell organisiert ist – wie z.B. am Fließband – normiert die Form der Ego-Alter-Synthese als Anschlussrationalität: Ego muss etwas, das Produktionsstand im Produktionsprozess ist, bearbeiten, damit es einen nachfolgenden Produktionsstand erreicht. Dieses Um-zu wird zum Weil des Nächsten im Arbeitsprozess. Das heißt, das Um-zu von Ego wird realisiert als Output, der dann für den nächsten Arbeiter als Input zum Weil-Motiv seines Handelns wird. Luhmann nennt dies Anschlussrationalität als Prinzip der Ego-Alter-Synthese in der Fordistischen Produktion. Anschlussrationalität serialisiert in der Sachdimension das Werkstück in der Alternation von Output und Input, in der Sozialdimension als Anschlussrationalität und in der

8 Vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 84ff.

Zeitdimension als striktes Nacheinander. Anschlussrationalität in der Sozialdimension sozialen Handelns meint dabei, dass mich keine Kontingenz der Motive meines Vorgängers im Arbeitsprozess interessieren muss. Ich kann seinen Output als Realisierung seines Um-zu-Motivs nehmen, das in dieser Annahme zum Weil-Motiv meines produktiven Handelns wird. Die doppelte Kontingenz wird dabei derart reduziert, dass in diesem Schema der Ego-Alter-Synthese unterstellt wird, dass der anschlussrationale Ablauf sich in Analogie zu einer naturhaften Kausalreihe realisiert. Die Schwäche dieser Form der Ego-Alter-Synthese liegt darin, dass der Output des Vorgängers im Arbeitsprozess gar nicht mehr darauf geprüft wird, ob er dem Um-zu-Motiv des Vorgängers – was dem Vorgänger natürlich aufgetragen ist – entspricht. Genau dieses Problem bei der Ego-Alter-Synthese der Anschlussrationalität hat in den letzten 30 Jahren zur Umstrukturierung der Produktion geführt: Von der Serialität zur kooperativen Erledigung von komplexen Teillösungen, die als Gruppenarbeit in ihrer Zeitform kontingent zur Bestimmung anstehen – nur der Output ist relevant und wird geprüft nach Qualitätskriterien.

Das moralische Handeln als wechselseitige Achtung

Die doppelte Kontingenz sozialen Handelns wird in der Moral unter die Ego-Alter-Synthese nach Maßgabe von Achtung, d.h. Anerkennung, gestellt. Da für moralisches Handeln nichts ausgeschlossen ist, es sei denn es fällt nicht unter die einfache Kontingenzformel der Freiheit. Und wenn Freiheit nur bedeutet, dass man unter gegebenen Umständen hätte auch anders handeln können, dann grenzt Freiheit als Kontingenzformel kein soziales Phänomen oder Ereignis aus. Insofern durchdringt Moral als Teilsystem der Gesellschaft alle anderen Teilsysteme. Ich hatte dies oben Querschnittssystem genannt. Das bleibt auch bzgl. der Kontingenzformel für doppelte Kontingenz. Ego erkennt Alter an, erweist ihm Achtung, wenn Alter ihn in sein Handeln einbaut als freien Handlungspartner, andernfalls entzieht er ihm Achtung. Man baut den anderen in das eigene Handeln nach Maßgabe der Freiheit ein, wenn man den kategorischen Imperativ beachtet und zugleich den taktvollen Umgang mit Sitten und Gebräuchen kultiviert.

Das Liebeshandeln als absolute Referenz am anderen

Im Liebeshandeln – so Luhmann – wird versucht das scheinbar unmögliche zu realisieren, nämlich die Innen-Außen-Differenz selbst zum Schema der Ego-Alter-Synthese zu verwenden. Der Liebende will optimale Umwelt für den Geliebten sein. Der Geliebte ist ihm die ausschließliche (System-)Referenz, sein Handeln auszurichten. Der Liebende handelt so, dass er als Umwelt stets die Beste aller möglichen Antworten, Reaktionen gibt. Damit steht Liebe gegen jede andere soziale Reduktionsform doppelter Kontingenz. Deshalb genießt aus Sicht anderer Ego-Alter-Synthesen die Liebe Narrenfreiheit: Gegen sie ist nicht anzukommen, sie lässt sich nicht einbauen, sie ist gefährlich. Insbesondere ist sie unmoralisch, weil sie sich dem Achtungsdiskurs entzieht. Es mag im moralischen Handlungszusammenhang Achtungsentzug geben. Aber wenn Liebesentzug stattfindet, dann hat man Liebe als Interaktionssystem schon verlassen. Die Beziehung ist kaputt. Man verrechnet – etwa Achtung gegen Achtung, Achtungsentzug gegen Verletzung usw. Will man Umwelt sein in der alles bestimmenden Innen-Außen-Differenz wirklich leben, dann ist deshalb kein

Kalkül möglich, weil diese alles bestimmende Innen-Außen-Differenz das Apriori jedes Kalküls ist.

Eine solche Fassung des Interaktionssystems ‚Liebe' charakterisiert nicht nur Liebe als Verliebt-Sein im modernen Sinne, sondern auch die Nächstenliebe im christlichen Sinne und auch die Mutterliebe im positiv familialen Sinne. Deshalb entzieht sich auch familiale Interaktion dem Recht, der Moral usw. Ich darf meine Tochter schützen und verbergen, auch wenn sie zur Mörderin geworden ist. Auch Nächstenliebe sprengt alle Formen gesellschaftlicher Rationalität von Ego-Alter-Synthesen.

Das pädagogische Handeln als pädagogischer Eros

Viele Momente, die für das Liebeshandeln ins Spiel kommen, klingen sehr ‚pädagogisch'. Auch der Pädagoge orientiert sein Handeln am individuellen Zögling als Referenzsystem. Er will optimale Umwelt für die Entwicklung des Zöglings sein. Er bemüht sich um das optimale Arrangement für den Zögling. Das ist unbestreitbar. Das tut jede Mutter, jeder Vater wie auch der Professionelle. Traditionell ist diese Parallele zum Interaktionssystem der Liebe pädagogischer Eros genannt worden. Aber es bleibt offen, was Eros, was Liebe, zu pädagogischem Eros, zur pädagogischen Liebe für sein Kind, für seinen Schüler, für den im Leben Gestrauchelten macht. Luhmann hat meines Wissens die Ego-Alter-Synthese im pädagogischen Handlungszusammenhang nirgendwo genau bestimmt. Ich will es im Folgenden mit seinen Theorieinstrumenten tun.

Ego-Alter-Synthese pädagogischen Handelns

Was Liebe als Ego-Alter-Synthese aber nicht berücksichtigt – und darin liegt ihre anti-gesellschaftliche Radikalität – ist der Umstand, dass die Möglichkeiten, Umwelt zu sein limitiert sind. Ihre Bestimmtheit erhalten die Möglichkeiten, Umwelt zu sein, durch soziale Grenzen. Diese Bestimmtheit der Möglichkeit des Pädagogen, Umgebung für den sich tendenziell Bildenden zu sein, ist seine empirisch kulturelle Wurzel, in die er geworfen ist, ohne dafür verantwortlich gemacht werden zu können. Umgebung sein wollen also beide: der Liebende und der Pädagoge, aber der Liebende will das radikal und bedingungslos, der Pädagoge kann es nur in Anerkennung des empirischen Rahmens seiner Bedingungen, d. h. seiner Bedingtheit kultureller und sozialstruktureller Art.

Empirische Limitationen kultureller oder sozialstruktureller Art müssen hingenommen werden – aber nur als kontingent, d. h. im Modus: Es könnte auch anders sein. Deshalb muss diese Kontingenz im pädagogischen Handlungszusammenhang mitreflektiert werden, um der Funktionserfüllung willen, über Gesellschaft zu reflektieren. Nimmt man aber diesen Raum alternativer Möglichkeiten an, dann bedarf es eines sehr allgemeinen Kriteriums für Selektion. Es gibt nur zwei mögliche Kriterien: Macht und/oder Geltung. Macht ist die Fähigkeit – oder noch allgemeiner: der Umstand – Raum, Zeit und Themen besetzen zu können. Wenn Geltung die Grenzziehung zwischen richtig und falsch ist, dann ist Geltung immer auch machtförmig. Im positiven Fall legitimiert sich die Macht an der Geltung. Nicht weil sich etwas machtförmig durchsetzt gilt es bzw. ist es richtig, sondern weil es richtig ist, verlangt es machtförmig durchgesetzt zu werden.

Arrangement von Umwelt zu sein, heißt die Innen-Außen-Differenz gestalten. Referenziert am Einzelmenschen braucht pädagogisches Handeln einen Spiel-

raum, der über die empirisch kulturellen Prägungen hinausgeht. Und dies wiederum heißt, dass die kulturellen und sozial-strukturellen faktischen Bedingungen unter die Kontingenzformel von Wissen und Wahrheit gestellt werden müssen. Das heißt, dass pädagogisches Handeln die Orientierung an der Ego-Alter-Synthese der Liebe durch die Kontingenzformel der Wissenschaft abfedern muss. Das heißt, Limitation als solche muss im Gebrauch sein – wie im Teilsystem der Wissenschaft.

Doppelte Ego-Alter-Synthese im pädagogischen Handlungszusammenhang

Pädagogisches Handeln realisiert sich vor diesem Hintergrund entlang der doppelten Ego-Alter-Synthese von Liebe und Wissenschaft. Damit ist das Teilsystem von Bildung einerseits als Interaktionssystem antigesellschaftlich in der Irrationalität von Liebe – sozial-irrational, weil der Referenzgesichtspunkt in der Umwelt des sozialen Systems liegt – und andererseits ein Teilsystem der Gesellschaft, das Querschnittsstruktur wie das Wissenschaftssystem hat. Alles ist lehrbar, alles ist potentielles Material zur Verwirklichung von Bildungsprozessen. Der pädagogische Handlungszusammenhang ist demnach totalitär, insofern er pädagogischer Eros ist, er ist universal, insofern er geltungsbezogen (wissenschaftlich) ist. Der pädagogische Handlungszusammenhang realisiert sich auf der einen Seite in der Form des pädagogischen Eros, er realisiert sich auf der anderen Seite am Material, d.h. an den Möglichkeiten von Umwelt unter der Bedingung, dass diese Möglichkeiten der Limitation überhaupt unterliegen. Limitation überhaupt ist Wahr-Falsch, Wissen-Nichtwissen.

Rekurs auf Wolfgang Fischer

Wolfgang Fischer hat genau diesen Umstand ins Zentrum seiner historischen Forschung gesetzt und sein Unternehmen skeptische Pädagogik genannt. Dass Sokrates in allen pädagogisch didaktischen Dialogen stets das Nicht-Wissen stark macht, bringt Limitationalität konstitutiv in den pädagogischen Handlungszusammenhang ein. Natürlich soll in Bildungsprozessen Wissen erzeugt werden – aber nur vor dem Hintergrund von Nicht-Wissen. Denn nur Nicht-Wissen bestimmt Wissen, insofern es dessen Hintergrund ist. Im Übrigen bin ich auch hier mit Luhmann einig, der konstatiert, dass wir das, was wir Wissen nennen, nicht wirklich definieren oder bestimmen können. Wissen zeigt sich vor dem Hintergrund von Nicht-Wissen. Es zeigt sich aber auch nur vor dem Hintergrund von Nicht-Wissen, weswegen die Bewusstmachung des Hintergrundes, der üblicherweise nur beiläufig ist, als zentrale sokratische Bildungsaufgabe erscheint. Skepsis und skeptisch pädagogisches Handeln ist insofern zentrale Bildungsaufgabe, als nur so klar wird, was wir wissen und wie kontingent unser Wissen ist. Darüber hinaus macht ein solches skeptisches pädagogisches Handeln à la Sokrates Kontingenz, Unbestimmtheit, Zufälligkeit auch noch thematisch, was konstitutiv für das Konzept explizierter Bildung ist. Denn wie soll überhaupt ein Sich-bilden und Gebildet-werden denkbar sein, wenn es nicht einen Raum der Unbestimmtheit gibt, den man in partielle Bestimmtheit überführen kann. Dabei fungiert Zufälligkeit auch als bestimmte Negativfolie: Man will im explizit pädagogischen Handeln eben nicht den sozialisatorischen Zufall. Sozialisation stellt so die bestimmte Negation für den pädagogischen Handlungszusammenhang dar. Dass Sozialisation den pädagogischen

Handlungszusammenhang in der Form des heimlichen Lehrplans doch wieder einholt, zeigt, dass der Horizont, die Negativfolie immer mitgeführt wird.

Zurück zum pädagogischen Handlungszusammenhang

Man könnte die Kontingenzformel für das Bildungssystem formal auch als Innen-Außen-Differenz bezeichnen – statt als Bildsamkeit. Geht es um die Abgrenzung des Teilsystems, kann man immer auf diese Differenz verweisen. Nach innen verweist man auf Geltung, nach außen auf die besondere Natur des Sich-bildenden. Es geht um Inklusion und Exklusion. Pädagogisches Handeln vollzieht sich damit stets an der Grenze (Geltung) im Modus der Grenze (Eros). Pädagogisches Handeln behandelt damit die Grenze.

Literatur

Luhmann, Niklas (2004): Einführung in die Systemtheorie. Darmstadt, 2. Auflage.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.

Luhmann, Niklas (1978): Soziologie der Moral. In: Luhmann, Niklas/Stephan H. Pfürtner: Theorietechnik und Moral. Frankfurt/M., S. 8-116.

Luhmann, Niklas/Karl-Eberhard Schorr (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart, 1. Aufl.

Prof. Dr. Norbert Meder, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, 45117 Essen, norbert.meder@uni-due.de

FachberaterIn für Opferhilfe

Ein einjähriger berufsbegleitender Zertifikatskurs

Der Kurs umfasst 120 Zeitstunden: 5 Lehrmodule (90h Lehre), ein Supervisionsmodul und 4 Peergruppentreffen. Er endet mit dem gemeinsam von **ado, TWW** und **FH Braunschweig/Wolfenbüttel** ausgestelltem **Zertifikat zur/m „FachberaterIn für Opferhilfe"**. Der Zertifikatskurs ist Teil des von Aktion Mensch unterstützten ado-Fortbildungsprogramms „Konzeption, modellhafte Erprobung und Evaluation bundesweiter Fortbildungsangebote für Menschen, die professionell mit Opfern von Gewalttaten arbeiten"

Kursort: Braunschweig
Beginn: 24. Januar 2008
Kosten: 1475.– Euro (zahlbar in 3 Raten)
Anmeldeschluss: 10. Dezember 2007

ado | Arbeitskreis der Opferhilfen in Deutschland e.V.
Perleberger Straße 27 | 10559 Berlin
Tel. 030/39 40 77 80 | Fax 030/39 40 77 95

TWW | Trainings- und Weiterbildungszentrum Wolfenbüttel e.V.
Am Exer 9 | 38302 Wolfenbüttel
Tel. 05331/939 70 00 | Fax 05331/939 70 02

weitere Informationen unter www.tww.de und www.opferhilfen.de/aktuell

ado TWW Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel - University of Applied Sciences -