

## Die Evolution von Kommunikation und der Gegenstand der Erziehungswissenschaft\*

Walter Herzog

Damit Sie der Titel meines Referats nicht in die Irre führt, möchte ich ihn vorweg präzisieren. Ich werde mich in einem spezifischen Sinn mit Kommunikation befassen, nämlich mit Kommunikation im Sinn von Niklas Luhmann. Zudem geht es mir um eine Kritik an Luhmann, die darin besteht, dass er seine Theorie sozialer Systeme nicht wirklich auf die pädagogische Situation angewendet hat. Dadurch ist er zu einem äußerst engen Verständnis von Erziehung gelangt, so eng, dass er die Erziehung eigentlich als unmöglich erklären musste. Sie kennen vielleicht das Zitat aus seinem Aufsatz über "Strukturelle Defizite": "Im Prinzip nimmt der Erzieher sich ... etwas Unmögliches vor" (Luhmann 1987, p. 60). Ähnlich lautet die Auskunft eines mit Schorr zusammen verfassten Aufsatzes "Wie ist Erziehung möglich?" (Luhmann & Schorr 1981). Eigentlich ist sie **nicht** möglich. Das ist ein gravierendes Verdikt, das die Erziehungswissenschaft m.E. nicht akzeptieren kann. Doch paradoxerweise – könnte man sagen – stellt Luhmann selber die Instrumente zur Verfügung, um das Verdikt zu entkräften. Insofern könnte mein Referat auch den Titel haben: "Über die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert."

---

\* Referat auf der 4. Tagung zur Evolutionären Pädagogik in Abensberg 11.-13. Mai 2007.

## 1 Kommunikation

Luhmann unterscheidet zwischen einer allgemeinen Systemtheorie (Theorie autopoietischer Systeme), einer (allgemeinen) Theorie sozialer Systeme und der Anwendung der Theorie sozialer Systeme auf Interaktionssysteme, Organisationssysteme, die Funktionssysteme der Gesellschaft und das Gesellschaftssystem als Ganzes. Abgesehen von der allgemeinen Systemtheorie postuliert er für alle sozialen Systeme die **Kommunikation** als zentralen Operationsmodus. Wenn wir vorläufig annehmen, dass Erziehung und Unterricht im Rahmen von Interaktionen stattfinden, dann heisst dies, dass auch pädagogische Prozesse über Kommunikation laufen. Das allein schon ist eine interessante Auskunft, wenn auch vielleicht nicht gerade eine umwerfende. Aber sie sagt doch, dass Erziehung und Unterricht nicht Kausalprozesse, jedenfalls nicht im üblichen Sinn des Wortes, sondern Kommunikationen zugrunde liegen.

Kommunikation wird von Luhmann als dreistellige Relation begriffen: als Verhältnis von Information, Mitteilung (der Information) und Verstehen (der mitgeteilten Information). Alle drei Elementarereignisse erweisen sich als kontingent: Es kann diese oder eine andere Information ausgewählt werden, die Information kann so oder so mitgeteilt werden, und die Mitteilung kann richtig oder falsch oder gar nicht verstanden werden. Eine Kommunikation umfasst so gesehen mindestens zwei Personen. Luhmann nennt sie Alter und Ego. Kriterium für das Zustandekommen einer Kommunikation ist Egos Verständnis von Alters Mitteilung. Wobei Luhmann zulässt, dass auch ein Missverstehen der Kommunikation Einheit verleiht.

Was auf das Verstehen bzw. Missverstehen folgt, ist bereits eine neue Kommunikation. Diese beruht in der Regel auf der Annahme oder Ablehnung der vorausgehenden Kommunikation.

Wenn die Kommunikation den Kern von Sozialität bildet, dann genügt eine singuläre Kommunikation allerdings nicht, um ein **Sozialsystem** zu begründen. Zudem bilden die kommunikativen Einheiten Ereignisse, die nur momenthaft existieren und zerfallen, kaum haben sie sich gebildet. Das gilt auch für die Komponenten der Kommunikation: Information, Mitteilung und Verstehen. Luhmanns Ansatz ist radikal auf Zeit bezogen. Er wendet sich gegen jede Ontologisierung des Sozialen. Eine Kommunikation ist auf die nächste Kommunikation angewiesen, wenn ein soziales System entstehen soll.

Wie aber verbinden sich die kommunikativen Elemente zu stabilen Sozialordnungen? Wenn Kommunikationen aus Einheiten besteht, die keine Dauer haben, wie kommt Kommunikation dann überhaupt zustande und wie wird sie über die Synthese ihrer elementaren Einheiten hinaus kontinuiert?

## **2 Soziale Ordnung**

Die Fragen verweisen auf die Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation, vor allem auf die Unwahrscheinlichkeit ihres Erfolgs. "Versetzt man sich gedanklich auf den Nullpunkt der soziokulturellen Evolution zurück, so wird gelingende Kommunikation zunächst ebenso unwahrscheinlich gewesen sein wie die Synthese der ersten Atome in der Urhitze" (Luhmann 1986, p. 86). Wie Luhmann betont, geht es im Falle von Sozialität nicht um die einfache Koordination des Verhaltens zweier Individuen wie etwa beim Tanz. Vielmehr geht es um die Abstimmung der Referenz auf

Sachverhalte im Rahmen gemeinsamer Handlungen. Wie also kommt Kommunikation unter dieser Voraussetzung zustande?

Luhmanns Antwort muss zunächst verblüffen. Es heisst nämlich, Kommunikation sei eine Operation, "die zwangsläufig in Gang gesetzt wird, wenn immer sich soziale Situationen bilden" (Luhmann 1995, p. 114). Soziale Situationen implizieren Anwesenheit; es sind Situationen der Interaktion unter Anwesenden. Anwesenheit bringt Wahrnehmbarkeit mit sich sowie die Wahrnehmung, dass man wahrgenommen wird. Damit wird auf das Konzept der **doppelten Kontingenz** als Ausgangspunkt der Bildung von kommunikativen Systemen verwiesen.

Luhmann denkt sich die Kommunikation als Vorgang, der in Situationen doppelt gegebener doppelter Kontingenz unausweichlich in Gang gesetzt wird. Darin eben zeigt sich der spezifische Ansatz seiner "Theorie **temporalisierter** autopoietischer Systeme" (Luhmann 1984, p. 243 – Hervorh. W.H.). Die Zeit wird insofern radikal ernst genommen, als sie nicht von der Vergangenheit, sondern von der (offenen) Zukunft her verstanden wird. Der Blick in die Vergangenheit führt auf Identität und Metaphysik, der Blick in die Zukunft zeigt einen Horizont von Möglichkeiten (Kontingenzen). Kommunikation bildet sich mit Blick auf die Zukunft.

Die Zukunft ist eine **Handlungskategorie** bzw. nur in einem handlungstheoretischen Rahmen sinnvoll fassbar. Doppelte Kontingenz meint denn auch nicht (nur) gegenseitiges Wahrnehmen und Wahrgenommenwerden. Nicht jede wechselseitige Wahrnehmung ist schon Kommunikation, "sondern nur eine solche, die über eine Unterscheidung von Mitteilung (kommunikativem **Handeln**) und Information (Thema, Inhalt der Mitteilung) vermittelt wird" (Luhmann 1992, p. 38 – Hervorh. W.H.). Diese Unterscheidung wird auf beiden Seiten – auf Seiten von Alter **und** auf Sei-

ten von Ego – gemacht: "Ego und Alter müssen sich **wechselseitig** als kontingent handelnd interpretieren" (Luhmann 1978, p. 45 – Hervorh. W.H.).

Dadurch besteht von Anfang an die Gefahr, dass eine Interaktion **nicht** zustande kommt. Luhmann nennt als Beispiel zwei Personen, die durch eine Tür gehen, wobei jede der anderen den Vortritt lassen will. In einer solchen Situation der forcierten Höflichkeit droht der soziale Stillstand. Die Rede ist von einer "Systembildungsmöglichkeit im Wartestand" (Luhmann 1984, p. 172), die beinahe jedem Zufall das Potential der Strukturbildung gibt:<sup>1</sup>

"Wenn jeder kontingent handelt, also jeder auch anders handeln kann und jeder dies von sich selbst und den anderen weiss und in Rechnung stellt, ist es zunächst unwahrscheinlich, dass eigenes Handeln überhaupt Anknüpfungspunkte (und damit: Sinngebung) im Handeln anderer findet; denn die Selbstfestlegung würde voraussetzen, dass andere sich festlegen und umgekehrt. Zugleich mit der Unwahrscheinlichkeit sozialer Ordnung erklärt dieses Konzept aber auch die Normalität sozialer Ordnung; unter dieser Bedingung doppelter Kontingenz wird jede Selbstfestlegung, wie immer zufällig entstanden und wie immer kalkuliert, Informations- und Anschlusswert für anderes Handeln gewinnen. Gerade weil ein solches System geschlossen-selbstreferentiell gebildet wird, also A durch B bestimmt wird und B durch A, wird jeder Zufall, jeder Anstoss, jeder Irrtum produktiv" (Luhmann 1984, p. 165).

Wenn Kommunikation daher "zwangsläufig" in Gang kommt, dann genau deshalb: weil doppelte Kontingenz als Unbestimmtheit des Ausgangs einer Handlung doppelt gegeben ist. Ausdrücklich heisst es, soziale Systeme würden dadurch entstehen und *nur dadurch*, "... dass *beide* Partner *doppelte* Kontingenz erfahren und dass die Unbestimmbarkeit

---

<sup>1</sup> Der Zufall ist eine evolutionstheoretische Kategorie (vgl. Herzog 2007).

einer solchen Situation für *beide* Partner *jeder* Aktivität, die dann stattfindet, strukturbildende Bedeutung gibt" (Luhmann 1984, p. 154).

Wichtig scheint mir, dass Luhmann für die 'Ursituation' des Sozialen **Symmetrie** voraussetzt. Das gilt für die Ebene der Wahrnehmung genauso wie für die Ebene der Handlung. Nur wenn *beide* Seiten wahrnehmen, dass sie wahrnehmen und wahrgenommen werden, besteht die Voraussetzung für die Bildung eines sozialen Systems. Nicht nur **mein** Handeln ist vom Handeln des anderen abhängig, auch **seines** ist von meinem Handeln abhängig. Ausdrücklich wendet sich Luhmann gegen die "halbierte doppelte Kontingenz" (Luhmann 1984, p. 154), wie er sie beim Symbolischen Interaktionismus vermutet. Die soziale Ursituation impliziert nicht eine einseitige, sondern eine zweiseitige Relation: "Doppelte Kontingenz ist ... in symmetrischer Form gegeben: für beide Seiten in prinzipiell gleicher Unsicherheit" (Luhmann 1984, p. 176f.).

Das gilt auch für die Position der Beobachtung. Da in Interaktionssystemen nie alle zugleich handeln können, besteht ständig Zeit und Gelegenheit für Beobachtung. Dabei fungiert jeder "... – wenn nicht zugleich, so doch im raschen Wechsel – als Handelnder und als Beobachter und gibt beide Positionen in den Kommunikationsprozess ein" (Luhmann 1984, p. 468).

Die Abhängigkeit von der anderen Seite ist nicht auflösbar, da sich Menschen nicht zu durchschauen vermögen. Auch diesbezüglich gilt Egalität: Die "black boxes" müssen sich wechselseitig Indeterminiertheit unterstellen, da sie nicht in der Lage sind, die Komplexität ihres Funktionierens zu durchschauen.

Luhmann kommt damit ohne normative Vorgaben aus, obwohl man sich fragen muss, wie er seine Position genau begründet. Einen Hinweis gibt

erneut die **Zeit**. In Auseinandersetzung mit Talcott Parsons, der für die Lösung des Problems der doppelten Kontingenz normativ argumentiert und einen Wertkonsens unterstellt, postuliert Luhmann nicht eine Lösung in der Sozial-, sondern in der **Zeitdimension**:

"Alter bestimmt in einer noch unklaren Situation sein Verhalten versuchsweise zuerst. Er beginnt mit einem freundlichen Blick, einer Geste, einem Geschenk – und wartet ab, ob und wie Ego die vorgeschlagene Situationsdefinition annimmt. Jeder darauf folgende Schritt ist dann im Lichte dieses Anfangs eine Handlung mit kontingenzreduzierendem, bestimmendem Effekt – sei es nun positiv oder negativ" (Luhmann 1984, p. 150).

Entscheidend ist somit der zweite Schritt. Entspricht die Reaktion von Ego der Erwartung von Alter, oder tut sie es nicht? Die Frage führt auf ein Konzept, das bei Luhmann eher marginal behandelt wird: das Konzept der **Reziprozität**. Wenn soziale Interaktionen **freundlich** begonnen werden, dann erfüllen sie ein wesentliches Kriterium von Reziprozität. Im Kern dieses Prinzips liegt nämlich die Verpflichtung, eine Hilfeleistung zu erwidern (vgl. Gouldner 1984). Gemäss Gouldner kommt der Reziprozität universelle Gültigkeit zu. Womit sich die Frage nach ihrer evolutionären (genauer: evolutionsbiologischen) Grundlage stellt. Diese besteht zweifellos, wie etwa Trivers (1971) oder Axelrod (1991) zeigen.

Darauf möchte ich aber nicht eingehen, da ich mich auf die Argumentation von Luhmann beschränken will.<sup>2</sup> Dieser sieht in der Reziprozität ein soziales Bindemittel, das auf tribale Gesellschaften beschränkt ist (vgl. Luhmann 1997, p. 647ff.), d.h. auf Gemeinschaften, die auf der

---

<sup>2</sup> Man kann hier aber sehen, dass sich selbst bei Luhmann, der ja sehr darauf bedacht ist, seine Soziologie von Psychologie und Biologie frei zu halten, Ansatzpunkte für evolutionsbiologische Argumente finden lassen.

Basis von familialen oder territorialen Beziehungen funktionieren (vgl. ebd., p. 634ff.). Aufgrund des Fehlens einer Schriftsprache findet die Kommunikation ausschliesslich unter **Anwesenden** statt.

Dass die Reziprozität eher für einfache Gesellschaften Gültigkeit hat, wird von der Tatsache bestätigt, dass insbesondere Ethnologen auf die Bedeutung des Prinzips der Reziprozität hingewiesen haben (vgl. Lévi-Strauss 1972; Mauss 1978; Oppitz 1993; Sahlins 1965). Ethnologen befassen sich im Allgemeinen mit überschaubaren Sozialverhältnissen, was darauf schliessen lässt, dass die Reziprozität ein Mechanismus der Sozialintegration ist, der vorwiegend auf der **personalen** Ebene wirkt. Gemäss Godelier findet die Gabe (als Symbol der Reziprozität) "... die idealen Bedingungen für ihre Ausübung und Entwicklung in den Gesellschaften ..., deren Funktionieren vor allem auf der Herstellung und Aufrechterhaltung *persönlicher* Beziehungen zwischen den Individuen und zwischen den Gruppen, aus denen sich die Gesellschaft zusammensetzt, beruht ..." (Godelier 1999, p. 23 – Hervorh. W.H.). Davon sind moderne Gesellschaften zwar nicht ausgeschlossen, denn die Gabe ist "... in allen Bereichen des sozialen Lebens gegenwärtig ..., in denen die persönlichen Beziehungen ... *weiterhin* eine beherrschende Rolle spielen" (ebd., p. 24). Doch werden die Subsysteme der funktional differenzierten Gesellschaft kaum noch über Reziprozität integriert, sondern über symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien mit je spezifischen Codes (vgl. Luhmann 1997).

Interessanterweise ist nun auch für das Prinzip der Reziprozität der Bezug auf Zeit charakteristisch. Der Seitenwechsel in der Abfolge von Geben und Nehmen ist ein Bindemittel, das Beziehungen **über die Zeit** integriert. Während komplementäre Beziehungen auf **statischen** Zuord-



nungen beruhen (wie beim Verhältnis von Verkäufer und Käufer), bilden reziproke Beziehungen **dynamische** Muster, bei denen die Seiten ständig wechseln. Genau deshalb ist der erste Schritt, der den Aufbau reziproker Beziehungen ermöglicht, von kaum zu überschätzender Bedeutung. Indem sich Alter Ego in völliger Freiheit zuwendet, folgt er nicht eigentlich einer moralischen Verpflichtung. Vielmehr handelt er aus spontanem Entschluss und riskiert damit, enttäuscht zu werden. Die durch das Prinzip der Reziprozität verlangte Erwidern vermag die Vorleistung von Ego nicht restlos abzugelten, weil die Gegengabe das Moment der Freiheit nicht in gleicher Masse enthalten kann wie die Gabe. Deshalb gehört zur Reziprozität nicht nur die Verpflichtung, zu geben und Erhaltenes zu erwidern, sondern auch die Forderung, Gaben anzunehmen (vgl. Mauss 1978, p. 71, passim).

Auch wenn Luhmann der Reziprozität nicht dieselbe Bedeutung gibt, die ich ihr zumesse – was vermutlich damit zu tun hat, dass er ohne normative Grundlagen auskommen möchte<sup>3</sup> –, ist auffällig, dass seine Theorie sozialer Systeme von einer Konstellation der Egalität, Symmetrie und Wechselseitigkeit ausgeht.<sup>4</sup> Luhmann untergräbt die Vorstellung, Hierarchie oder Autorität seien notwendig, um soziale Ordnung zu schaffen.<sup>5</sup> Hierarchie ist keine 'natürliche' Voraussetzung von Ordnung

---

<sup>3</sup> Zudem scheint er die Sozialintegration überdauernder Interaktionssysteme über Organisation zu erklären (was pädagogisch kaum zu überzeugen vermag).

<sup>4</sup> Als weiteres Konzept, das auf Symmetrie verweist bzw. auf Symmetrie gebaut ist, liesse sich der Begriff der Interpenetration nennen. Mit Interpenetration werden Beziehungen zwischen Systemen bezeichnet, "die *wechselseitig* füreinander zur Umwelt gehören" (Luhmann 1984, p. 290 – Hervorh. W.H.).

<sup>5</sup> Der Paradigmenwechsel in der Systemtheorie, der mit der Theorie autopoietischer Systeme verbunden ist, impliziert einen Umbau von Design und Kontrolle auf Autonomie (vgl. Luhmann 1984, p. 27, 63 Fn. 68).

(vgl. Luhmann 1984, p. 280); Ordnung muss daher auch nicht durchgesetzt werden. Während Parsons' Lösung des Problems der sozialen Ordnung **rückwärts** gewandt ist – die soziale Ordnung basiert auf der Tradierung eines kulturellen Erbes, das folglich zuerst übermittelt werden muss, wenn sich Ordnung etablieren soll –, ist die Lösung Luhmanns **vorwärts** gerichtet: Es ist die offene Zukunft, welche die Voraussetzung für Ordnung schafft.<sup>6</sup> Meine Frage ist, ob dies nicht auch für die Erziehung gelten müsste.

### 3 Erziehung

Wenn wir naiver Weise davon ausgehen, dass es in der Erziehung um Menschen geht – insbesondere um deren Bildung –, dann müssen wir allerdings erkennen, dass bei Luhmann von etwas anderem die Rede ist. Der Mensch ist kein Thema seiner Soziologie. Er findet sich nicht **in** der Gesellschaft, sondern **ausserhalb**. Stets ist er Teil der Umwelt eines Sozialsystems, nie dessen Element. Das ist durchaus konsequent gedacht, denn an den Funktionssystemen der Gesellschaft partizipiert der Einzelne nie als Ganzer, sondern immer nur partiell. Als Mensch lässt sich niemand in der Gesellschaft unterbringen (vgl. Luhmann 1997, p. 744), also muss er in deren Umwelt platziert werden.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Was Luhmann – wie kurz angedeutet – nicht in Erwägung zieht, ist, dass das "Rückwärtsgewandte" nicht sozial, sondern biologisch zu verstehen ist: als Erbe der evolutionären Vergangenheit des Menschen.

<sup>7</sup> Luhmann argumentiert in diesem Punkt nicht nur soziologisch, sondern auch wissenschaftstheoretisch. Danach "... (ist) die Formel Mensch nur noch ein Einheitsbegriff oder ein Rahmenbegriff für unübersehbare Komplexität ..., aber nicht mehr ein Gegenstand, über den man direkt [wissenschaftliche, W.H.] Aussagen formulieren kann" (Luhmann 1995, p. 269). Der Mensch als Gegenstand der Wissenschaft ist mit anderen Worten zu komplex, als dass Aussicht bestehen würde, dass wir jemals verlässliche Erkenntnisse über ihn gewinnen könnten. Dieses Argument

Was heisst das für die Erziehung bzw. – denn Luhmann meint mit Erziehung v.a. die **organisierte** Erziehung, wie sie an **Schulen** stattfindet – was heisst das für den Unterricht? Der Unterricht erfüllt zweifellos die Bedingungen für ein Sozialsystem, genauer: ein Interaktionssystem. Und so wird er von Luhmann auch verstanden.

Wer aber gehört zum Interaktionssystem Unterricht? Da Menschen nicht Teil von Sozialsystemen sind, ergibt sich eine gewisse Ratlosigkeit. Denn der Unterricht ist nach pädagogischer Auffassung eigentlich da, um **Menschen** (Kinder) zu verändern. Aber weder der einzelne Mensch noch sein Bewusstsein sind Element von Kommunikation. Alle Kommunikation ist zwar auf die Kooperation von Bewusstseinssystemen, die ihrerseits an organische Systeme gekoppelt sind, angewiesen, doch die "Adressen" von Kommunikationen erzeugen immer nur weitere Kommunikationen. Reale Kinder, die hinter ihren kommunikativen Etiketten zu vermuten sind, werden von der Kommunikation im Unterricht nicht erreicht!

Bei aller Distanzierung vom pädagogischen Selbstverständnis kommt aber auch Luhmann nicht umhin, der Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht mehr als ein blosses Kreisen in sich selbst zu attestieren. Allerdings wechselt er dabei von Kommunikation auf **Handlung**. Kann dem Erziehungssystem als gesellschaftlichem Funktionssystem die "Absicht zu erziehen" als symbolisch generalisiertes **Kommunikationsmedium** zugeschrieben werden, wird dieselbe Absicht im Interaktionssystem Unterricht an das **Handeln** des Lehrers gebunden: "Erzie-

---

müsste der Erziehungswissenschaft durchaus zugänglich sein, hat sie doch in letzter Zeit das Ansinnen, den Menschen als Ganzes, nämlich in Form einer "Pädagogischen Anthropologie" zu denken, aufgegeben.

hung ist ... intentionalisiertes und auf Intentionen zurechenbares Handeln" (Luhmann 1984, p. 330). Sie "... benutzt die Reduktion auf Handlung, um etwas zu erreichen ..." (ebd., p. 281).

Wenn Erziehung als Handlung begriffen wird, gehört dann der Lehrer zur Schulklasse, oder steht er – wie es sich die Didaktik vorstellt – ausserhalb? Luhmann schreibt an einer Stelle, für den Lehrer seien nicht nur die Schüler, sondern auch das Interaktionssystem Unterricht Umwelt (vgl. Luhmann 1986, p. 108). Das ist schwer verständlich. Kurz danach heisst es denn auch, in jedem Fall gehe es im Unterricht

"... um eine Einheit, die sich auf der Grundlage einer 'doppelten Kontingenz' von Lehrerverhalten und Schülerverhalten herstellt und die für *beide* Seiten *doppelte* Kontingenz ist. Da *jeder* diese Doppelung reflektieren muss, um *sich selbst* in der sozialen Situation reflektieren zu können, gibt es keinen Rückzug in eine solipsistische Position und keinen Monolog und nicht einmal die Möglichkeit, sich in dieser Hinsicht zu irren" (ebd.).

Der Lehrer kann nur **im Unterricht** unterrichten. Was für den Manager gilt, muss auch für ihn gelten: "... he must be part of the system, anders kann er nichts ausrichten" (ebd., p. 115).

Als **Teil** des Systems Unterricht müsste der Lehrer aber in jene freischwebende Konstruktion eingehen, die den Unterricht allererst als soziale Ordnung generiert. Er wäre eingebunden in das Wechselspiel von symmetrischen und reziproken Beziehungen, aus denen das **Sozialsystem** Unterricht allererst hervorgehen kann. Aber davon findet man bei Luhmann nichts. Stattdessen ist von einer Rollenasymmetrie die Rede, "... die sich in einer als Erziehung verstandenen Interaktion nicht umkehren lässt. ... Erziehung verträgt ... keine Rückkehr zur offenen Situation der doppelten Kontingenz" (Luhmann 2002, p. 55).

Bedenkt man, dass Luhmann eines seiner Kernkonzepte, wenn nicht **das** Kernkonzept seiner Theorie sozialer Systeme, nämlich das Konzept der doppelten Kontingenz, am Beispiel von Interaktionen entwickelt hat, ist schwer verständlich, weshalb er es für die Analyse des Interaktions-systems Unterricht nicht verwendet. Ob gewollt oder nicht, er verfällt auf eine äusserst negative Charakterisierung von Erziehung und Unterricht. Postuliert wird eine Art Überlagerung der pädagogischen Kommunikation durch Verheimlichung der Kommunikation. Der Lehrer kann nicht sagen, was er will, weil ihn die Schüler sogleich eines Hintergedankens verdächtigen würden. Die "Absicht zu erziehen" kann in Anwesenheit derjenigen, die Adressaten dieser Absicht sind, nicht kommuniziert werden, ohne dass sich die Absicht diskreditieren würde. Der Grund scheint darin zu liegen, dass die Erziehung innerhalb von pädagogischen Organisationen (Schulen) unausweichlich an Selektion gebunden ist.<sup>8</sup> Der mitlaufende, latent bleibende Gedanke der Selektion zerstört die manifest mitgeteilte Absicht der Erziehung. Wer erzogen wird, "... merkt die Absicht und gewinnt dadurch die Freiheit, sie zu durchkreuzen" (Luhmann 1987, p. 66).

Luhmann kommt nicht auf die Idee, dass Selektion auch akzeptiert werden könnte, zum Beispiel weil der Lehrer gut unterrichtet oder weil die Schüler die Selektionsfunktion der Schule als legitim erachten. Er blendet aus, was er sonst als Grundlage der Bildung sozialer Systeme postuliert: eine Ebene der Symmetrie und Reziprozität, auf der auch **Konflikte** ausgetragen werden könnten. Pädagogische Realität scheint nur von

---

<sup>8</sup> "Im Grunde und in der Praxis ihrer Kommunikation sind ... Erziehung und Selektion aneinandergebunden" (Luhmann 1996, p. 288). Anderswo ist in Bezug auf die Schule von der "Einheit zweier Funktionen" die Rede, "nämlich der Funktion der Erziehung und der Funktion der sozialen Selektion" (Luhmann 1997, p. 977).

einer Seite her geschaffen zu werden: vom Lehrer auf den Schüler bzw. von der Absicht des Lehrers, die Schüler zu unterrichten.

Der Unwille, die soziale Ebene des Unterrichts mit dem didaktischen Handeln des Lehrers zu vermitteln, treibt Luhmann in eine rousseauistische Enge: Dem Edukanden muss gute Absicht **vorgegaukelt** werden, während er hinterrücks der Manipulation ausgesetzt wird. Dadurch wird eine wahre Spiegelfechtereie in Gang gesetzt. Der Lehrer tut, als ob er zum Wohl des Schülers handle, während er in Wirklichkeit auf etwas ganz anderes aus ist.

Das hat zur Folge, dass die Schule ihren Erziehungsauftrag geradezu verfehlt. Denn der Lehrer kann nicht vermeiden, dass seine "pädagogisch stilisierte Handlung" (Luhmann 1984, p. 281) beim Schüler als **Kommunikation** ankommt. Darauf reagiert der Schüler mit Annahme oder Ablehnung der kommunikativ vermittelten Absicht, d.h. er kann "... ihr aus blosser Opportunismus ... folgen oder sich ihr soweit möglich ... entziehen" (ebd., p. 282).<sup>9</sup> Was sich schliesslich durchsetzt und der Erziehung überlagert, ist **Sozialisation**: "eine Art Sekundärsozialisation" (Luhmann 1984, p. 281), die nicht dem Lehrer, sondern dem System Unterricht zuzuschreiben ist. Die "educogene Sozialisation" überholt die Erziehung und prägt das Ergebnis mehr als die noch so gut gemeinte pädagogische Absicht (vgl. Luhmann 1987, p. 66). Eigentlich ist, was

---

<sup>9</sup> Auch an anderer Stelle erörtert Luhmann nur gerade diese zwei (negativen) Möglichkeiten, ohne eine positive in Erwägung zu ziehen: "Der Schüler merkt die Intention und kann sich ihr fügen, wie zum Beispiel Agathe im Roman 'Der Mann ohne Eigenschaften', ohne viel davon zu halten; er kann sich aber auch in die Freiheit hineinsteigern, mit der Schule rein opportunistisch und taktisch umgehen und sie als System des Erwerbs von Positionen und Berechtigungen behandeln" (Luhmann 2004, p. 13).

sich die Pädagogik vornimmt, nicht möglich. Ob Erziehung stattfindet, ist alle weil fraglich. Ihr tatsächlicher Effekt ist immer (nur) Sozialisation!

#### **4 Zur Neubestimmung des erziehungswissenschaftlichen Gegenstands**

Luhmanns Position ist nicht nur pädagogisch, sondern auch theorieimmanent nicht leicht nachvollziehbar. Dies deshalb, weil er durchaus betont, dass sich der Unterricht, gerade weil er ein Interaktionssystem bildet, als soziales System erst einmal etablieren muss: "Auch die auf Erziehung spezialisierten sozialen Systeme müssen sich selbst zunächst einmal als Systeme sozialer Interaktion realisieren ..." (Luhmann 1986, p. 85). Dabei geht es in keiner Weise um Erziehung oder Unterricht, sondern – wie Luhmanns Zentralthema beinhaltet – um die Herstellung von sozialer Ordnung auf der Basis einer doppelt bzw. mehrfach gegebenen doppelten Kontingenz. Weshalb Luhmann diese Problemstellung in seinen "pädagogischen" Arbeiten nicht aufgreift, ist erstaunlich.

Aber Luhmann gibt auch den Hinweis, wie seine aporetische Darstellung der Erziehung korrigiert werden kann. Die Lösung des Problems – ich hoffe, dass dies ansatzweise schon deutlich geworden ist – liegt darin, dass die egalitäre Struktur, die Luhmann auf der Ebene des Unterrichts als Sozialsystem postuliert, in den Gegenstand der Erziehungswissenschaft eingebaut wird. Danach beruht Erziehung nicht einfach auf einem asymmetrischen, einseitig gerichteten "pädagogischen Verhältnis" im Sinne von Nohl (1961) oder im Sinne des Erziehungsbegriffs von Brezinka (1978). Vielmehr gibt es eine gewissermassen darunter liegende Ebene der Symmetrie und Egalität, aus der das Autoritätsgefälle zwischen Erzieher und Edukand allererst hervorgeht. Die basale Ebene der

reziproken Beziehungen des Sozialsystems Erziehung bzw. Unterricht wird genutzt, um das, was Luhmann offenbar als reine Zumutung erscheint<sup>10</sup>, nämlich die Rollenasymmetrie der Erziehung, zu legitimieren.

Ich muss es bei dieser These bewenden lassen. Da die Reziprozität ein formales Prinzip ist, das auf verschiedene Weise artikuliert werden kann, sind verschiedene Möglichkeiten denkbar, wie die Ebene der Sozialität im Unterricht ausgestaltet wird (vgl. Herzog 2002). Zu denken ist an Konzepte wie Vertrauen und Anerkennung, an Interaktionsformen wie Gespräch, Spiel und Humor oder an Qualitätskriterien von gutem Unterricht.

Für die Konstituierung des **Gegenstands** der Erziehungswissenschaft ist nicht von der "Absicht zu erziehen" (Luhmann) auszugehen, sondern von der **pädagogischen Situation**. Diese ist zunächst als **soziale** Situation zu deuten. Die Sozialität der Erziehung wird sichtbar, wenn wir davon ausgehen, dass Asymmetrie und Komplementarität als Merkmale pädagogischen Handelns nicht gleichsam vom Himmel auf die Erde fallen, sondern konstitutiv mit ihrem Gegenbegriffen – Symmetrie und Reziprozität – vermittelt sind. Dies aus genau dem Grund, den Luhmann seiner temporalisierten Theorie sozialer Systeme zugrunde legt: aus dem Grund der beidseitig (mehrseitig) gegebenen doppelten Kontingenz sozialer Beziehungen.

Pädagogische Situationen sind mehrschichtig zu denken (vgl. Herzog 2002, Kap. 5). Immer stellt die Grundsicht ein reziprokes Verhältnis dar, das funktionieren muss, bevor sich als weitere Schicht ein einseitig

---

<sup>10</sup> "Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot", heisst es an einer Stelle (Lenzen & Luhmann 1997, p. 7).



gerichtetes "pädagogisches Verhältnis" etablieren kann. Gegenseitigkeit verpflichtet auf **nicht-koerzive** Art und verhilft der institutionell und organisationell schwach abgestützten pädagogischen Situation zu Stabilität und Dauer. Reziproke Beziehungen machen zudem erwartbar, dass gegenwärtige Interaktionen eine Fortsetzung in der Zukunft erfahren, Kommunikation also an Kommunikation Anschluss findet.

## Literaturverzeichnis

- Axelrod, Robert (1991): *Die Evolution der Kooperation*. Studienausgabe. München: Oldenbourg (2. Aufl.).
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt (4. Aufl.).
- Godelier, Maurice (1999): *Das Rätsel der Gabe. Geld, Geschenke und heilige Objekte*. München: Beck.
- Gouldner, Alvin W. (1984): Die Norm der Reziprozität. Eine vorläufige Formulierung, In: ders.: *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 79-117.
- Herzog, Walter (2002): *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, Walter (2007): Die "Umweltfrage" als Herausforderung der pädagogischen Theorie. In: Rico Defila, Antonietta Di Giulio, Thomas Hammer & Susanne Bruppacher, (eds.): *Allgemeine Ökologie im Dialog. Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft*. Bern: Haupt, p. 169-183.
- Lenzen, Dieter & Niklas Luhmann (1997): Vorwort. In: dies. (eds.): *Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 7-9.
- Lévi-Strauss, Claude (1972): *Strukturelle Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1978): Soziologie der Moral. In: Niklas Luhmann & Stephan H. Pförtner (eds.): *Theorietechnik und Moral*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 8-116.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (1986): Systeme verstehen Systeme. In: Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (eds.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 72-117.
- Luhmann, Niklas (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Jürgen Oelkers & Heinz-Elmar Tenorth (eds.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim: Beltz, p. 57-75.
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1995): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1996): Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: Niklas Luhmann & Karl-Eberhard Schorr (eds.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 279-294.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Hrsgg. von Dieter Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: ders.: *Schriften zur Pädagogik*. Hrsgg. und mit einem Vorwort von Dieter Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 11-22.
- Luhmann, Niklas & Karl Eberhard Schorr (1981): Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1, p. 37-54.
- Mauss, Marcel (1978): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. In: ders.: *Soziologie und Anthropologie, Bd. II*. Frankfurt: Ullstein, p. 9-144.
- Nohl, Herman (1961): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke (5. Aufl.).
- Oppitz, Michael (1993): *Notwendige Beziehungen. Abriß der strukturalen Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp (2. Aufl.).
- Sahlins, Marshall D. (1965): On the Sociology of Primitive Exchange. In: *The Relevance of Models for Social Anthropology, A. S. A. Monographs 1*. London: Tavistock, p. 139-236.
- Trivers, Robert (1971): The Evolution of Reciprocal Altruism. In: *Quarterly Review of Biology*, 46, p. 35-56.