

Sozialisation und Erziehung

I.

Begriff und Theorie der Sozialisation sind fast gleichzeitig mit der Soziologie entstanden. Im Vergleich zu den politökonomischen Diskussionen des 19. Jahrhunderts boten sie der Soziologie die Chance, die ideologischen Streitigkeiten über Verteilungsfragen zurückzustellen und statt dessen dem Problem der Tradierung von Kultur, von Normen und Werten, von Rollenmustern nachzugehen. Die vorherrschende, die Begriffsbildung bestimmende Fragestellung war daher, wie soziale Strukturen im Durchlauf der Generationen relativ stabil gehalten und soziale Erfahrungen in Form gebracht und auf den Nachwuchs übertragen werden können.

Der Begriff der Sozialisation hat von da her eine asymmetrische Struktur mitbekommen. Er bezeichnet eine Übertragungsleistung. Dasselbe gilt für Erziehung. Es gab daher zunächst wenig Anlaß, sich über das Verhältnis von Sozialisation und Erziehung weitere Gedanken zu machen. Diejenigen, die Verhaltensmuster auf den Nachwuchs übertragen, wurden und werden als Sozialisationsagenten bezeichnet. Wenn dies absichtsvoll geschieht und, fast könnte man sagen, wenn dafür Planstellen bereitgestellt werden, heißen sie Erzieher. Daß nicht alles gelingt, was man unternimmt, versteht sich von selbst. Auch konnte man die Sozialisationstheorie benutzen, um einen der Anlässe für sozialen Wandel zu bezeichnen. Die Übertragung gelingt nicht vollständig; sie ist durch Zeitumstände mitbedingt und kann daher zu Unterschieden zwischen den Generationen führen.

An diesem Bild hat sich bis heute nichts Entscheidendes geändert. Man trägt mehr als früher den das Kulturgut aufnehmenden Sozialisanden Rechnung. Sie wirken nicht nur passiv, sondern aktiv an dem Prozeß der Sozialisation mit. Infolgedessen muß dieser Prozeß als eine Art Wechselwirkung begriffen werden. Sozialisation ist ein reziprokes Geschehen, das nicht nur auf die Sozialisanden, sondern auch auf die Sozialisationsagenten zurückwirkt. Damit ist aber lediglich eine Komplikation in die Theorie eingeführt. Statt einfacher Asymmetrie gibt es jetzt eine Art doppelte Asymmetrie, in der sich jedoch die Verschiedenheit der Positionen des Sozialisationsagenten und des Sozialisanden durchhält, typisch begriffen als eine Altersdifferenz. Die Theorie ist dadurch realitätsnäher gewor-

den. Zugleich ist es aber auch schwieriger geworden, auf dieser Basis Hypothesen zu entwickeln.

Ein Nebeneffekt ist, daß jetzt beide Seiten des Sozialisationsprozesses explizit als Subjekte begriffen werden. Was das genau heißen soll, bleibt jedoch ungeklärt. Soziologen benutzen den Subjektbegriff oft als eine Art Leerformel oder als Platzhalter für psychische Sachverhalte, über die sie sich nicht äußern wollen, weil sie die Disziplinargrenzen zu respektieren haben. Das heißt aber auch, daß Probleme der Lernschwäche soziologisch nicht behandelt werden können. Statt dessen gilt eine Art Normalitätsprämisse, die allenfalls für Typisierungen Raum läßt. Als Schema der Erzeugung von Unterschieden in den eigenen Daten verwendet die Soziologie dann gerne die Korrelation mit Schichtung und begreift so Sozialisation nicht zuletzt als Reproduktion des Schichtungssystems der Gesellschaft im Nachwuchs.

In diese Diskussionslage möchte ich mit einer neuartigen Theorie selbstreferentieller Systeme eingreifen, die dazu zwingt, zwischen psychischen Systemen und sozialen Systemen einen scharfen Unterschied zu machen. In beiden Fällen handelt es sich um selbstreferentielle Systeme, die ihre eigene Reproduktion aufgrund eines geschlossenen Netzwerkes rekursiver Operationen betreiben – was gelingen oder auch mißlingen kann. Im einen Fall ist der Operationsmodus Bewußtsein, im anderen Falle Kommunikation. Diese scharfe Trennung schließt natürlich kausale Interdependenzen nicht aus; aber man muß zunächst die Trennung und die Geschlossenheit der Organisation der Erzeugung eigener Operationen begreifen, wenn man sehen will, wie und wie komplex sich ein System durch seine Umwelt anregen lassen kann.

Wenn man diesen Umbau von Theoriegrundlagen akzeptiert, stellen sich für eine Theorie der Sozialisation ganz neue Aufgaben. Sie hat nunmehr zu erklären, weshalb es trotz der selbstreferentiellen Geschlossenheit psychischer Systeme zu einem so hohen Maß an Kooperationsfähigkeit in sozialen Kontexten kommen kann. Und man wird gleich hinzufügen müssen, daß wir von einer zureichenden Beantwortung dieser Frage weit entfernt sind; ja, daß wir noch nicht einmal über Ansätze zu einer empirischen Theorie des rekursiven, selbstreferentiellen Operierens von Bewußtseinsystemen verfügen.

Sicherlich reicht es nicht aus, die soziale Umwelt des psychischen Systems einfach als Rauschen, als Störung, als Irritation aufzufassen, aus der das psychische System nach und nach mit Bordmitteln einen für es selbst plausiblen Sinn herauszieht. Auf diese Weise könnte das Tempo der Sozialisation nicht erklärt werden – ebenso wenig wie das ausreichend hohe Maß an sozialer Übereinstimmung. Aussichtsreicher scheint es zu sein, davon auszugehen, daß psychische und soziale Systeme in einer wichtigen Hinsicht übereinstimmen: Sie bestehen beide aus Elementen, die den Charakter von Ereignissen haben, also mit ihrem Auftreten sogleich wieder verschwinden. Im einen Falle können wir von Gedan-

ken, im anderen Falle von Kommunikationen sprechen. In jedem Falle wird das „Material“, aus dem das System besteht, nicht gespeichert, sondern sofort wieder aufgelöst; und in jedem Falle erfordert die „autopoietische“ Reproduktion des Systems nicht eine ungefähr gleiche Replikation der Elemente, sondern die Herstellung eines *andersartigen* Ereignisses, das ebenfalls sofort wieder verschwindet, um weiteren Gedanken bzw. Kommunikationen Platz zu machen. Die Strukturen beider Systeme sind deshalb spezialisiert auf dieses ständige Ersetzen von etwas durch etwas anderes, und sie stehen in beiden Fällen daher unter der Notwendigkeit, Anschlußfähigkeit zu sichern.

Diese Besonderheiten auf der Ebene der Elemente und der Strukturen unterscheiden psychische und soziale Systeme sehr wesentlich von Systemen der Reproduktion des Lebens. Sie könnten außerdem den Ausgangspunkt bilden für eine Lösung des Problems der Sozialisation. Psychische und soziale Ereignisse können, weil sie sofort wieder verschwinden, in hohem Maße zusammenfallen. Kommunikationen sind dann zugleich Bewußtseinsereignisse in den beteiligten psychischen Systemen. Das kann zwar nicht heißen, daß die Sozialität der Kommunikation im Vollsinne Bewußtseinsinhalt werden kann; und ebenso wenig, daß das, was sich im Bewußtsein während der Kommunikation abspielt, voll kommuniziert werden kann. Aber man kann doch davon ausgehen, daß sich, vor allem dank der formalen Prägnanz der Sprache, ein hohes Maß an laufender Übereinstimmung herstellt, so daß soziale Systeme davon ausgehen können, daß psychische Systeme erleben und wissen, was jeweils gesagt wird, und auf der anderen Seite psychische Systeme, wenn sie kommunizieren, dadurch in ihrer Gedankenarbeit mehr oder weniger stark gebunden sind.

Diese Simultanpräsenz psychischer und sozialer Elementarereignisse ist mit der These selbstreferentiell-geschlossener Systeme und sogar mit der Annahme von autopoietischen Systemen des Bewußtseins und der Kommunikation durchaus kompatibel. Denn auch wenn es auf der Ebene der Ereignisse zu einem hohen Maß an Kongruenz kommt, bleiben die Systeme ganz verschieden. Die Ereignishaftigkeit der Elemente verhindert, daß sie aneinander kleben bleiben. Die momentane Übereinstimmung löst sich immer sofort wieder auf, und im nächsten Moment kann das Bewußtsein abschweifen, etwas Nichtkommunizierbares denken, abrechnen oder pausieren, während die Kommunikationslast auf andere übergeht. Vor allem das viel untersuchte „turn taking“, der sozial regulierte Wechsel in aktiver und passiver Beteiligung an Kommunikation und die entsprechenden Unterschiede der Beanspruchung von Aufmerksamkeit und des „cognitive tuning“ sichern die Unvermeidlichkeit der laufenden Wiederherstellung der Systemdifferenz.

Auf Seiten der sozialen Systeme wird dieser Eigenständigkeit psychischer Systeme vor allem dadurch Rechnung getragen, daß Kommunikationen ihre Themen so zuspitzen, daß der angebotene Sinn angenommen oder abgelehnt

werden kann. Für alles, was kommuniziert wird, hält die Sprache eine Ja-Fassung und eine Nein-Fassung bereit. In beiden Fassungen bleibt die Errungenschaft der Kommunikation, nämlich Verständlichkeit, soweit sie erreicht ist, erhalten; und gerade dadurch wird jene Bifurkation erzeugt, die alle weitere Kommunikation vor die Alternative stellt, vorausgehende Kommunikation entweder anzunehmen oder abzulehnen.

Die Konsequenzen für eine Theorie der Sozialisation liegen auf der Hand. Sie hat es nicht einfach mit einer Übertragung von Konformitätsmustern zu tun, sondern mit der durch Kommunikation ständig reproduzierten Alternative von Konformität oder Abweichung, Anpassung oder Widerstand; und dies gilt auch dann, wenn man die zum Konflikt führende Kommunikation der Ablehnung scheut und die Ablehnung bei sich behält. Es kommt hinzu, daß in der Abweichung typisch die größeren Individualitätchancen liegen als in der Konformität. Sobald in der gesellschaftlichen Kommunikation die Eigenständigkeit und Autonomie des Individuums gepflegt wird, ist es deshalb paradox, wenn man zugleich auf Konformität besteht. Es entstehen dann Muster positiver Abweichung – etwa im Überbieten von Normalerwartungen, in Leistungs- und Konkurrenzsemantiken, aber auch in der Legitimation von Subkulturen (etwa Jugendkulturen), oder in kurzfristigen, zeitabhängigen Stilen und Moden, die das Abweichen vom gerade Üblichen zum Ausgangspunkt für einen kommenden Konformitätsdruck werden lassen. Es mag dann mehr oder weniger gut gelingen, den Sozialisations-effekt des Abweichens auf diese Formen zu reduzieren und ihn so mit Konformität zu vermitteln. Die Frage ist jedoch, ob dies auch gelingt, wenn zusätzlich Erziehung ins Spiel kommt.

II.

Trotz dieser Bedeutung von Gleichzeitigkeit der Ereignisse für Umweltkontakte jeder Art kann eine Theorie der Sozialisation sich damit allein nicht begnügen. Das psychische System bildet Strukturen, die den Moment überschreiten und die Autopoiesis, also das Realisieren nächster Ereignisse, regulieren. Für diese Funktion ist die Bildung von Erwartungen erforderlich. Der Prozeß der (Selbst-)Sozialisation kann mithin als Prozeß der Bildung von *Erwartungen* begriffen werden, die ihrerseits dann regulieren, welche Ereignisse für das System möglich sind.

Erwartungen haben ihre wichtigste Eigenschaft darin, daß sie enttäuscht werden können. Sie markieren das Erwartete als kontingent; und wenn etwas in der Modalität des Notwendigen erwartet wird, so ist Notwendigkeit nichts anderes als Alternativenlosigkeit, als negierte Kontingenz. Es ist also nicht die Stabi-

lität, sondern gerade die Labilität der Strukturen, die ihre Funktion im Persönlichkeitsaufbau und in der Genese von Ich-Bewußtsein erklärt.

Erwartungen ermöglichen nämlich einen Doppeltest: Wenn sie erfüllt werden, kann dies kein Zufall sein, sondern indiziert den Realitätswert der Erwartung. Wäre die Erwartung ein rein internes Konstrukt, wären Erfüllung und Enttäuschung gleichwahrscheinlich. Man kann an der Bestätigung von Erwartungen also ablesen, daß man richtig, daß heißt realitätsgerecht, erwartet hatte (ohne daß daraus folgen würde, daß die Erwartung ein „Bild“ der Umwelt in das System transferiert). Aber auch die Enttäuschung von Erwartungen kann als Test benutzt werden. Wenn die Erwartung trotz Enttäuschung durchgehalten werden kann, beweist dies Ich-Stärke. Man bildet aus diesem Anlaß Sollwerte und Normen und bescheinigt sich selbst die Kraft, die projektierte Erwartung kontrafaktisch auch im Enttäuschungsfalle durchzuhalten.

Zum Teil erklärt dieses Konzept auch das hohe Tempo der Sozialisation. Denn man kann Erwartungen sowohl im Bestätigungsfalle als auch im Enttäuschungsfalle benutzen, um die Welt bzw. sich selbst zu testen. Das Instrument hat, mit anderen Worten, eine hohe Eignungswahrscheinlichkeit und zugleich eine hohe Offenheit für sehr verschiedene Resultate. Es muß jedoch, will man nicht in das zu langsame Konzept des „order from noise“ zurückfallen, hinzukommen, daß die Erwartungsbildung selbst hinreichend eingeschränkt wird. Dies geschieht offenbar durch die Zeithorizonte des gleichzeitigen Erlebens. Bei der momenthaften Integration eigener und fremder Erlebnisse kann im Überschneidungsbereich miterlebt werden, welche Erwartungsprojektionen die Identifikation des Erlebens ermöglichen, vor allem: im Hinblick auf was gehandelt wird. Die Simultaneität der Ereignisse selbst schränkt sinnvolle Erwartungsbildung ein – zunächst im Nahhorizont der unmittelbaren Protention (Husserl), sodann aufgrund der so gebildeten Sicherheiten auch über größere, diskontinuierliche Zeitdistanzen.

Es ist nach all dem von erheblicher Bedeutung, über welche Erwartungen ein psychisches System sich sozialisiert. Dies besagt jedoch keineswegs, daß die Sozialisation dem psychischen System Konformität mit fremden Erwartungen (oder genauer: mit der eigenen Erwartung fremder Erwartungen) auferlegt. Erwartungen anderer gewinnen eine über das unmittelbare Miterleben hinausgehende psychische Realität nur, wenn man sie seinerseits erwarten, und das heißt, sich von ihnen distanzieren kann. Gerade das Sichaneignen von Erwartungserwartungen ermöglicht es deshalb, die erwarteten Erwartungen anderer zu enttäuschen; so wie man ja auch im sachbezogenen Erleben etwas kommen sieht – und es verhindert. Obwohl die Bildung von Erwartungen in sozialen Kontexten keineswegs zufällig und auch nicht ausschließlich selbst-determiniert erfolgt, hat Sozialisation keineswegs die Funktion, soziale Konformität mit überwiegend akzeptierten Erwartungen zu sichern (mit der Folge, daß eine solche Theorie

Devianz als Mißerfolg von Sozialisation oder, genau genommen, sogar als Nichtstattfinden von Sozialisation begreifen müßte). Vielmehr müssen Genese von Erwartungen und Genese von Konformität mit den Erwartungen anderer sorgfältig unterschieden werden, und das Konzept der Erwartungserwartungen bildet hierfür die Brücke. Wenn Sozialisation zu hoher Konformität des Verhaltens führt (was natürlich nicht ausgeschlossen ist), bedarf dies einer zusätzlichen Erklärung.

Es liegt daraufhin nahe, diese Erklärung mit dem Konzept der Erziehung zu geben. Aber auch diese Lösung zerfällt bei genauerer Betrachtung.

III.

Im Unterschied zu Sozialisation muß man Erziehung auffassen als eine Veranstaltung sozialer Systeme, spezialisiert auf Veränderung von Personen. Natürlich hat auch Erziehung Bewußtseinskorrelate in den aktiv und passiv beteiligten psychischen Systemen, aber sie ist und bleibt kommunikatives Geschehen und folgt damit auch den Strukturgesetzmäßigkeiten sozialer Systeme. Während Sozialisation immer Selbstsozialisation aus Anlaß von sozialer Kommunikation ist, ist Erziehung die kommunikative Veranstaltung selbst, denn nur so ist ihre Einheit zu begreifen.

Im Vergleich zu Sozialisation, die in jedem sozialen Kontext mitläuft, aber auf dessen Anregungen beschränkt bleibt, hat Erziehung den wichtigen Vorteil, Resultate zu suchen und auch erreichen zu können, die man in *anderen* Systemen brauchen kann. Trotz aller Reklame für lebenslanges Lernen hat die Erziehung nicht sich selbst zum Endzweck. Sie schafft Voraussetzungen für Mitwirkung in anderen Systemen, und seit dem 18. Jahrhundert denkt man dabei vornehmlich, ja fast ausschließlich an berufliche Karrieren. Abstrakter ausgedrückt, gibt es einen Zusammenhang zwischen der Absicht zur Erziehung, der Selektion ihrer Themen und der Übertragbarkeit ihrer Resultate. Wie weit das geht, mag umstritten sein und umstritten bleiben: der Unterschied zur Sozialisation bleibt davon unberührt. Sozialisation hat immer nur „lokale“ Bedeutung, wirkt immer nur für den sozialisierenden Kontext und reicht daher nur bei ohnehin geringer sozialer Mobilität aus. Will man übertragbare Resultate erreichen, muß man von Sozialisation zu Erziehung übergehen; oder genauer: die ohnehin laufende und unvermeidliche Sozialisation durch Erziehung ergänzen. In diesem Sinne sind Erziehungseinrichtungen, was immer man von ihnen halten mag, heute unentbehrlich. Und je komplexer die Gesellschaft wird und je mobiler die Individuen in ihrer Teilnahme an einer Vielzahl sozialer Systeme, desto unausweichlicher wird auch die Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems, das die Individuen auf ein Leben außerhalb des Erziehungssystems vorbereitet.

Es kommt für den Begriff der Erziehung nicht darauf an, wie weit die entsprechenden Kommunikationen ausdifferenziert sind. Selbstverständlich kennen auch die einfachsten Gesellschaften Kindererziehung, auch wenn sie nur gelegentlich aus Anlaß von Situationen mit korrekturbedürftigem Verhalten erfolgt. Von da bis zur Zuweisung einer Hauptverantwortung für Erziehung an Familien und bis zur Ausdifferenzierung hochspezialisierter Erziehungssysteme in der Form von Schulen ist es ein weiter Weg. Man kann aber vermuten, daß die erziehende Kommunikation bestimmte Besonderheiten aufweist, die nur verstärkt zum Zuge kommen, wenn ganze Funktionssysteme für Erziehung ausdifferenziert sind. Ich möchte diese Besonderheit anhand von zwei Gesichtspunkten verdeutlichen:

1) Erziehung tritt als absichtsvolle Kommunikation auf. Es mag Grenzfälle geben, in denen etwas als Erziehung aufgefaßt wird, was gar nicht so gemeint war (zum Beispiel in Ehen oder aus Anlaß der Einweisung in einen Arbeitsplatz). Typisch aber ist der pädagogische Sinn der erziehenden Kommunikation hinreichend evident, und diese Offensichtlichkeit stützt sich auf soziale Kontexte wie Familien oder Schulen, Heime oder Lehrverhältnisse, in denen Erziehung erwartet werden kann.

Absichtsvolle Kommunikation zum Zwecke der Erziehung heißt nun zunächst, daß die Ablehnungsmotive im Verhältnis zur Sozialisation verdoppelt werden. Der Adressat kann die Kommunikation nicht nur deshalb ablehnen, weil er die Information für unzutreffend oder die Anweisung für unakzeptabel hält; er kann sie auch deshalb ablehnen, weil sie seine Erziehung bezweckt und er sich nicht in die Rolle dessen begeben will, der dies nötig hat. Man kann, mit anderen Worten, auf die Information oder auf ihre Mitteilung reagieren, und in beiden Richtungen mag es Gründe (oder auch relativ zufällige, ad hoc sich einstellende Motive) geben, die Sache für nicht gut zu halten. Man kann daraus schließen, daß, und dies ist ein sehr typisches Phänomen, die funktionale Ausdifferenzierung bestimmter Operationsweisen die Unwahrscheinlichkeit des Erfolgs mit sich bringt und daher in der Evolution wenig Chancen hat. Man kann den Beweis dafür in der Form eines sozialen Experimentes erbringen: Versuchen Sie, jemanden, der darauf nicht vorbereitet ist, zu erziehen; es wird wahrscheinlich mißlingen, auch wenn die Höflichkeit es ihm verbieten mag, mit offener Zurückweisung zu reagieren. Erziehung ist also auf soziale Stützeinrichtungen angewiesen, die diese Wahrscheinlichkeit des Mißerfolgs neutralisieren. In Schulen zum Beispiel wird die Absicht auf die Institution, nicht auf die Augenblicksentscheidungen des Lehrers zugerechnet. Auch wird derjenige, der dafür bezahlt, zum Beispiel einen Therapeuten bezahlt, dem Erzogenwerden weniger Widerstand entgegenzusetzen. In Familien mit halberwachsenen Kindern oder auch in Heimen

für Jugendliche mag die Situation sehr ambivalent sein, weil die Interaktion auch andere Zwecke haben kann als Erziehung.

In jedem Falle kann es angesichts dieser primären Unwahrscheinlichkeit des Erziehungserfolgs ein gutes Rezept sein, die Erziehung nicht über Kommunikation laufen zu lassen, sondern Situationen zu schaffen, die ein gewisses Sozialisationspotential aktualisieren – eine alte Pädagogenweisheit übrigens. Man eliminiert damit den Widerstand gegen Erziehung als Kommunikation und verläßt sich, ohne Erfolgssicherheit freilich, auf eine hinreichende Kongruenz psychischer und sozialer Ereignisse.

2) Eine zweite, gewagtere These lautet, daß der Erziehungsprozeß, der ein Resultat erzielen will, es kaum vermeiden kann, die Zöglinge wie Trivialmaschinen (im Sinne von Heinz von Foerster) zu behandeln. Die Kommunikation wird als Input, das richtige Verhalten als Output angesehen. Das psychische System soll daran eine Transformationsfunktion lernen, die es bei entsprechenden Situationen zu richtigem Verhalten befähigt. Das gilt für Verhaltenserziehung (Wische beim Essen den Mund mit der Serviette ab, bevor du aus dem Glas trinkst); es gilt erst recht aber für alle kognitive Erziehung, die den Zögling befähigen sollen, auf Fragen die richtige Antwort zu finden.

Man kann den Pädagogen, die hier rebellieren werden, zugestehen, daß es so einfach nicht ist. Es mag eine ganze Bandbreite von richtigen Antworten (aber eben auch: eindeutig falsche oder unpassende) geben, und man kann das psychische System auch anregen, eine eigene Transformationsfunktion zu erfinden, die dann nur nachträglich beurteilt wird. All diese Modifikationen zugestanden, kommt die Erziehung ohne die Grundvorstellung einer Trivialmaschine nicht aus, wenn sie nicht darauf verzichten will, die Ergebnisse unter Kontrolle zu halten; und sie kann darauf nicht verzichten, wenn sie sich als Kommunikation zum Zwecke der Erziehung zu erkennen gibt. Sie kann, auch wenn sie Erziehung zur Freiheit sein möchte, nicht die Wahl des Verhaltens von der Selbstreferenz des psychischen Systems abhängig machen; sie kann nicht zugestehen, daß die Verhaltensweisen verschieden ausfallen je nachdem, in welchem Zustand das System sich als Resultat eigener vorheriger Reaktionen gerade befindet. Sie kann nur eine möglichst komplexe Trivialmaschine anstreben, in die so viel Welt wie möglich (Humboldt) eingeht, nicht aber eine Selbstreferenzmaschine.

Psychische Systeme sind nun aber keine Trivialmaschinen, auch wenn sie im sozialen Verkehr in weitem Umfange so behandelt werden. Sie sind und bleiben selbstreferentielle Systeme, in deren Verhalten der eigene Zustand als Resultat vorherigen Verhaltens zwangsläufig eingeht.

Diese Überlegung führt auf die Frage, was wohl aus selbstreferentiellen Systemen wird, die laufend so behandelt werden, als ob sie Trivialmaschinen wären? Und vielleicht ist es eine sinnvolle Hypothese, auch hier anzunehmen,

daß sie, wenn es um ihre Selbstauffassung geht, versuchen werden, sich auf ein Terrain möglicher Abweichung zu retten – sei es mit unerwartbar guter Leistung, sei es mit Leistungsverweigerung, sei es mit Ironie und Witz oder sei es mit der Einrichtung einer besonderen Schülerkultur, mit eigener Sprache, mit abweichenden Einschätzungen von Verdiensten und persönlichen Qualitäten.

IV.

Wir müssen nach all dem damit rechnen, daß in Systemen, die funktional auf Erziehung spezialisiert sind, strukturell bedingte und daher weitgehend unvermeidliche Sozialisationseffekte riesigen Ausmaßes eintreten. Es handelt sich hier um eine Art zweite Sozialisation – zweite Sozialisation nicht im Anschluß an eine erste, sondern als Folge sehr besonderer sozialer Bedingungen, mit denen versucht wird, Sozialisation als Erziehung zu planen. Gerade wenn diese Systeme alles tun, um den zunächst wahrscheinlichen Widerstand gegen Erziehung auszuschalten, ist umso mehr damit zu rechnen, daß sie besondere soziale Strukturen entwickeln, die ihre eigenen Sozialisationseffekte erzeugen. Das ist insbesondere im Hinblick auf Erziehung in Schulklassen heute weithin bewußt und zum Beispiel unter dem Titel „heimlicher Lehrplan“ in seinen positiven wie in seinen negativen Auswirkungen Gegenstand umfangreicher Diskussion.

Dem läßt sich durch Auswahl der Lehrpläne, Stoffe und Erziehungsziele kaum entgegenwirken. Diese Auswahl mag noch so sehr auf spätere Brauchbarkeit, auf professionell verwertbares Wissen oder auch auf die Interessen der Lernenden abgestellt sein; sozialisiert wird man in der Schule für die Schule. Man lernt im Wege der Selbstsozialisation die für das Überleben hier notwendigen Verhaltensweisen, und es ist ganz offen, ob und wie weit sich Sozialisationsresultate dieser Art auf andere soziale Systeme übertragen lassen und mit welchen Folgen.

Diese recht skeptische Betrachtung schulischer Erziehung soll nicht in Richtung auf eine „Entschulung der Gesellschaft“ verstanden werden. Eher geht es darum, die Selbstkritik der modernen Gesellschaft, die vor allem an der kapitalistischen Wirtschaft ausgebildet worden ist, auch auf andere Funktionssysteme zu übertragen und dadurch sowohl auszuweiten als auch zu normalisieren. In all ihren Funktionssystemen hat die moderne Gesellschaft derzeit noch einen erheblichen Nachholbedarf an theoriegesteuerten Beobachtungen und Beschreibungen; sie hat, wenn man so sagen darf, auf der semantischen Ebene noch kein zutreffendes Bild ihrer selbst gefunden. Wenn man aber die Unwahrscheinlichkeit der strukturellen Errungenschaften, von denen wir heute abhängen, beobachten und nach Möglichkeit über Kommunikation in der Gesellschaft kontrollieren will, sind theoretisch, das heißt vergleichend, orientierte Konzepte unerlässlich.

Das braucht natürlich nicht auf die im Vorstehenden skizzierten systemtheoretischen Analysen hinauszulaufen. Wenn man sie zugrundelegt, gewinnen jedoch die Trennung psychischer und sozialer Systeme auf der einen Seite und die Simultaneität von Erziehung und Sozialisation in den Erziehungssystemen auf der anderen besonderes Gewicht. Wenn aber die Sozialisation aus Anlaß von Erziehung nicht zu vermeiden ist: läßt sie sich dann anders und besser in Rechnung stellen? Und wenn Sozialisation in weitem Umfange auch und gerade Sozialisation zu abweichendem Verhalten ist: lassen sich dafür Auffangformen entwickeln? Und wenn schließlich Trivialisierung unvermeidlich ist: wie läßt sich erreichen, daß die psychischen Systeme auf die angesonnenen Transformationen wie auf Eigenzustände reagieren?

Kenner der Pädagogik werden rasch sehen, daß diese Fragen in vielen Hinsichten auf längst gepflegtes Gedankengut zurückgreifen. Man könnte daraus folgern, daß es mehr darauf ankommt, sich ergebende Situationen auszunutzen, als Pläne in starrer Sequenz durchzusetzen. Auch könnten Einrichtungen wie einst die berühmt-berüchtigten Industrieschulen wieder in den Blick kommen, in denen unter Abschwächung der aufdringlichen Kommunikation zum Zwecke der Erziehung aus Anlaß der Offensichtlichkeit anderer sozialer Operationen erzo-gen wird. Und natürlich versteckt sich hinter dem provozierenden Konzept der Trivialmaschine die alte Frage, wie man erreichen könne, daß das Notwendige frei getan wird.

Dennoch bleibt die härtere systemtheoretische Begrifflichkeit nicht ohne Folgen. Sie vermittelt besser als die geisteswissenschaftliche Theorie der Pädagogik interdisziplinäre Anschlußfähigkeit und damit Vergleichsmöglichkeiten bis hin zur Maschinentheorie, die bisher fern lagen oder mit Abscheu zurückgewiesen wurden. Auch wird es nicht ausbleiben, daß eine abstraktere Begrifflichkeit im Detail zu anderen Beobachtungen und zu anderen Anregungen führt. Das wird man ausprobieren und abwarten müssen. Vor allem lenkt die hier gewählte sozialisationstheoretische Begrifflichkeit die Aufmerksamkeit auf eine strukturelle Problematik, die nicht umgangen oder vermieden, sondern allenfalls abgeschwächt werden kann. Die Erziehung kann die Aufgabe der Sozialisation nicht einfach übernehmen. Sie ist nicht etwa die rationale Form der Sozialisation. Sie ist im Verhältnis zur Sozialisation kein Fortschritt, kein sicheres Rezept, es besser zu machen. Sie entwickelt sich als Korrelat der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft vor allem mit der Funktion, Personänderungen mit Übertragbarkeit in andere als ihre Ursprungssysteme auszustatten. Das muß mit erheblichen Disbalancierungen und unabsehbaren sozialisatorischen Folgewirkungen bezahlt werden. Die Aufgabe der Pädagogik könnte es dann vor allem sein, dafür zu sorgen, daß der Preis nicht zu teuer und das Resultat nicht schlimmer wird als das Unterlassen der Bemühung.

Codierung und Programmierung

Bildung und Selektion im Erziehungssystem

I.

Im folgenden will ich versuchen, eine gesellschaftstheoretische Hypothese am Fall von Erziehung durchzuspielen. Die Hypothese geht davon aus, daß die moderne Gesellschaft als ein Sozialsystem mit primär funktionaler Differenzierung beschrieben werden kann. In einer solchen Ordnung sind die Teilsysteme in hohem Maße autonom geworden. Sie reproduzieren sich autopoietisch, das heißt: aus sich selbst heraus. Ihre Leitkonstante ist die Funktion, die sie für das Gesellschaftssystem zu erfüllen haben: im hier behandelten Fall also Erziehung.

Eine solche Ordnung hat zahlreiche Eigenarten und Konsequenzen. Wir greifen hier nur eine einzige Eigenart heraus, nämlich die Tendenz der wichtigsten Funktionssysteme, zwei Ebenen der Verhaltenssteuerung deutlich zu trennen: Codierung und Programmierung. Diese Differenzierung hat erhebliche strukturelle und semantische Konsequenzen. Wenn es auf der einen Seite einen binären Code gibt, und auf der anderen Seite Regeln für richtiges oder doch brauchbares Verhalten, zersetzt diese Unterscheidung die alte Architektur der kosmologischen und moralischen Perfektion, die dem Handeln Ziele und Ruhelage vorgab. Das Sein und das Streben kulminieren nicht mehr in Wesensformen, die Erziehung kann sich nicht mehr darauf richten, den Menschen in sein eigenes Wesen zu bringen, das heißt vollkommen zu machen. Es genügt auch nicht, die Perfektionsformeln zu modernisieren. Statt dessen gibt es im typischen Funktionssystem – ob auch im Erziehungssystem, das wollen wir prüfen – einen binären Code mit einem positiven und einem negativen Wert (und, wie immer in solchen Fällen, eine Paradoxie, die aus der Selbstanwendung des Code resultiert) und außerdem Programme, in der älteren Literatur auch *criterion*, *kanon*, *regula* genannt, die Anhaltspunkte für eine richtige Zuordnung der Code-Werte fixieren.

Diese Dualität von Codierung und Programmierung läßt sich nicht mehr hierarchisieren. Sie kulminiert nicht mehr in einem übergeordneten Guten. Sie wird nur dadurch integriert, daß die Programme die code-bezogene Funktion übernehmen, Werte zuzuordnen, und unter dem Gesichtspunkt dieser Funktion variiert werden können. Das bedingt einen Verzicht auf die Idee des allgemeinen und unveränderlichen Richtigen, und das entspricht der strukturellen Eigenart

moderner Gesellschaft, sich selbst in sich selbst nicht repräsentieren zu können. Bei funktionaler Differenzierung gibt es keine privilegierten Plätze, keine Spitze, kein Zentrum; und deshalb muß auch die Idee einer (wie immer unvollkommenen, korrupten, gestörten) Diffusion des Richtigen aufgegeben werden. Es gibt nur noch den operativen Zusammenhang funktionspezifischer Codes und code-spezifischer Programme sowie diejenigen Zusammenhänge, die sich aus der Ausdifferenzierung der entsprechenden Systeme für die Beziehungen zwischen System und Umwelt ergeben.

Anders gesagt: Die Ersetzung eines monotonen obersten Wertes durch einen binären Code und, darauf bezogen, die Zuordnung von Programmen als Entscheidungsregeln zu diesem Code leisten die Ausdifferenzierung eines besonderen Funktionssystems in der Gesellschaft. Sie ermöglichen auf der Ebene der Programme und der Rollen des Systems den Aufbau funktionspezifischer Komplexität. Das wiederum hat die Folge, daß das System sich, in seinen Operationen ebenso wie in seinen Strukturänderungen, zunehmend mit seiner eigenen Komplexität beschäftigen muß. Es führt an dieser bitteren Notwendigkeit kein Weg vorbei direkt zu richtigem oder wertvollem Handeln, und wenn Vorstellungen dieser Art gepflegt werden, dann in ihrer Funktion als Illusionen. Umweltereignisse und Umweltveränderungen können dann nur noch als „Rauschen“ wahrgenommen werden, und ob sie im System Resonanz finden können, hängt von den systemeigenen Strukturen ab. Genau dies bezeichnen wir als gesellschaftliche Ausdifferenzierung oder im Resultat auch als Autonomie des Systems.

Am frühesten und am deutlichsten scheint diese Auflösung der Perfektion in eine Differenz von Codierung und Programmierung im Wissenschaftssystem aufgetreten zu sein. Der Code lautet hier wahr/unwahr (oder in bezug auf Vorstellung und Rede: richtig/falsch). Die Programme sind dagegen auf das Gewinnen neuer Erkenntnisse ausgerichtet* (1). Hierfür werden Theorien (Forschungsprogramme) und Methoden (Entscheidungsverfahren) entwickelt, die die Zuordnung von Erkenntnissen zu den Werten wahr/unwahr ermöglichen sollen. Dabei wird auch die Feststellung von Unwahrheiten, die Widerlegung von Aussagen als falsch, als ein Gewinn betrachtet. Das hatte schon die berühmte Royal Society auf ihre Fahnen geschrieben: „To the Royal Society it will be at any time almost as acceptable, to be confuted, as to discover.“ (2) In dem „almost“ deutet sich an, daß der Code gleichwohl ein Präferenzcode bleibt und, aufs Ganze und auf lange Sicht gesehen, Wahrheit besser ist als Unwahrheit. Forschungspragmatisch muß jedoch von dieser Präferenz abgesehen oder allenfalls zurückhaltend Gebrauch gemacht werden. Heute ist es in der Wissenschaftstheorie deshalb allgemeine Meinung, daß die Wahrheit selbst kein Wahrheitskriterium ist.

* Anmerkungen siehe Seite 212

Man kommt dann ohne feste, a priori geltende Prinzipien und erst recht ohne Wesenswissensbestände, aus. Das Apriori ist die Zukunft. Auf dem Wege dahin können Programme (Theorien und Methoden) ausgewechselt werden je nach dem, was ihre Anwendung einbringt, – vorausgesetzt nur, daß der Code beibehalten wird und es nach wie vor um wahr/unwahr geht und nicht etwa unversehens darum, wer Recht oder Unrecht hat oder wo der größere Nutzen bzw. Schaden liegt. Im Konstanthalten des Code reflektiert sich auch die Tatsache, daß die Zukunft, die als Apriori fungiert, unerreichbar ist. Sie kann nie beginnen (3). Mit allem Voranschreiten der Zeit verschiebt sich der Horizont, der jeweils als Zukunft fungiert, und genau darin liegt die einzige Garantie dafür, daß Wahrheit bzw. Unwahrheit immer wieder möglich ist. Das Apriori symbolisiert, mit anderen Worten, das Konstanthalten des Code gegenüber den Programmen und findet in der Zeit dafür keinen anderen Platz als die Zukunft.

Die Vorteile und die Folgeprobleme einer solchen Umstellung von Prinzip auf Code werden noch kaum zureichend begriffen (4). Prinzipien orientieren sich zwangsläufig punktuell und haben daher buchstäblich nicht viel Sinn. Codes sind dagegen Totalkonstruktionen, die unter der Prämisse des ausgeschlossenen Dritten weltuniversell angewandt werden können. Sie setzen, ohne daß dies der sachlichen Universalität widerspräche, die Beschränkung auf einen sozialen Funktionsbereich voraus. Erst infolge funktionaler Differenzierung des Gesellschaftssystems können daher Codes an die Stelle von Prinzipien treten.

Der Zusammenhang von Universalapplikation und Systembezug prägt den Abstraktionsstil der Operationen. Er wird durch ein vorgeschaltetes „sofern“ bestimmt. Nur „sofern“ es um wissenschaftlichen Wissensgewinn geht, spielt die Codierung wahr/unwahr eine Rolle. Glücklicherweise wird man damit nicht. Mit solchen „sofern“-Abstraktionen lassen sich dann auch Codierung und Programmierung verknüpfen. „Sofern“ die Operationen auf Feststellung von Wahrheit oder Unwahrheit gerichtet sind, ist Theoriebildung zu empfehlen, weil man auf diese Weise den Einzeloperationen eine über sie hinausweisende Bedeutung verleihen kann. Und wiederum: Theorie vermittelt nicht, oder nur in zufälligen Konstellationen, Wohlgefühl, hohes Einkommen oder politischen Einfluß. Die Operationen eines Funktionssystems orientieren sich mithin zwar an der Differenz von Code und Programm, müssen aber gerade deshalb den Bezug von Code und Programm selbst herstellen und verhindern, daß die dafür ausgesuchten Programme für alle möglichen anderen Lebenssachverhalte in Anspruch genommen werden.

Dieser Vorgang der Differenzierung von Codierung und Programmierung, der Auflösung eines alten Rationalitätskontinuums von Sein und Erkennen und der Etablierung von Zukunftsoffenheit als Konstante ist nicht nur im Wissenschaftssystem zu beobachten. Auch andere Funktionssysteme weisen in dem Maße, als sie sich ausdifferenzieren, ähnliche Entwicklungen auf. Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden (5). Wir nehmen den Fall des Wissen-

schaftssystem als „Paradigma“. Wenn es sich dabei um eine allgemeine Erscheinung handelt, die nicht nur Erfordernisse des wissenschaftlichen Fortschritts widerspiegelt, sondern mit der Ausdifferenzierung eines Funktionssystems korreliert, müßten entsprechende Veränderungen sich auch in anderen Funktionssystemen nachweisen lassen. Dabei bereitet der Fall des Erziehungssystems besondere Schwierigkeiten, denn, zumindest auf den ersten Blick, ist nicht gleich zu sehen, wo hier der Code liegen könnte. Etwa gebildet/ungebildet? Oder gar: artig/unartig? Das Fehlen einer klar geschnittenen Semantik für Codierung mag damit zusammenhängen, daß für das Erziehungssystem kein besonderes symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium (wie Wahrheit oder Geld oder Macht) entwickelt worden ist (6). Aber wenn die Differenzierung von Codierung und Programmierung mit der funktionalen Differenzierung des Gesellschaftssystems zusammenhängt, müßte sie auch im Erziehungssystem nachweisbar sein (oder man müßte ihr Fehlen durch Zusatzhypothesen erklären können).

Die folgenden Überlegungen, die diese Frage prüfen, blicken in erster Linie auf ein Spezialproblem der Gesellschaftstheorie. Sie sind an einer theoretischen Abklärung der Konsequenzen funktionaler Differenzierung auf sozial-struktureller und auf semantischer Ebene interessiert. Da dies Problem aber nicht zuletzt am Erziehungssystem zu entscheiden ist, ist dafür eine Untersuchung dieses Systems erforderlich, die auch für das Verständnis von Erziehung unter den Strukturbedingungen der modernen Gesellschaft Früchte tragen mag.

II.

Folgt man der pädagogischen Literatur, so findet man so gut wie ausschließlich Bemühungen um die Ziele und die Methoden richtiger Erziehung. In unsere Begrifflichkeit übersetzt, heißt dies, daß die Pädagogik sich mit den Programmen des Erziehungssystems beschäftigt. Dies Interesse übergreift, ebenso wie auch in der Wissenschaft, die Differenz von Zielen und Methoden. Es umfaßt die Zustände der zu erziehenden Personen, die man erreichen will, und die Mittel, die dafür eingesetzt werden. In beiden Hinsichten geht es um Kriterien für richtiges oder brauchbares Verhalten. Die Probleme liegen hier nicht zuletzt im Fehlen ausreichender Technologien, die es ermöglichen können, Fehler zu erkennen und abzustellen (7). Sinn und Funktion des Systems werden in den Erziehungsprogrammen formuliert und erscheinen dann in der Perspektive dieser Programme. Angesichts eines Defizits an Technologie werden die Werte des Systems semantisch überhöht und gegen Enttäuschungen abgesichert, während sich zugleich praktische Präferenzen einleben, mit denen die Lehrer ebenso wie die Schüler den Alltag überstehen (8).

Entsprechend verlangt die Pädagogik von Pädagogen eine affirmative Einstellung zu den Werten des Systems. Es würde ihr ersichtlich schwer fallen, die Position der Royal Society einzunehmen und zu betonen, daß ihr ein mißratener Zögling fast ebenso akzeptierbar ist wie einer, der alle Anforderungen erfüllt. Das mittelalterliche Weltbild eines Kosmos der Perfektionen, die freilich nach dem Sündenfall unter Korruption leiden, scheint hier noch intakt zu sein. Die Pädagogik kann sich gleichwohl akademisch halten, indem sie sich als normative Wissenschaft oder als Geisteswissenschaft stilisiert und eine durch ihre Aufgaben bedingte Sonderstellung in Anspruch nimmt.

Mit dieser Art von Theorie, die den Sinn von Erziehung im Erziehungssystem reflektiert, wird eine semantische Disposition festgehalten, die nicht zwischen Codierung und Programmierung unterscheidet, sondern das System mit praktischen Bemühungen um Qualität zu identifizieren versucht. Damit wird „Praxisorientierung“ zur Formel, die es ermöglicht, den Vergleich mit der Strukturtypik anderer Funktionssysteme a limine abzuweisen. Was in dieser Weise als Selbstbeschreibung des Systems (oder: als Theorie des Systems im System) funktioniert, braucht aber nicht ohne weiteres als zureichende externe Beobachtung und Beschreibung hingenommen zu werden. Gewiß: was Erziehung angeht, so weiß die Pädagogik es besser. Eben damit macht sie sich aber auch verdächtig.

Dennoch gibt es einen Code der Erziehung. Er findet sich aber, und das entspricht genau unserer Hypothese, nicht in den Programmen des Systems. Codiert wird nur die *soziale Selektion*, und dies auf eine technisch so zwingende Weise, daß die Pädagogik bei all ihrer Mitwirkung dafür nur Abneigung und Widerwillen aufbringen konnte.

Sehr zu Unrecht wird soziale Selektion als eine gesellschaftlich aufgezwungene, erziehungsfeindliche Aufgabe dargestellt. Es geht um die *Zuweisung von Positionen innerhalb und außerhalb des Systems*. Als ein System, das solche Selektionen nach eigenen Kriterien vollzieht und mit dem Ergebnis externe Selektionschancen beeinflussen kann, hat das Erziehungssystem die Chance den eigenen Kriterien in seiner sozialen Umwelt Ansehen und Wirkung zu verschaffen. Soziale Selektion im Erziehungssystem ist ein Vorgang, mit dem das Erziehungssystem Einfluß auf die Umwelt ausübt, und nicht umgekehrt, und nur weil dies so ist, müssen die Programme, die die Selektion steuern auf Erfordernisse der Umwelt eingestellt werden oder ihnen jedenfalls in gewissem Umfange Rechnung tragen.

Der Selektionscode, der es überhaupt erst ermöglicht, besseres und schlechteres Abschneiden auseinanderzuhalten und in bezug darauf Entscheidungen zu treffen, hat sich von Anbeginn außerhalb derjenigen Semantik entwickelt die auf menschliche Vervollkommnung, Bildung oder lebenslanges Lernen *abstellt*, und diese Semantik ist ihrerseits ohne Rücksicht auf Selektionseffekte formuliert worden. Die Trennung von Codierung und Programmierung ist gerade hier so

strikt durchgeführt worden, daß das Phänomen selbst unentdeckt geblieben ist. Während in anderen Fällen, in den Reflexionstheorien anderer Systeme, es erst infolge langwieriger Klärungsprozesse deutlich wurde, dass Codewerte wie Wahrheit und Schönheit, Wohlstand (Reichtum) oder Recht nicht zugleich die Funktion von Kriterien oder von Einheitsformeln für die Programmatik des Systems wahrnehmen können, ist im Erziehungssystem die Ausgangsposition genau umgekehrt gewesen. Hier liegt der Zusammenhang im Dunkeln und Selektion wird überwiegend sogar als Störung des eigentlichen Geschäfts der Erziehung begriffen. Hier ist daher die gegenläufige Bemühung nötig, Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Codierung und Programmierung zu gewinnen.

Erst wenn man sich an der These einer Differenzierung und Rekombination von Codierung und Programmierung orientiert, kann man das Erziehungssystem wiederum als Einheit begreifen. Denn die Einheit liegt nicht im schönen Ideal und auch nicht in der unvermeidlichen Selbstillusionierung des Systems. Sie liegt, soweit es um Strukturen geht (9), in der funktionsspezifischen Codierung und Programmierung. Oder weniger genau und weniger umständlich ausgedrückt: Das Erziehungssystem unterscheidet sich von anderen Funktionssystemen durch die Art, wie es die eigenen Programme zur Verteilung besserer und schlechterer Positionen einsetzt.

Die Frage, wie gut jemand, der dies durchmacht, erzogen wird, kann wohl gestellt werden. Aber es würde auf eine Utopie hinauslaufen, wenn man sie unabhängig von den strukturellen Möglichkeiten des Erziehungssystems beantworten wollte.

III.

Die Zwangsläufigkeit von sozialer Selektion ergibt sich, historisch gesehen, aus der zunehmenden funktionalen Differenzierung des Gesellschaftssystems. Funktionale Differenzierung bedeutet „Liquidierung“ der gesellschaftlichen Inklusion. Der Einzelne findet sich nicht mehr allein dadurch schon der Gesellschaft eingeordnet, daß er einer bestimmten Familie oder (als Abhängiger) einem Familienhaushalt angehört. Vielmehr richtet sich seine Mitwirkung an Funktionssystemen nach den Umständen, also danach, wie die Funktionssysteme selbst die Inklusion konditionieren. Individualität wird jetzt nicht mehr über „Standort“ (status, condicio, condition), also nicht mehr über Inklusion definiert, sondern über Exklusion. Das Individuum wird als sich selbst bestimmendes Subjekt aufgefaßt.

Da die Funktionssysteme selbst konditionieren, was für sie zählt (was, psychologisch gesehen, ein hohes Maß an Dekonditionierung, also „Entfremdung“ bedeuten muß), bilden sich systeminterne Beteiligungsgeschichten. Status und Chancen hängen von früheren Ereignissen im selben System ab: die Rechtslage

zum Beispiel von Verträgen, die man abgeschlossen hat, oder von Fristen, die man gewahrt oder versäumt hat; oder die wirtschaftliche Lage von früheren oder in Aussicht stehenden Einkünften, oder die wissenschaftliche Reputation von Publikationen. Durch diese Liquidierung der Inklusion werden in einem nie zuvor gekannten Ausmaße Entscheidungen relevant, und in bezug darauf bilden sich neue „inviolable levels“ (10) – etwa die neuhumanistische Anthropologie oder die Lehre von den „Grundwerten“.

Für den Einzelnen verliert die soziale Inklusion dadurch den Charakter eines durch Geburt bestimmten Status und nimmt die Form einer Karriere an (11). Der Karrierebegriff soll hier sehr allgemein gefaßt sein und nicht nur auf Stellen und Gehälter in Organisationen bezogen werden (12). Karriere ist die zeitliche Struktur des Inklusionsprozesses. Sie besteht aus selbstgeschaffenen Elementen, die nur im Karrierezusammenhang und für den Karrierezusammenhang als Einheiten wirksam sind. Diese Elemente sind positionsverändernde Ereignisse, die in jedem Einzelfalle durch eine Kombination von Selbstselektion und Fremdselektion zustandekommen (denn genau dadurch wird Inklusion bewirkt). Karriere ist also nie nur Verdienst und nie nur Schicksal. Der relative Einfluß von Selbstselektion und von Fremdselektion kann schwanken und die einzelnen Phasen einer Karriere oder auch ganze Lebenskarrieren mehr oder weniger dominieren; die Kombination beider Momente bleibt aber immer erhalten, und das ermöglicht Überrechnungen: Man kann erfolgreiche Karrieren sich selbst als Verdienst und erfolglose Karrieren den Umständen oder dem „Schicksal“ zurechnen.

Der Begriff der Karriere ist – als Begriff! – indifferent nicht nur gegen Fremdselektion und Selbstselektion, sondern auch gegen die Phänomene des Aufstiegs, des Abstiegs, des Stillstandes und des Aussteigens. Er setzt nur bewertete Positionen voraus, an denen erkennbar wird, ob Ereignisse die Karriere ins Bessere oder ins Schlechtere bewegen oder sie in der Lage blockieren, in der sie sich befindet. Genau gefaßt, setzt der Karrierebegriff zwar die Differenz von Fremdselektion und Selbstselektion sowie die Differenz von positiver und negativer Bewertung voraus, kann aber eben deshalb nicht nur die eine Seite dieser Unterscheidungen, also nicht nur das selbstselektive Erreichen positiver bewerteter Positionen bezeichnen.

Karrieren beginnen fast mit der Geburt. Man entwickelt sich durch eine Kombination von Fremdselektion und Selbstselektion (die Eltern sind keineswegs allein schuldig!) zum geliebten oder ungeliebten, artigen oder unartigen Kind. Dies wiederum ist nicht ohne Bedeutung für Startpositionen in der Schule. Erfolge und Mißerfolge in der Schule haben Auswirkungen auf die Karriere im späteren Leben. Eheschließungen und Ehescheidungen sind Kombinationen von Fremdselektion und Selbstselektion, und soziale Kontakte im weitesten Sinne sind es auch. Nebendarstellungen, etwa von Krankheiten oder von Kriminalität, können Karrierebedingungen beisteuern oder sogar Hauptkarrieren werden; und

selbst relativ nebensächliche Karrieren wie die im Flensburger Register können punktuell eine unerwartete Bedeutung gewinnen.

Das alles braucht hier nicht näher dargestellt zu werden. Die Phänomene sind offensichtlich genug. In unserem Zusammenhang interessiert, daß das Erziehungssystem, ob es will oder nicht, ein Stück Karriere in der Hand hält *und daß es dadurch codiert ist*.

Das Erziehungssystem bildet in dem Maße, als es über Schulen und Hochschulen mit Zubringerleistungen der Familien ausdifferenziert ist, eine eigene Karrierestrecke aus. Deren Selektionsentscheidungen sind Lob und Tadel (oder aufs Minimum reduziert: Kopfnicken/Kopfschütteln, Kommentierung einer Antwort im Unterricht), ferner Zensuren, Versetzungen/Nichtversetzungen, Zulassung oder Nichtzulassung zu Kursen oder Schulsystemen, schließlich Abschlüsse von Kursen oder Ausbildungsgängen oder der Schul/Hochschulkarriere im ganzen. Diese Schulkarriere ist, schon weil Selbstselektion eine Rolle spielt, nie ganz von externen Bedingungen ablösbar. Auch wird sie durch die Annahme bewegt, man lehre und lerne fürs spätere Leben. Sie ist gleichwohl in der Eigenlogik ihrer Sequenzen für alle Beteiligten klar erkennbar. Sie baut sich selbst auf. Ihr Fortgang hängt davon ab, was erreicht ist. Bewertungskriterien, die der Anschlußfähigkeit zugrundeliegen, werden im Erziehungssystem selbst in Geltung gesetzt, manipuliert und gegebenenfalls geändert. Das geschieht nicht ohne bezug auf Umwelt, auf anerkanntes Wissen, auf geschätzte Fähigkeiten, auf mögliche Anschlußkarrieren; aber es geschieht autonom und primär unter dem Gesichtspunkt der Strukturierung der system-internen Karriere. Positive und negative Bewertungen werden zu Positionen verdichtet, weil sie die Voraussetzungen für die weitere Teilnahme am System formulieren. Die Karriere im Erziehungssystem regelt die Inklusion ins Erziehungssystem. Sie ist in dieser Hinsicht zwangsläufig autonom, auch wenn die erwarteten Ergebnisse mit Umweltanforderungen abgestimmt sind.

Die Koordination dieser Vielzahl von Karriereereignissen, die vom kaum wahrnehmbaren Beurteilen bis zum dramatischen, schicksalentscheidenden Prüfungsgeschehen reichen, erfordert eine *binäre Struktur*, nämlich eine deutliche Differenz von besser und schlechter im Hinblick auf die Förderung der Karriere. Deshalb bildet sich, ob geplant oder nicht, ein codiertes Selektionsmedium, das abstrakt genug ist, um Religion und Mathematik, Grundschule und Gymnasium, Arbeiterkinder und Akademikerkinder übergreifen und aufeinander beziehen zu können. Dieser Code fasziniert das Erziehungssystem – genau so wie das Wissenschaftssystem sich durch die Differenz von wahr/unwahr oder wie das Wirtschaftssystem sich durch die Differenz von Haben/Nichthaben oder von Zahlen/Nichtzahlen faszinieren läßt. Er fasziniert Lehrer und Schüler gleichermaßen. Er zwingt zur Dauerbewertung, und zwar gleichermaßen zur Fremdbewertung und zur Selbstbewertung, und er zwingt zur Verdichtung dieser Bewertungen zu

auswertbaren, mitnehmbaren Positionen – eine Voraussetzung nicht nur für Akkumulation, sondern auch für jede Korrektur des erreichten Standes.

Zu den Eigentümlichkeiten einer Codierung gehört schließlich hier, wie auch sonst, daß positiver und negativer Codewert in einen engen Zusammenhang treten und daß jeder von ihnen nur im Code, das heißt: nur mit Blick auf den anderen Wert, seine Funktion erfüllt. Gute Zensuren haben mehr mit schlechten Zensuren zu tun als beispielsweise mit Bildung. Dies ist nur bei strikt binärer Codierung zu leisten; jede Hinzufügung weiterer Werte würde die code-internen Verhältnisse ambivalent werden lassen und daher von weiteren Interpretationen abhängig machen. Zensurenskalen sind keine Ausnahme, denn jede Zensur repräsentiert dann den Code im Hinblick auf eine durch sie bestimmte Differenz von besseren und schlechteren Zensuren.

IV.

Eine Besonderheit binärer Codierung verdient es, hervorgehoben zu werden. Binäre Codierungen führen bei Anwendung des Codes auf sich selbst zu Paradoxien. Eine solche Selbstanwendung kann in selbstreferentiellen Systemen nicht ausgeschlossen werden. Jedes codierte selbstreferentielle System muß daher mit Paradoxien rechnen und muß infolgedessen verhindern können, daß die eigenen Operationen dadurch blockiert werden, daß das Falsche richtig und das Richtige falsch ist.

Im Falle des Selektionscodes des Erziehungssystems treten solche Phänomene dadurch auf, daß die Selbstanwendung des Codes durch die Differenz von Fremdselektion und Selbstselektion so gut wie zwangsläufig passiert. Eine positive Fremdbeurteilung kann zu einer negativen Selbstbeurteilung führen und umgekehrt, sobald Kommunikation hergestellt ist. Ein Lob mag wie ein Tadel wirken, indem es zum Ausdruck bringt, daß die gelobte Leistung nicht erwartet, also nicht auf konstante Personmerkmale zugerechnet worden ist. Und umgekehrt kann der Selbstbeurteiler, wenn er getadelt wird, im Tadel noch den Trost finden, daß der Fremdbeurteiler eine Besserung für möglich hält (13). Die Kommunikation der Selektion für bessere oder schlechtere Positionen mag daher kontra-intentionale Effekte haben. Wird ein solches Paradox in die Kalkulation einbezogen, blockiert es die Selektion, denn dann müßte man, wenn man loben will, tadeln, wenn man aber tadeln will, loben.

Faktisch ist allerdings das Verhältnis von Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung zumindest für den Fremdbeurteiler undurchsichtig. Er wird deshalb handeln, auch wenn er dadurch gegenläufige Effekte auslöst. Das System deblockiert sich, wenn man so sagen darf, durch Intransparenz. Es löst die Paradoxie auch durch die Asymmetrie von Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung auf.

Der Fremdbeurteiler kann handeln. Der Selbstbeurteiler erfährt die Paradoxie dann als Ambivalenz, also als Unschärfe des Urteils. Er weiß nicht genau, wie Lob bzw. Tadel „eigentlich“ gemeint sind und wie er Selbstbeurteilung und Selbstselektion daraufhin ansetzen soll. Das kann es ihm ermöglichen, den für ihn ohnehin typischen Weisen der Selbsteinschätzung freien Lauf zu lassen. Die Operationen erzeugen zwar nicht die intendierten Effekte, aber jedenfalls irgendwelche, und das System faßt die Resultate dann aus Anlaß der entscheidenden Selektionen, bei Versetzungen oder Abschlüssen, zu folgenreichen Entscheidungen zusammen.

V.

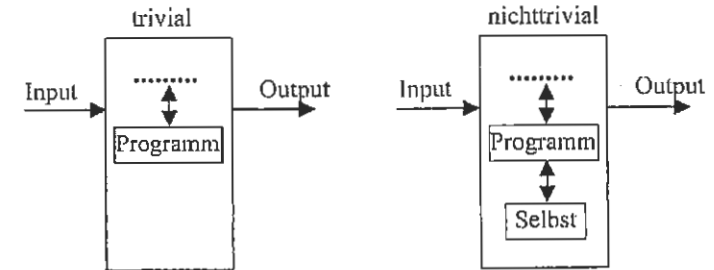
Keine Codierung kann ohne Programmierung existieren. Die Codewerte müssen abstrakt und durch ein Umkehrverhältnis definiert sein; anders können sie ihre technische Funktion nicht erfüllen und keine universell handhabbare Zweierwertigkeit mit Ausschluß dritter Werte gewährleisten. Das setzt aber Kriterien voraus, nach denen die Zuordnung zu den beiden Codewerten erfolgen kann. Der Code liefert die Struktur für die Kontingenz des Systems, die Programme erst begründen das, was im System unter der Bedingung seines Codes als richtiges Verhalten akzeptiert werden kann.

Bei einem solchen Grundriß stellt sich nicht mehr die Frage, welche Werte den Sinn des Systems zum Ausdruck bringen und wieviel Idealität realisiert werden kann. Vielmehr steht man vor der Frage, wie das System programmiert werden kann, wenn die Programme sich eignen müssen, Ereignisse, vor allem also Handlungen, auf Codewerte zu verteilen. Es wäre einfach, wenn man sagen könnte, die Programme müßten der Maximierung des Karriereerfolgs dienen. Das hieße jedoch, den positiven Wert des Codes selbst als Kriterium zu verwenden. Gerade das muß aber vermieden werden, wenn Codierung und Programmierung getrennt gehalten werden sollen. Dann versagt jede teleologische, auf ein gutes Ende ausgerichtete Strukturierung des Systems; denn das System muß in seiner Programmatik ja auch die Möglichkeit vorsehen, den *negativen* Codewert *richtig* zuzuteilen.

Die Lösung dieses Problems hat sich in einer eigentümlichen Distanz zu Reflexionsideen wie Perfektion oder Bildung entwickelt. Sie liegt darin, daß Lernende als Trivialmaschinen behandelt werden. Trivialmaschinen unterscheiden sich von nicht-trivialen Maschinen, zum Beispiel Turing-Maschinen, dadurch, daß sie auf einen bestimmten Input dank einer gespeicherten Regel einen bestimmten Output produzieren. Auf eine Frage geben sie, wenn richtig programmiert, die richtige Antwort. Es mag mehr als eine richtige Antwort geben – etwa bei Textinterpretationen; aber auch dann setzt die Struktur einer Trivialma-

schine voraus, daß die Bandbreite des Richtigen begrenzt ist, und daß die Maschine stoppt oder Fehler macht, wenn die Grenzen überschritten werden.

Entscheidend ist, daß die Maschine auf ihren jeweiligen Zustand keine Rücksicht nimmt, sondern nur als regulierte Transformation von Input in Output fungiert. Nicht-triviale Maschinen befragen bei solchen Operationen dagegen sich selbst und reagieren daher bei aller Transformation von Input und Output immer auch auf ihre eigene momentane Befindlichkeit. Sie geben auf eine Frage einmal diese, das nächste Mal eine andere Antwort je nachdem, wohin ihr vorheriger Output sie geführt hat (Turing-Maschinen) oder wie sie sich fühlen und welche Eindrücke in der Situation sonst noch auf sie einwirken und ihre Befindlichkeit bestimmen. Sie sind weniger zuverlässig, dafür aber auch in einer nicht vorprogrammierten Weise anpassungsfähig. Der Unterschied sei in der beigefügten Skizze verdeutlicht.



Natürlich sind alle psychischen Systeme, alle Kinder, alle Schüler, alle Lernenden nicht-triviale Maschinen. Daran besteht auch für Pädagogen kein Zweifel. Wenn die Pädagogik das, was sie im Menschen vorfindet, vervollkommen will, bestünde also aller Anlaß, von der Eigenart einer nicht-trivialen Maschine auszugehen und die nicht-triviale Funktionsweise auszubauen. Das hieße vor allem: den Spielraum des „Selbst“ in seiner Entwicklung auf die Beziehung von Selbst und Programm zu vergrößern und mehr Freiheit, das heißt mehr Unzuverlässigkeit zu erzeugen (14).

Dies geschieht nicht. Der Erzieher behält sich die eigene Bewertung der Äußerungen des Zöglings vor, auch wenn er bereit ist, sich im Prozeß des Beobachtens und Beurteilens zu korrigieren und sich auf neue Einsichten einzulassen. Sein Ziel ist gleichwohl: die Erziehung zur Trivialmaschine, und die pädagogische Vernunft rät nur, dem System nicht unbedingt fremde Programme aufzudrängen, sondern Eigenentwicklungen zu tolerieren, ja zu fördern, sofern sie akzeptable Resultate liefern. Selbst die Philosophie stützt diese Position, indem sie den Freiheitsbegriff, den sie anbietet, retribualisiert. Freiheit ist danach Ein-

sicht in Notwendigkeit, Bereitschaft, das Notwendige aus eigenem Entschluß zu tun, also Mitwirkung des Selbst unter Verzicht auf eine Störung des Programms.

Die Erklärung dafür, daß das Erziehungssystem nicht-triviale Systeme als triviale Systeme erzieht, liegt natürlich nicht in der Anwendung einer solchen Philosophie. Sie findet sich in dem Problem der Rekombination von Codierung und Programmierung. Trivialmaschinen lassen sich leicht beobachten und beurteilen, man braucht nur festzustellen, ob die Transformation von Input in Output richtig funktioniert. Man kann außerdem, ohne die Typik der Maschine zu ändern, die Erwartung an das Programm steigern und den Unterricht mit diesem Ziel sequentiell unter höhere Ansprüche stellen. Das kann zu sehr hochwertiger Arbeit führen. Man kann hoffen und zum Ausdruck bringen, daß eine Person sich „bildet“, wenn sie ihr „Selbst“ auf die Fähigkeit abstellt, als hochkomplexe Trivialmaschine mit vielen anspruchsvollen Programmen zu operieren. Trotzdem bleibt eine eigentümliche Diskrepanz zwischen operativer Programmierung und idealisierender Reflexion erhalten. Bildung heißt dann allenfalls: innere Form; nicht: innere Freiheit. Es wäre ja auch schwierig, einen Schüler im Unterricht zusammen mit anderen zu fördern, der sich von seinem Selbst soufflieren läßt, er würde jetzt lieber hinausgehen und eine Zigarette rauchen, er halte überhaupt nichts von Mathematik und denke die ganze Zeit an Fußball.

An einer Stelle, die für Pädagogen etwas abseits ihrer normalen Lektüre liegt, ist immerhin ein Ausweg skizziert. „It is clear that the majority of our established educational efforts is directed toward the trivialization of our children. I use the term, ‘trivialization’ exactly as used in automata theory, where a trivial machine is characterized by its fixed input-output relation, while in a non-trivial machine (Turing machine) the output is determined by the input *and* its internal state. Since our educational system is geared to generate predictable citizens, its aim is to amputate the bothersome internal states which generate unpredictability and novelty. This is most clearly demonstrated by our method of examination in which only questions are asked for which the answers are known (or defined), and are to be memorized by the student. I shall call these questions ‘illegitimate questions’. Would it not be fascinating to think of an educational system that detrivializes its students by teaching them to ask ‘legitimate questions’, that is ‘questions for which the answers are unknown?’“ (15)

Pädagogen könnten vielleicht meinen, das sei ihnen aus dem Herzen gesprochen, und wenn schon Maschinentheorie, dann diese. Als Soziologe wird man allerdings erwarten müssen, daß auch dieses Stellen von Fragen, deren Antworten man noch nicht kennt, nicht beliebig sondern nur unter einschränkenden Bedingungen praktiziert werden kann, die ihrerseits richtig oder falsch angewandt werden können. Man kommt auf diesem Wege also nur zu höherer Trivialität. Wenn man ganz von Trivialisierung absieht, müßte man sich für die

auch dann noch erforderliche Kombination von Codierung und Programmierung des Erziehungssystems etwas Neues einfallen lassen.

Daß nicht-triviale Maschinen zu Trivialmaschinen erzogen werden, hat seinen Grund nur sehr entfernt in einem gesamtgesellschaftlichen Bedarf für Zuverlässigkeit und Erwartbarkeit des Verhaltens. Sollte dies das Ziel sein, dann müßten auch die Programme des Erziehungssystems auf den Bedarf der gesellschaftlichen Umwelt eingestellt werden, was nur sehr begrenzt der Fall ist. Der Grund für die Trivialisierung (oder besser: die Trivialisierungsversuche) liegt, für das Erziehungssystem viel näher, darin, daß auf diese Weise Codierung und Programmierung getrennt und rekombiniert werden können. Trivialmaschinen kann man auf Fehler hin beobachten und anhand von fehlerhaftem bzw. fehlerfreiem Operieren selektiv behandeln. Dazu sei nochmals gesagt, daß die Programme auch erst anhand der Operationen entdeckt und daraufhin als Eigenprogramme der Maschine gepflegt und gefördert werden können, *wenn* dafür *Metaprogramme* zur Verfügung stehen. Auf diese Weise werden Codierung und Programmierung laufend zusammengeschlossen.

Daß die Trivialisierung, psychologisch gesehen, nicht in dem Sinne gelingen kann, daß sie andere Möglichkeiten ausschließt, liegt auf der Hand. Aber sie kann so weit geführt werden, daß bewußte Systeme unter situationspezifischen Bedingungen normalerweise wie Trivialmaschinen operieren und diese Notwendigkeit im Bewußtsein anderer Möglichkeiten freiwillig anerkennen. Man kann das auch Selbstdisziplin nennen. So gesehen, führt die im Erziehungssystem unvermeidliche (oder jedenfalls funktional kaum ersetzbare) Trivialisierung zur Erziehung der Selbstreferenz in Richtung auf eine Art psychische „Nichtintervention“: in Richtung auf Beobachtung und Kontrolle der selbstvollzogenen Transformation von Input in Output. Wer damit nicht zufrieden sein will, mag seiner Karriere selbstselektiv eine andere Richtung geben und vom „opting-in“ zum „opting-out“ (16) übergehen.

Nach diesen Zwischenüberlegungen wird man deutlicher sehen können, daß und wie auch das Erziehungssystem dem allgemeinen Muster von Funktionssystemen folgt und die eigenen Programme, nämlich Lehr- und Lernprogramme, auf den eigenen Code bezieht. Der Zusammenhang wird über „sofern“-Abstraktionen vermittelt. So wie im Wirtschaftssystem Investitionen sich nur lohnen, sofern sie sich auf Geldeigentum und Zahlungsfähigkeit positiv auswirken, und zu vermeiden sind, wenn negative Konsequenzen zu erwarten sind, so sind auch Lehr- und Lernprogramme nur „lohnend“, sofern sie so praktiziert werden können, daß man die Ergebnisse prüfen und bewerten kann. Nur unter dieser Voraussetzung kann das System seine Anstrengungen (zum Beispiel seine „Didaktik“) daran ausrichten, daß die Ergebnisse positiv und nicht negativ ausfallen. Wie weit faktisch Programme unter diesem Gesichtspunkt ausgewählt werden, ist natürlich in allen Fällen eine empirische Frage. Die These ist: daß es keine

anderen Bedingungen der Rationalität der Programmwahl gibt. Das heißt nichts anderes, als daß Funktionssysteme ihre Rationalität auf eine offene Zukunft einstellen; oder anders gesagt: daß nur die Unbestimmtheit der Zukunft als A-priori fungiert.

Die Pädagogik wird sich von Erziehung mehr erhoffen als nur dies, und für eine Selbstbeschreibung des Systems durch eine eigene Reflexionstheorie mag dies ebenso verständlich wie unvermeidbar sein. Dies „Mehr“ ist jedoch ein rein psychisches oder körperliches Faktum, ein „Können“ außerhalb des Sozialsystems Erziehung. Innerhalb des für Erziehung ausdifferenzierten Funktionssystems kann eine solche Ambition nur als Zielvorstellung, als Hoffnung, als professionelle Ideologie oder eben als über Prüfungen in das System zurückgekoppelte Information (feedback) behandelt werden.

VI.

Wir fassen die Ergebnisse dieser Überlegungen in einer Skizze zusammen, die zugleich den nicht-hierarchischen Charakter eines Systems zum Ausdruck bringt. Die Skizze unterscheidet Codierung und Programmierung sowie die Strukturierung der Operationen und die Reflexion der Einheit des Systems. Sie verdeutlicht, daß die Trennung von Codierung und Programmierung sich auf der Reflexionsebene ins Unvereinbare zuspitzt. Genau dadurch wird die Hierarchisierung des Systems, die Kulmination in einem nur noch guten Endziel oder zumindest in einer guten Intention blockiert. Wir haben eine Komplexität vor Augen, die derjenigen anderer Funktionssysteme entspricht. Man kann sehen, wie einseitig die Selbstreflexion des Systems ausgerichtet ist, wenn sie sich darauf beschränkt, den operativen Programmen einen gemeinsamen Namen zu geben, der die Problematik der Trivialisierung in sich aufhebt. Und man kann Ausgangspunkte für eine, sei es externe (soziologische), sei es interne (pädagogische) Beschreibung des Systems erkennen, die der wirklichen Problematik eines ausdifferenzierten Funktionssystems für Erziehung vielleicht besser gerecht zu werden vermag. Sie hätte die zwangsläufig evoluierte Autonomie des Systems zu reflektieren, statt Autonomie für heroische Anstrengungen zur Realisierung der eigenen Ideale zu fordern.

	Codierung	Programmierung
Reflexion der Einheit	Karriere	Bildung
Strukturierung der Operationen	positiv/negativ	Lehr- und Lernpläne

In den beiden letzten Jahrhunderten hat die Pädagogik an einer Reflexionstheorie gearbeitet, die sich zur Selbstbeschreibung des Erziehungssystems eignen sollte und dabei der professionellen Praxis ein besonderes Gewicht gab. Die Umsetzung von Theorie in Praxis lief über Kontingenzformeln, die Gesichtspunkte der Einheit richtigen Verhaltens, zum Beispiel „Ziele“, vorstellen konnten (17). Dadurch wurde die Programmierung des Systems – natürlich nicht mit diesem auf Systemvergleiche abzielenden Begriff – ins Zentrum der Systemreflexion gezogen, und soziale Selektion erschien als mehr oder weniger unerwünschte Nebenfolge, eventuell als Disziplinierungsmittel. Das Ringen um akademische Anerkennung der Pädagogik und um Abwehr politischer Übergriffe führte zur Forderung nach Autonomie, die als Unabhängigkeit der Betreuung eines eigenen kulturellen Bereichs verstanden wurde. Aus diesen Festlegungen hat die Pädagogik bis heute nicht herausgefunden. Die Unzulänglichkeiten einer solchen Realitätssicht, wenn sie denn dies sein soll, drängen sich zwar auf, können aber nicht tiefgreifend korrigiert werden, wenn man daran festhält, daß das Erziehungssystem sich für sich selbst und für andere als richtige Praxis präsentieren soll.

Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung der Funktionssysteme wird aber nicht über die Programmierung, sondern zunächst über die binäre Codierung erreicht. Nur ein Zweierparadigma trennt scharf genug, indem es die zwei Werte aufeinander bezieht und dritte ausschließt. Gerade die Ausarbeitung eines karriereförmigen Zusammenhanges zwischen schulischen Abschlüssen und Berufslaufbahnen im 19. Jahrhundert hat ausdifferenzierend und systematisierend auf das Erziehungswesen zurückgewirkt (18). Das heißt: der Selektionscode bewirkt die Ausdifferenzierung, und die Programme des Systems müssen dann von gesamtgesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten abgekoppelt und an der Funktion, Codewerte zuzuordnen, ausgerichtet werden.

Akzeptiert man diese Einsicht, dann erkennt man auch, daß die Autonomie eines Funktionssystems in der selbstreferentiellen Geschlossenheit des reproduktiven Zusammenhanges der codierten Operationen liegt – und nicht etwa in der Unabhängigkeit von der Umwelt (19). Weniger umständlich formuliert: Die Autonomie des Erziehungssystems braucht nicht gefordert und verteidigt zu werden; sie ergibt sich zwangsläufig daraus, daß eine Selektion andere voraussetzt und andere ermöglicht und daß dieser Selektionszusammenhang als Karriere ausdifferenziert wird (ob man das will oder nicht), wenn dafür ein spezifischer Code entwickelt wird, etwa mit Hilfe von Zensuren. Ein „voll befriedigend“ ist dann weder wahr noch lieb noch schön noch nützlich noch rechtmäßig oder unrechtmäßig (aber all dies auch, wenn die Operation unter dem Code eines anderen Systems beobachtet wird), sondern besser als „ausreichend“ und schlechter als „gut“.

Autonomie, als Geschlossenheit eines selbstreferentiellen Operationszusammenhanges begriffen, bedeutet vor allem, daß im Sinne dieser Operationen

kein Input und kein Output möglich ist. Die Selektionsentscheidungen können nicht von außen in das Erziehungssystem eingegeben werden. Wenn Gerichte, Wirtschaftsbetriebe oder politische Parteien Zensuren erteilen würden, wäre das entweder ein Akt pädagogisch belangloser Meinungsäußerung oder, wenn im Erziehungssystem anschlussfähig, eine Operation dieses System selbst. Zugleich garantiert die Formalität dieser Geschlossenheit aber auch die Umweltoffenheit des Systems. Das System kann sich auf der Ebene seiner Programme, mit denen es die Code-Werte richtig (oder auch versehentlich falsch) zuteilt, nach Umweltanforderungen richten, ohne damit seine Autonomie aufzugeben. Die Differenz von Codierung und Programmierung ermöglicht mithin, und das ist ihre eigentliche Funktion, Geschlossenheit und Offenheit zugleich. Auf der Ebene der Operationen des Systems heißt dies, daß genau diese Operationen nur im System und nicht außerhalb und nicht als Input oder Output ablaufen können. Wenn sie vorkommen, sind sie Operationen des Systems. Zugleich können sie sich aber nach Lehrplänen als den Programmen richten, über die Umwelteinflüsse auf das System einwirken. Die Programme transformieren das bloße „Rauschen“ der Umwelt in einen für das System praktizierbaren Sinn, freilich nur auf der Ebene der Strukturen und nur in einer Weise, die einen Beobachter an das Wortspiel *traduttore/traditore* erinnern mag.

Eine Reflexionstheorie des Erziehungssystems, die solchen Verhältnissen gerecht werden wollte, müßte mit wesentlichen Prämissen der „heimischen“ Tradition brechen. Sie müßte vor allem von einer normativen, wertgeladenen oder gar teleologischen Reflexion der Einheit des Systems (mit anschließender Feststellung von Abweichungen oder Unzulänglichkeiten) auf Reflexion der Differenz umgestellt werden (20). So beschrieben, hätte das System seine Einheit *als Differenz*, und zwar nach den hier entwickelten Vorstellungen als Differenz von *System und Umwelt*, von *Geschlossenheit und Offenheit*, von *Codierung und Programmierung*. Die Sequenz dieser Differenzformeln zeigt zugleich an, wie die Differenz von System und Umwelt in das System selbst wiedereingeführt und dort Operationsstruktur werden kann.

Ob eine derart abstrakte, von den Nöten der Praxis und den Emphasebedürfnissen der Profession zunächst absehende Konzeption sich je als Theorie des Systems im System eignen wird, muß man der Prüfung durch dieses System selbst überlassen. Als soziologische Beschreibung, als Fremdbeschreibung also, kann sie vor allem deshalb angeboten werden, weil sie einen Vergleich des Erziehungssystems mit anderen Systemen unter dem Gesichtspunkt der Strukturtypik moderner Gesellschaft ermöglicht.

VII.

Jede Ordnung, die sich in der Gesellschaft realisiert, indem sie Kommunikation einteilt und strukturiert, kann in der Gesellschaft selbst beobachtet werden. Jeder Code, der dritte Positionen ausschließt, ermöglicht es, eben diese Positionen einzunehmen. Man kann wählen, was Gotthard Günther einen „Rejektionswert“ genannt hatte (21). Man kann die Wahlmöglichkeit, die der Code zur Verfügung stellt, als Wahlmöglichkeit ablehnen. Es kann einem gleichgültig werden, ob man positiv oder negativ beurteilt, versetzt oder nicht versetzt wird, und diese Möglichkeit ist nicht nur für schlechte, sondern auch für solche Schüler aktuell, die mit etwas Mühe gute Schüler sein könnten und dies wissen. Man kann „aussteigen“.

Dies ist zunächst eine logische Möglichkeit. Sie hat aber auch eine psychologische Chance. Die Selbstwerteinschätzungen scheinen gegenüber schulischen Bewertungen relativ unabhängig zu sein (22), so daß ein Aussteiger seine Selbstachtung mitnehmen, ja geradezu um ihrer willen disponiert sein kann, sich dem Selektionscode der Schule nicht zu fügen. Besonders in der Pubertätsphase sind Schüler oft so stark durch andere Bedingungen von Erfolg und Mißerfolg fasziniert, daß der Selektionscode der Schule demgegenüber pauschal abgewertet wird. Auch soziologisch muß ein Aussteiger nicht auf soziale Beziehungen und auf Kommunikation verzichten. Er verläßt nicht die Gesellschaft, sondern nur die Schule; und manches deutet darauf hin, daß es ihm relativ leichtfallen wird, unter Altersgenossen Verständnis zu finden. Wahrscheinlich begeben sich viele in eine Art innere Emigration, auch wenn sie den Schritt nach außen nicht wagen.

Wenn das so ist: wo liegt das Problem?

Das Problem dürfte sich daraus ergeben, daß das Erziehungssystem selbst auf eine solche Ablehnung nur zweiwertig reagieren kann. Es verfügt nur über einen zweiwertigen, nicht über einen dreiwertigen Code. Entweder hat man einen Schulabschluß oder man hat keinen; es gibt keine dritte Möglichkeit. Die Ablehnungsposition wird deshalb unvermeidlich mit der negativen Position gleichgesetzt (23). Die Anschlüsse in einer schulabhängigen Karriere müssen klar geregelt sein – ein Erfordernis des Handhabens von so hoher Kontingenz und Unsicherheit. Dem Aussteiger stehen daher nur Karrieren offen, die von seiner Ablehnung nicht betroffen sind – etwa Einheirat, self-made Karrieren, Berufstätigkeiten auf unterem Niveau oder die eines Sozialfalles.

Daß auch die Ablehnung des Code durch den Code zweiwertig bearbeitet wird, und zwar unabhängig von der Überzeugungskraft der Motive, von der psychologischen Selbsteinschätzung und von Möglichkeiten des sozialen Konsens, ist nichts anderes als ein Effekt der funktionalen Ausdifferenzierung des Erziehungssystems. Einmal mehr zeigt sich auch hier, daß die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen an einen zweiwertigen Code gebunden ist, und daß

dies nicht zu ändern ist, selbst wenn man sich kritisch dazu einstellt und Aussteigen als Lebensweg mit Verständnis, ja mit Sympathie beobachtet. Die Gesellschaft kann, und sie wird quasi automatisch, die Position des ausgeschlossenen Dritten mit Kommunikationsmöglichkeiten versorgen. Sie kann nicht anders, denn sie reproduziert sich selbst als autopoietisches System selbstreferentiell-geschlossener Kommunikation. Würde sie es jedoch ermöglichen, unter Ablehnung des Code im System selbst zu operieren, müßte sie die Position des eingeschlossenen ausgeschlossenen Dritten vorsehen können (24). Das aber ist die Position, die Michel Serres als die Position des Parasiten bezeichnen würde (25).

VIII.

Die Differenzierung von Codierung und Programmierung ermöglicht eine spezifische Behandlung dieses Problems des eingeschlossenen Dritten. Was auf der Ebene des Code ausgeschlossen ist, kann auf der Ebene des Programms in den dadurch gegebenen Beschränkungen wiedereingeführt werden. Dies ist eine ganz allgemeine Möglichkeit, die von vielen Funktionssystemen benutzt wird. Keine Wissenschaft kann menschliches Leid als dritten Wert neben Wahrheit und Unwahrheit einsetzen; aber man kann Forschungsprogramme entwerfen, die sich mit den Formen und Ursachen menschlichen Leidens befassen. Kein Rechtssystem kann unter einem Dreiercode von Recht/Unrecht/politischer Opportunität operieren, alles muß in eindeutig feststellbarer Weise entweder Recht oder Unrecht sein. Aber man kann unter dieser Prämisse ein *ius eminens*, Regierungsprärogative oder sonstige verfassungspolitische Regulierungen vorsehen, die einen politischen Einfluß auf das Rechtsgeschehen in Rechtsform bringen und damit zulassen, soweit dies innerhalb des Rechtssystems zu noch lösbaren Problemen führt. Kein monetär integriertes Wirtschaftssystem kann die Codierung seiner Operationen als Zahlen/Nichtzahlen von Geldsummen durch einen dritten Wert, etwa den „eigentlichen“ Wert der Waren ergänzen; aber die Wertschätzungen können in Zahlungsprogrammen, in fluktuierenden Preisen zum Ausdruck kommen.

Ebenso kann das Erziehungssystem verfahren. Sein Selektionscode kann keinen dritten Wert aufnehmen. Leistungen sind entweder vergleichsweise gut oder vergleichsweise schlecht, aber nicht zusätzlich noch einer dritten Wertung, etwa unter dem Gesichtspunkt sozialen Mitleids oder individuellen Verständnisses, ausgesetzt. Wenn Lehrer hier zu Mogeleyen neigen, verhalten sie sich inadäquat und geben den Schülern ein Beispiel für Willkür und Ungerechtigkeit. Es kann und muß, eben deshalb, Förderungsprogramme geben, die auf der Ebene der Regulierung richtigen Verhaltens die Folgen des Selektionscodes ausgleichen – etwa Sonderprogramme für besonders leistungsstarke und leistungswillige

ge Schüler, die im normalen Schulunterricht zu stark einnivelliert werden, oder Sonderprogramme für kompensatorische Erziehung, die sich um einen Ausgleich von sozialen, familialen, eventuell auch schulisch verursachten Benachteiligungen bemühen.

Bei einer hierarchischen Systemregulierung stehen für solche Umwege zum Ziel instrumentelle Rechtfertigungen zur Verfügung. Sie dienen letztlich auch der Bildung, unterliegen also den gleichen allgemeinen Erfolgskriterien. Geht man dagegen von einer strukturellen Differenzierung von Codierung und Programmierung aus, verlagert sich der Akzent. Man kann dann Ausgleichsprogramme (oder sagen wir ruhig: parasitäre Programme) dieses Typs stärker ausdifferenzieren. Man kann sie als Anforderung der Gesellschaft an das System, als Kompensation für die Nachteile der technischen Vorteile der Zweiwertigkeit begreifen.

Ob und wie weit dies zu anderen praktischen Konsequenzen führt, muß weiteren Überlegungen vorbehalten bleiben. Jedenfalls wird die Reflexion des Systems angeregt, Einheit im Hinblick auf Differenzierung zu bestimmen und damit den zentralen Differenzen des Systems größere Transparenz zu geben. Die eindeutige Trennung von Codierung und Programmierung gibt der Selektionsfunktion eine vorrangige Stellung im System, denn nur sie (und nicht schon die „Bildung“) eröffnet überhaupt einen Spielraum für Kontingenz. Das unterscheidet Erziehung von Wissenschaft. Jene Trennung verselbständigt gerade damit aber auch die Funktion des Programmierens, revidierbare Kriterien richtigen Verhaltens festzulegen. Dabei wirkt sich der Zusammenhang von Codierung und Programmierung (und in diesem Sinne: die Einheit des Systems) in doppeltem Sinne aus: Die Programme können nur über die Codewerte des Systems, letztlich also nur über Karrieren verfügen. Sie können gerade deshalb geändert werden, weil diese Bedingung nicht geändert werden kann. Und sie können in geringem Umfang auch diese Beschränkung noch kompensieren, indem sie alles, was dabei zu kurz kommt, in der Form von besonderen Programmen in das System wieder einführen.

Ein Beobachter wird rasch erkennen, daß diese Gesamtstruktur die Operationen des Systems scharf limitiert und keineswegs geeignet ist, eine allseitige Bildung des Menschen im Sinne einer größtmöglichen Realisierung der Menschheit im Einzelnen hervorzubringen. Dies ist jedoch eine *mutatis mutandis* für alle Funktionssysteme zu erwartende Enttäuschung, die unausweichlich ist, wenn immer Funktionssysteme über einen eigenen Code ausdifferenziert werden, der systemeigene Kontingenz und Komplexität erzeugt. Und wenn diese Enttäuschung denn gesellschaftstypischen Charakter hat, wird man wohl fragen dürfen, woher man sich das Recht nimmt, etwas anderes zu erwarten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. näher Niklas Luhmann, Die Ausdifferenzierung von Erkenntnisgewinn: Zur Genese von Wissenschaft, in: Nico Stehr/Volker Meja (Hrsg.), Wissenssoziologie, Sonderheft 22 (1980) der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen 1981, S. 101-139.
- 2 Thomas Sprat, The History of the Royal-Society of London, For the Improving of Natural Knowledge, London 1667, Nachdruck St. Louis-London 1959, S. 100. Im damaligen Kontext hieß dies vor allem Verzögerung des Wahrheitsurteils, Vorsicht bei der Bejahung und Mäßigung in der Polemik und damit: Kritik sowohl des Okkultismus als auch der Rhetorik, die gerade zuvor nochmals eine Spätblüte erlebt hatten.
- 3 Vgl. Niklas Luhmann, The Future Cannot Begin: Temporal Structures in Modern Society, Social Research 32 (1976), S. 130-152, neu gedruckt in ders., The Differentiation of Society, New York 1982, S. 271-288.
- 4 Dies dürfte auch damit zusammenhängen, daß das Wort „Code“ mit sehr verschiedenem Sinn gebraucht wird (z. B. auch zur Bezeichnung von Symbolzusammenhängen schlechthin, Semantiken, Programmen) und daß in der Tradition kein eingeführter, hinreichend allgemeiner Begriff dafür gebildet worden ist, der über den logischen Schematismus hinaus auch andere Funktionssysteme wie Wirtschaft, Politik, Erziehung einbeziehen könnte. Dies wiederum hängt offensichtlich mit den stark erkenntnistheoretisch ausgerichteten Vorlieben der neueren Philosophie zusammen, der die Zumutung befremdlich wäre, sie solle sich in gleicher Intensität auch um Wirtschaft usw. kümmern.
- 5 Als Versuch einer knappen Zusammenstellung siehe Niklas Luhmann, Ökologische Kommunikation: Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?, Opladen 1986.
- 6 Vgl. Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979, S. 54ff.
- 7 Zur Diskussion dieser Frage: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik, Frankfurt 1982.
- 8 Diese zwei Ebenen der Richtigkeit erinnern an eine alte Diskussion über „Akrasie“, nämlich über die Unfähigkeit, das als richtig Erkannte zu verwirklichen. Zur Wiederaufnahme dieser Diskussion Amélie O. Rorty, Self-Deception, Akrasia and Irrationality, Social Science Information 19 (1980), S. 905-922. Eine ähnliche Problemstellung findet sich auch in philosophischen Theorien des freien Handelns und der Persönlichkeit. Vgl. Harry G. Frankfurt, Freedom of the Will and the Concept of a Person, Journal of Philosophy 68 (1971), S. 5-20; Richard C. Jeffrey, Preferences Among Preferences, Journal of Philosophy 71 (1974), S. 377-391; Gary Watson, Free Agency, Journal of Philosophy 72 (1975), S. 205-220.
- 9 Die operative Ebene, den Lehr/Lern-Prozeß des Systems lassen wir im Moment beiseite, obwohl alle strukturelle Einheit letztlich in der Verknüpfung der Operationen des Systems realisiert wird.
- 10 Ein Begriff, der Entparadoxierungsnotwendigkeiten anzeigt. Siehe Douglas Hofstadter, Gödel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid, Hassocks, Sussex UK 1979, S. 686ff.
- 11 Der gleiche Sachverhalt wird oft auch durch die Unterscheidung von ascribed/achieved status (Linton) oder von quality/performance (Parsons) wiedergegeben. In dieser Terminologie wird jedoch das Moment der „Leistung“ und des verdienten Erfolgs oder Mißerfolgs zu stark herausgestellt. Der Karrierebegriff hat demgegenüber den Vorteil, neutral zu sein in der Frage, ob und wie weit Lebenslagen durch eigene Leistung oder durch Fremdbeurteilung und Fremdselktion oder sogar durch gesellschaftliche Veränderungen großen Stils (Kriege, Technologieumstellungen, politische Krisen, wirtschaftliche Konjunkturen etc.) bestimmt sind.
- 12 Vgl. auch Luhmann/Schorr, a.a.O. (1979), S. 277 ff.
- 13 Vgl. Wulf-Uwe Meyer et al., ‚Paradoxical‘ Effects of Praise and Blame on Perceived Ability and Affect, Ms. Bielefeld 1985.

- 14 In die oben Anm. 8 genannte Literatur übersetzt, hieße das, die Differenz zwischen Werten und Präferenzen zu vergrößern und das System mit mehr Unfähigkeit auszustatten, nach den allgemeinen Prinzipien zu leben (Akrasie).
- 15 So Heinz von Foerster, Observing Systems, Seaside, Cal. 1981, S. 209f. Hierzu ausführlicher Heinz von Foerster, Principles of Self-Organization – In a Socio-Managerial Context, in: Hans Ulrich/Gilbert J.B. Probst (Hrsg.), Self-Organization and Management of Social Systems: Insights, Promises, Doubts, and Questions, Berlin 1984, S. 2-24.
- 16 Eine Formulierung von Aleida Assmann, „Opting in“ and „Opting out“: Konformität und Individualität in den poetologischen Debatten der englischen Aufklärung, in: Hans Ulrich Gumbrecht/K. Ludwig Pfeiffer (Hrsg.), Stil: Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements, Frankfurt 1986, S. 127-143.
- 17 Dazu ausführlicher Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, a.a.O. (1979), S. 58 ff.
- 18 Vgl. Detlef K. Müller, Sozialstruktur und Schulsystem: Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen 1977; ders., Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 245-269.
- 19 Für eine Darstellung dieses Autonomiebegriffs für den Bereich lebender Systeme vgl. Francisco Varela, Principles of Biological Autonomy, New York 1979; ders., On Being Autonomous: The Lessons of Natural History for Systems Theory, in: George J. Klir (Hrsg.), Applied General Systems Research: Recent Developments and Trends, New York 1978, S. 77-84.
- 20 Vgl. Helmut Willke, Zum Problem der Intervention in selbstreferentielle Systeme, Zeitschrift für systematische Therapie 2 (1984), S. 191-200.
- 21 Vgl. Cybernetic Ontology and Transjunctional Operations, in: Gotthard Günther, Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Bd. I, Hamburg 1976, S. 249-328 (286ff.).
- 22 Vgl. Helmut Fend, Selbstbezogene Kognitionen und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen: Verschonen schulische Bewertungsprozesse den „Kern der Persönlichkeit?“, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4 (1984), S. 251-270.
- 23 Bei genauerer Analyse zeigt sich immerhin eine gewisse Sensibilität gegenüber dem Problem. Sie führt aber nicht sehr weit. Eine abgebrochene Ausbildung wird oft anders behandelt als ein nichtbestandenes Examen, wenn der verlorene Sohn ins System zurückkehrt. Man kann das Studium wieder aufnehmen, nicht aber die Prüfung beliebig oft wiederholen.
- 24 Für die Systemtheorie wäre dies eine „dritte Kybernetik“, die über das Beobachten von Beobachtungen noch hinausginge. Hierzu (und interessanterweise gerade aufgrund von Forschungen im Erziehungssystem) Stein Bråten, The Third Position – Beyond Artificial and Autopoietic Reduction, Kybernetes 13 (1984), S. 157-163.
- 25 Le Parasite, Paris 1980; dt. Übers., Der Parasit, Frankfurt 1981.