

NIKLAS
LUHMANN

ERZIEHUNG

FUNKTION
UND SYSTEM

SUHRKAMP

SV

Niklas Luhmann

Erziehung

Funktion und System

Herausgegeben von Christoph Gesigora,
Johannes F.K. Schmidt und André Kieserling
unter Mitarbeit von Tobias Dombrowsky

Suhrkamp

Erste Auflage 2026

Originalausgabe

© Suhrkamp Verlag GmbH, Berlin, 2026

Alle Rechte vorbehalten. Wir behalten uns auch eine Nutzung des Werks
für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG vor.

Umschlaggestaltung: Rothfos & Gabler, Hamburg

Satz: Satz-Offizin Hümmer GmbH, Waldbüttelbrunn

Druck: C. H. Beck, Nördlingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-518-58845-1

Suhrkamp Verlag GmbH

Torstraße 44, 10119 Berlin

info@suhrkamp.de

www.suhrkamp.de

Inhalt

Kapitel 1	Funktion der Erziehung	7
Kapitel 2	Interpenetration und Sozialisation	121
Kapitel 3	Kommunikationsmedien und Motivations- strukturen	169
Kapitel 4	Der Lehr-/Lernprozeß	201
Kapitel 5	Ausdifferenzierung und Innen- differenzierung	289
Kapitel 6	Innergesellschaftliche Umwelt	392
Kapitel 7	Professionelle Arbeit	512
Kapitel 8	Organisation des Erziehungsprozesses	552
Anhang	Theorie des Erziehungssystems	645
Editorische Notiz		657
Sachregister		679
Ausführliches Inhaltsverzeichnis		691

Kapitel 1

Funktion der Erziehung

I. Sozialisation und Erziehung

Alle Menschen werden erzogen. Jede Gesellschaft erzieht. Erziehung ist ein Universalphänomen gesellschaftlichen Lebens. Damit ist nicht gemeint, daß Erziehung immer gelingt. Daß in vielen Fällen ein angestrebter Erfolg nicht erreicht wird und Zöglinge in *litteris et moribus* verunglücken, steht außer Zweifel. Die Universalität ist also nur eine Universalität der Funktion, nicht eine Universalität des Erfolgs. Aber kann man Funktion und Erfolg trennen? Was wäre eine erfolglose, wirkungslose Funktion?¹ Oder kann man sich darauf verlassen, daß die Gesellschaft im großen und ganzen alle notwendigen Funktionen erfüllt und gelegentliche Fehlgriffe oder Mißerfolge mitdurchziehen kann? Wodurch erklärt sich dann aber die Existenz von Mißerfolgen, und was entscheidet über die Grenze von Erfolg und Mißerfolg und über die Kriterien der Bewertung?

Wir können in eine nähere Analyse des Erziehungswesens

- 1 Zunächst jedenfalls ein glatter Widerspruch zu der verbreitetsten sozialwissenschaftlichen Definition des Begriffs der Funktion als (effektiver) Beitrag zur Erhaltung eines sozialen Systems. Vgl. Alfred R. Radcliffe-Brown, »On the Concept of Function in Social Science«, in: *American Anthropologist* 37 (1935), S. 394-402; Talcott Parsons, »Systematische Theorie in der Soziologie. Gegenwärtiger Stand und Ausblick (1945)«, in: ders., *Beiträge zur soziologischen Theorie*, Neuwied, Berlin 1964, S. 31-64 (38); Francesca Cancian, »Functional Analysis: Varieties of Functional Analysis«, in: David L. Sills (Hg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Bd. 6: *Freu to Hume*, New York 1968, S. 29-43.

nicht eintreten, bevor diese Fragen geklärt sind. Wir müssen genau genug bestimmen, was als gesellschaftliches Universale im Bereich von Erziehung angesehen wird, wie sich Bewertungen im gesellschaftlichen Leben auf das, was sowieso geschieht, beziehen und wie diese Differenz von Funktion und gesellschaftlicher Bewertung sich als Gegenstand wissenschaftlicher Analyse ausnimmt. Dabei können wir uns nicht auf eine Theorie der Gesellschaft und erst recht nicht auf eine Theorie sozialer Systeme stützen, die in der Lage wäre, einen Katalog notwendiger Funktionen deduktiv abzuleiten und dadurch zu begründen. Daß eine solche Theorie nicht existiert und auch nicht in Sicht ist, ist anerkannt.² Wir müssen also induktiv vorgehen und können mit rein analytischen und begriffspolizeilichen Mitteln nicht ausschließen, daß es Gesellschaften gibt und geben wird, die ohne Erziehung auskommen. Die hier vertretene Konzeption ist »Theorie« nicht dadurch, daß sie einen solchen Fall ausschließt, sondern dadurch, daß sie Klarheit darüber schafft, welche theoretischen Dispositionen geändert werden müßten, wenn ein solcher Fall auftritt.

Universellen, alle Menschen und alle Gesellschaftssysteme einbeziehenden Charakter hat zunächst dasjenige Geschehen, das neuerdings »Sozialisation« genannt wird.³ Damit ist der

2 Dazu näher unten in diesem Kap., Abschnitt IX. Vgl. auch Niklas Luhmann, *Systemtheorie der Gesellschaft*, Berlin 2017, S. 770ff.

3 »Neuerdings« – gemessen an der Tradition des Nachdenkens über Erziehung. Siehe bereits Franklin H. Giddings, *The Theory of Socialization. A Syllabus of Sociological Principles*, New York, London 1897, und im übrigen zur Begriffs- und Forschungsgeschichte John A. Clausen, »A Historical and Comparative View of Socialization Theory and Research«, in: ders. (Hg.), *Socialization and Society*, Boston 1968, S. 18-72. Zu neueren Forschungen außerdem: David A. Goslin (Hg.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago 1969; Heinz Walter (Hg.), *Sozialisationsforschung*, 3 Bde., Stuttgart-Bad Cannstatt 1973-1975; Klaus Hurrel-

Erwerb derjenigen Fähigkeiten gemeint, die die Person in die Lage versetzen, den Erwartungen zu entsprechen, die im sozialen Leben an sie gerichtet werden. Diese Fähigkeit schließt die Möglichkeit ein, sich in bezug auf bestimmte Erwartungen gegenläufig zu verhalten. Sozialisation läuft also keineswegs, das wird in der Forschung und vor allem bei Begriffsdefinitionen typisch übersehen, auf Erzeugung erwartungskonformer Verhaltensweisen hinaus; dies ist gar nicht möglich, ohne daß die Möglichkeit abweichenden Verhaltens miterzeugt würde.⁴ Nur insofern ist Sozialisation universelles Geschehen, das sowieso geschieht: Eine Person – ein Kind, ein Immigrant, ein Rekrut – wird mit den in einem sozialen System üblichen Erwartungen konfrontiert, bis sie sich darauf einstellen kann. Auch das kann mißlingen, aber damit rechnet niemand, und im Falle des Mißlingens der Sozialisation wird die Person als absonderlich oder als krank isoliert.

Sozialisationsgeschehen gehört zur alltäglichen Lebenswelt und gleitet unmerklich über in tagtägliches Bemühen, einander begreiflich zu machen, was man erwartet. Jeder muß hin

mann (Hg.), *Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung*, Reinbek b. Hamburg 1976.

- 4 Wir verkennen nicht, welche Schwierigkeiten diese Einsicht der Operationalisierung des Sozialisationsbegriffs für Zwecke der empirischen Forschung bereiten wird. Konformität fällt damit als Indikator für Sozialisationserfolg aus. Andererseits ist eine empirische Forschung wertlos, wenn sie sich zwingt, psychologische und soziologische Implausibilitäten in Kauf zu nehmen. Die Abgrenzung des Begriffs liegt nicht auf der Linie, die konformes und abweichendes Verhalten trennt, denn diese beiden Möglichkeiten liegen zu nahe beieinander; sie liegt in der Spezifikation der Erwartungen, auf die man sich einlassen oder nicht einlassen kann, also im Vorfeld von Entscheidungen über konformes und abweichendes Verhalten. Zur Veranschaulichung des Problems siehe etwa Elihu Katz, Shmuel N. Eisenstadt, »Some Sociological Observations on the Response of Israeli Organizations to New Immigrants«, in: *Administrative Science Quarterly* 5 (1960), S. 113-133.

und wieder ein bißchen nachsozialisiert werden, was in dem Maße leichter fällt, als er für den in Frage kommenden Kontext schon sozialisiert ist. Dabei ist vorausgesetzt, daß ein doppelter Sozialbezug mehr oder weniger zusammenfällt: In sozialen Kontexten wird für soziale Kontexte sozialisiert, und da diese Kontexte sich nahezu decken, ist gewährleistet, daß das Ergebnis der Sozialisationsprozesse sich nicht allzuweit von ihren Ausgangspunkten entfernt. Das ist gemeint, wenn gesagt wird, die Gesellschaft reproduziere sich durch Sozialisation: Sie reproduziert, genauer gesagt, die personale Basis für konformes und abweichendes, zustimmendes und ablehnendes Verhalten, für Übereinstimmung und Konflikt, für hilfreiche und störende Manöver, für Aufopferung und Tricks und für alle Steigerungen ins Tüchtige, Raffinierte, Individuell-Besondere, Artifizielle.

Sozialisation findet nur in sozialen Systemen statt. Damit sie anlaufen kann, muß ein soziales System schon bestehen, in dem die Passung von Personen zum Problem wird. Das heißt zugleich, daß sie zwar problembezogene Asymmetrie, zugleich aber auch komplexe reziproke Kausalverläufe voraussetzt. Die zutreffenden Einstellungen und Verhaltensweisen werden dem Sozialisanden von anderen vorgeführt. Er lernt von ihnen (und nicht umgekehrt). Zugleich bestimmt aber sein Lernen beziehungsweise Nichtlernen den Systemkontext mit, in dem das geschieht.⁵ Insofern ist die einfache Vorstellung einer »Übertragung« vom Sozialisator auf den Sozialisanden irreführend.

Eine weitere strukturelle Voraussetzung ist unerlässlich, und

5 Dazu Friedhelm Neidhardt, »»Modernisierung« der Erziehung. Ansätze und Thesen zu einer Soziologie der Sozialisation«, in: Franz Ronneberger (Hg.), *Sozialisation durch Massenkommunikation*, Stuttgart 1971, S. 1-20 (5).

in ihr liegt der Anknüpfungspunkt für eine Transformation von Sozialisation in Erziehung. Es muß eine zu überwindende Diskrepanz vorliegen, die eine erwartungsorientierte Interaktion erschwert oder gar ausschließt. Sozialisationsprozesse laufen nur an, wenn und soweit erwartungsbezogene Einstellungen und Fähigkeiten noch nicht gesichert sind. Diese Ausgangslage kann bei erheblichen Diskrepanzen den Beteiligten oder einem der Beteiligten bewußt werden. Sie läßt sich darüber hinaus in standardisierten Fällen durch Statuszuweisungen – nennen wir wiederum: Kind, Immigrant, Rekrut, aber auch der Neuling im Betrieb, das neue Mitglied im Verein – sozial markieren. Bewußtsein der Diskrepanz ermöglicht, soziale Markierung erleichtert und legitimiert ein speziell auf diese Situation zugeschnittenes Verhalten. Damit betreten wir die Schwelle der Erziehung.

Unter Erziehung verstehen wir vorerst einmal *bewußt registrierte Sozialisation*. In diesem Sinne kann man auch Erziehung ein gesellschaftsstrukturelles Universale nennen; denn es dürfte kaum vorkommen, daß Eltern und Kinder zusammenleben, ohne daß die Eltern merken, daß sie die Kinder an Einstellungen und Verhaltensweisen heranzuführen, die ihnen selbst geläufig sind. Erziehung entsteht also epigenetisch: aus Anlaß und auf Grund von Sozialisationsprozessen; sie findet sich selbst immer schon vor und hat, so gesehen, keinen Anfang. Insofern kommt ihr, ebenso wie der Sozialisation, lebensweltliche Universalität zu. Erziehung hat gleiche Universalität, aber sehr viel geringere Komplexität als Sozialisation. Das heißt: Nur ein sehr geringer Teil der Sozialisationsprozesse – und man darf fragen, ob es der wichtigste Teil ist – wird bemerkt, als solcher erkannt und eventuell absichtlich veranlaßt. Das Bewußtsein wählt aus, und zwar notwendigerweise, da es im Verhältnis zu den Wirklichkeiten, in die es gesetzt ist, eine sehr geringe Kapazität für Informationsverarbeitung

hat.⁶ Es kann nur durch die Art und Richtung seiner Selektivität versuchen, zumindest orientiert zu bleiben und der immer wieder davonlaufenden Realität Warn- und Kontrollsignale hinterherzusenden.

Erziehung ist universelles Geschehen daher nur als fatale, fast hilflose Passivität des Dabeiseins und Mitwirkens, wenn andere sozialisiert werden. Nur in bezug auf diese Grundsituation kann nach Funktion und methodischer beziehungsweise organisatorischer Instrumentierung der Erziehung gefragt werden. Die Differenz des bewußten Handlungseinsatzes zur Sozialisation, die sowieso geschieht, ist dabei das Ausgangsproblem, und jede Planung der Erziehung muß versuchen, auf die unübersehbare Komplexität des Grundgeschehens – nicht nur selektiv zu reagieren, was sich von selbst versteht, sondern durch Selektion der Selektionsweise zu reagieren.

Diese Überlegungen führen in einen weiten Abstand zu gegenwärtig kursierenden Bemühungen, die Erziehung gleichsam zu überspringen und gleich die Sozialisation selbst zu planen.⁷ Solche Ambitionen sind schwer einzuschätzen. Teils

- 6 Das wird heute allgemein anerkannt, obwohl die erkenntnistheoretischen Konsequenzen noch kaum gezogen werden und die Art der Beziehung zu gehirnphysiologischen Basisprozessen umstritten ist. Vgl. etwa John C. Eccles, *Facing Reality. Philosophical Adventures by a Brain Scientist*, New York, Heidelberg, Berlin 1970.
- 7 So ist es sozialwissenschaftlichen Experten offensichtlich gelungen, den *Zweiten Familienbericht* der Bundesregierung von Erziehung auf Sozialisation umzupolen. Siehe Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hg.), *Zweiter Familienbericht. Familie und Sozialisation – Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation*, Bonn-Bad Godesberg 1975, insb. S. 13f., und dazu Kommentare von Kurt Lüscher u. a., »Zweiter Familienbericht. Familie und Sozialisation: Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 5 (1976), S. 285-306. Auch sonst wird heute, so als ob es ein gewisses Stagnieren der Pädagogik zu ent-

nehmen sie einfach die alte Weisheit der Pädagogen auf, daß erziehungswirksame Einflüsse früh wirksam werden, daß man also nicht früh genug mit Erziehung beginnen könne. Teils spiegeln sie die Bewußtseinslage derer, die nicht selbst erziehen, sondern forschen und bei statistischen Analysen Korrelationen entdecken, in denen real wirksame Faktoren stecken könnten. Teils motiviert ein in der gegenwärtigen Wissenschaftssituation begründeter Nachholbedarf an gesellschaftstheoretischen Perspektiven, teils die Versuchung, mit einem neuen Wort – Sozialisation statt Erziehung – die genaue Analyse bisheriger Erfahrungen und institutioneller Mißerfolge, also Lernen, vermeiden zu können.⁸

Sozialisationsprozesse sind jedoch nicht ausdifferenzierbar. Sie laufen mit jeder Erwartungsdiskrepanz an, welche Eignungen und Fähigkeiten von Personen betrifft; sie zu planen hieße mehr oder weniger: die Gesellschaft zu planen. Und es hieße auch: Sozialisation komplett in Erziehung zu transformieren. Es liegt dann nahe zu meinen, man müsse erst die Gesellschaft ändern, bevor man sinnvolle Erziehung in die Wege leiten könne. Damit werden die heute im Prinzip bekannten Komplexitätsprobleme unterschätzt,⁹ die sich aus der Vielzahl, Verschiedenartigkeit und Interdependenz nahezu gleichzeitig ablaufender Prozesse ergeben. Sie schließen einen Di-

schuldigen oder zu kompensieren gelte, von Planung und von Organisation des Sozialisationsprozesses, von Zielvorstellungen für den Sozialisationsprozeß usw. gesprochen. Siehe nur Klaus Hurrelmann, »Ansätze zu einer Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation«, in: ders. (Hg.), *Soziologie der Erziehung*, Weinheim, Basel 1974, S. 13-46.

8 Donald A. Schon, *Beyond the Stable State*, New York 1973, insb. S. 228f., begründet solches Überwechseln zu anderen wissenschaftlichen Neuigkeiten damit, daß für solides, rational-experimentelles Lernen ohnehin die Zeit nicht ausreicht.

9 Siehe nur Todd R. La Porte (Hg.), *Organized Social Complexity. Challenge to Politics and Policy*, Princeton 1975.

rektzugriff von Planung (und gar: von Planung auf Grund bloß statistischer Analysen)¹⁰ auf die Masse der Sozialisationsprozesse ohne Benutzung intermediärer Systeme aus. Die Benutzung intermediärer Systeme wie Familien, Werkstätten, Schulen aber heißt: Sozialisation diesen Systemen als Erziehung aufzugeben.

Wir halten es angesichts dieser Sachlage theoretisch ebenso wie praktisch für zweckmäßig,¹¹ an einer deutlichen Unterscheidung von Sozialisation und Erziehung festzuhalten.¹² Wir definieren diese Unterscheidung mit Hilfe des Begriffs der Kontingenz. Kontingenz heißt, daß am Tatbestand andere Möglichkeiten sichtbar werden.¹³ Solche Kontingenz versteht sich in der Perspektive wissenschaftlicher Analyse als Merkmal ihrer Gegenstände von selbst; sie ist das Gegenstandskorrelat von Begrifflichkeit. Aber das ist, was die Realitätsorientierungen der sozialen Lebenswelt angeht, eine bloße Unterstellung (oder, wenn man so will: eine Überforderung).¹⁴ Ob und wie

10 Speziell hierzu Warren Weaver, »Science and Complexity«, in: *American Scientist* 36 (1948), S. 536-544.

11 Ähnlich z. B. Yehudi A. Cohen, »The Shaping of Men's Minds. Adaptations to Imperatives of Culture«, in: Murray L. Wax, Stanley Diamond, Fred O. Gearing (Hg.), *Anthropological Perspectives on Education*, New York, London 1971, S. 19-50, im Hinblick auf interkulturelle Vergleichsmöglichkeiten.

12 Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei angemerkt, daß darin keine Resortabgrenzung zwischen Soziologie und Pädagogik liegt. Uns interessiert eine Soziologie der Erziehung.

13 Der Begriff wird also in seiner weitesten, modaltheoretischen Fassung benutzt, die in der Tradition definiert worden ist durch Negation von Notwendigkeit und Negation von Unmöglichkeit.

14 Hans Blumenberg, »The Life-World and the Concept of Reality«, in: Lester E. Embree (Hg.), *Life-World and Consciousness. Essays for Aron Gurwitsch*, Evanston 1972, S. 425-444, definiert, um eine Grenzsituation zu markieren, Lebenswelt geradezu durch fehlende Kontingenz. So weit würden wir nicht gehen, aber richtig ist, daß wissenschaftlich konstitu-

das soziale Leben in der Lage ist, Kontingenzen zu konstituieren, zu sehen, zu ertragen und technisch auszunutzen, bedarf vielmehr jeweils einer sorgfältigen Prüfung.

Dies vorausgeschickt, können wir Erziehung provisorisch definieren als *Thematisierung der Kontingenz von Sozialisationsprozessen*. Die für Erziehung notwendigen Kontingenzbeträge müssen im Erziehungsprozeß selbst erst geschaffen werden. Dabei läuft die Herstellung von Kontingenz über Bewußtsein und bleibt an die Strukturen und Kapazitätsschranken des Bewußtseins gebunden. Sie registriert das Geschehen bevorzugt als Handeln, eventuell als auf Erziehung gerichtetes Handeln. Viele Faktoren, die für die Sozialisation auch bedeutsam sind, bleiben dadurch im Hintergrund. Sie werden zum Teil als Kontexte miterlebt – zum Beispiel als normaler beziehungsweise überraschender und ungewöhnlicher Charakter von Meinungen, als Überzeugungskraft von Personen, als (leichte, rasche) Verständlichkeit beziehungsweise Unverständlichkeit von Kommunikationen. Das, was bei Fokussierung auf Handeln zum Kontext wird, kann dann durch eine Pädagogik wiederum verbegrifflicht werden, zum Beispiel: Autorität. Begriffe, die Kontexte greifen sollen, bleiben aber notwendigerweise verschwommen. Außerdem wird vieles, was für Sozialisation relevant ist, nicht einmal als Kontext apperzipiert, sondern bleibt latent. In jedem Falle ist die *immense Erweiterung* des Bewußtseins, die in der Herstellung von Kontingenz und im Blicken auf andere Möglichkeiten liegt, vorbedingt durch eine *scharfe Reduktion* der faktischen Komplexität. Es kostet Bewußtseinskapazität, über die Ränder der Realität zu schauen und sich willkürliche Variation des Vorhandenen und zu Erwartenden vorzustellen. Diese Kapazität muß, wenn die

ierte Kontingenzen nicht ohne weiteres als Realitäten der Lebenswelt vorausgesetzt werden können.

gesellschaftliche Entwicklung Erziehungsbewußtsein induziert, durch Bereitstellung von Zeit für Aufmerksamkeit und durch konzeptuelle Erfindungen entwickelt werden; anderenfalls entsteht »unglückliches Bewußtsein« im Sinne eines Wissens, nicht zu wissen.

Ein solches Problem kann man nicht dadurch lösen, daß man auf den Begriff der Sozialisation hereinfällt und Sozialisation pauschal für etwas hält, was anders gemacht werden könnte. Man muß zunächst darauf achten, wie die Gesellschaft selbst unlösbare Probleme in für sie lösbare transformiert. Nur dann kann man technisch an besseren Problemlösungen arbeiten und theoretisch den Zusammenhang von Reduktion und Kontingenzherstellung analysieren, ihn also seinerseits kontingent setzen und gegebenenfalls durch geeignete konzeptuelle Erfindungen variieren. Begriff und Theorie der Sozialisation werden dadurch für unser Vorhaben nicht irrelevant. Im Gegenteil: Sie erklären die gesellschaftsstrukturelle Universalität des Bezugsproblems der Erziehung, und sie erklären gewisse Konturen der Form dieses Problems, nämlich daß es sich darum handelt, Komplexität durch selektives Bewußtsein und Herstellung von Kontingenzen zu kompensieren. Auch wird relevant werden, daß im Bereich der für Erziehung ausdifferenzierten Sozialsysteme Sozialisation, und zwar Sozialisation für Schulbesuch, laufend regeneriert wird und spezifisch pädagogische Intentionen teils fördert, teils durchkreuzt. Das Verhältnis von Erziehung und Sozialisation ist also nicht etwa so zu denken, daß die Erziehung die Sozialisation ablöst und nach Kräften durch etwas Besseres ersetzt. Erziehung ist vielmehr ein Bewußtwerdungs- und Verstärkungsgeschehen innerhalb des allgemeinen, gesellschaftlich diffus ausgelösten Sozialisationsgeschehens, und ihr Problem ist nicht zuletzt, daß die Interdependenzen mit latenten oder erst nachträglich bewußt werdenden Sozialisationsprozessen

– bei aller Sehnsucht nach pädagogischen Provinzen und totalisierenden Institutionen – in der gesellschaftlichen Realität nicht auszuschalten sind.

Universelle, die Gesellschaft im ganzen betreffende Relevanz ist also in einer Komplexität vorgegeben, die sich dem Direktzugriff entzieht. Extremlösungen – etwa Reduktion auf den wichtigen Fall: die Erziehung des Prinzen,¹⁵ oder umgekehrt: reduktionslose Planung der Sozialisation des ganzen Volkes – markieren nur die Grenzen, zwischen denen das Realmögliche zu vermuten ist. Der Anschluß an universell relevante Bezugsprobleme eines Gesellschaftssystems ist nur herstellbar dadurch, daß in der Gesellschaft durch geeignete Vorkehrungen Komplexität reduziert wird.

II. Teleologik, Teleologie, Selbstreferenz und Funktionalität

Erziehung wird zuerst als Handlung oder als sinnhaft zusammenhängende Abfolge von Handlungen, also als *Prozeß* bewußt. Am Prozeß weiß der Erzieher sich beteiligt. Er braucht, um sich selbst kontextgerecht und verständlich zu verhalten, nicht über den Zweck der Erziehung nachzudenken, geschweige denn die Funktion der Erziehung zu kennen. Er braucht nicht notwendigerweise zu wissen, was er längerfristig gesehen erreichen will. Gleichwohl bildet sich, wenn eine Mehrheit von Handlungen prozeßförmig zusammengeschlossen wird, eine rudimentäre teleologische Struktur aus. Damit ist ganz schlicht gemeint: Der Sinnzusammenhang des Prozesses er-

15 So bekanntlich François de Salignac de la Mothe Fénelon, *Les aventures de Télémaque*, 1699 (zitiert nach der Ausgabe Florenz 1962) das Jahrhundert abschließend, das zur Ausdifferenzierung des Erziehungssystems führte, das aber die auf dieser Basis mögliche Problemlösung durch Erziehung der Erzieher noch nicht sehen konnte.

möglichst es festzustellen, wann er sein Ende erreicht hat. Im Prozeß selbst wird nach Maßgabe seines Sinnes und seines Verlaufs über die Beendigung entschieden – sei es, daß der Prozeß sein Ziel erreicht hat, sei es, daß zunehmend wahrscheinlich wird, daß er es nicht erreichen kann, sei es, daß das Ziel selbst infolge der Bemühungen, es zu erreichen, an Attraktivität verliert. Als Ziel fungiert dabei ebendiese Stoppregel. Die Zielvorstellung kann als Fixierung eines Endzustandes durchaus diffus sein; sie liegt im Sinnzusammenhang des Prozesses selbst; sie muß nur ermöglichen, wenn es soweit ist, zu wissen, daß es soweit ist. Aber auch externe Stoppregeln können an die Stelle von Zielen treten und trotzdem sachlogisch und prozeßimmanent praktiziert werden. So ist das Ende der Erziehung – nicht das Ziel der Erziehung! –, wodurch auch Pflicht und Recht zur Erziehung beendet werden, nach der Vorstellung Kants »die Zeit der Entlassung (emancipatio)«. ¹⁶ Eine Bewertung im Sinne einer relativen Präferenz im Vergleich zu anderen Zielen oder im Vergleich zu Kosten braucht demnach nicht vorzuliegen, kann aber durchaus vorliegen und eignet sich dann dazu, das Ziel gegen Anzweiflung und den Prozeß gegen vorzeitige Beendigung zu schützen.

Teleologik ist also einfach: prozeßeigene Beendigungslogik. Sie ist primärer Träger der Ausdifferenzierung von Erziehung aus dem Sozialisationsgeschehen und seinen unmerklichen Übergängen in gesellschaftliche Prozesse schlechthin. Sie stellt noch keineswegs Rationalitätsansprüche im Sinne einer richtigen Kalkulation der Relation von Zwecken und Mitteln, aber sie ermöglicht im Prozeß selbst eine gewisse Kontrolle von Negationen an Hand seines eigenen Sinnes. Soll

16 Siehe Immanuel Kant, *Metaphysik der Sitten*, »Erster Theil. Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre«, § 29 (zitiert nach der Ausgabe von Julius H. von Kirchmann [Hg.], Leipzig 1870, S. 93).

ein Kind lernen, eine Gabel richtig anzufassen, so sieht man die Sinneinheit des Geschehens und entscheidet von daher über Erfolg oder Mißerfolg, Abbrechen oder Unterbrechen, ohne wissen zu können oder wissen zu müssen, ob die verbale Belehrung oder das Vormachen oder das In-die-Hand-Geben, das Loben oder das Tadeln, das Tolerieren halbgelungener Versuche oder das Insistieren »richtige« Mittel sind. Die natürliche Teleologik des Geschehens entzieht ihm genügend Information über Limitationen, und die wichtigsten Limitationen sind zeitlicher Art: Es darf nicht zu lange dauern!

Daß von solchen alltäglichen Prozeßerfahrungen her ein teleologisches Konzept der Erziehung entstehen konnte, ist verständlich. Das relativ voraussetzungslose Überall-anfangen-und-enden-Können entspricht der gesellschaftsuniversellen Problemlage und eignet sich zugleich zur punktuellen Herstellung und Kontrolle von Kontingenzen des Sozialisationsprozesses. Jede Besinnung auf Erziehung, die über den Einzelfall hinausgreift, findet diese Teleologik vor. Wir werden in späteren Kapiteln noch zeigen, daß hier die historische Grundlage für die Ausdifferenzierung größerer Sozialsysteme für Erziehung liegt und ebenso der Ausgangspunkt der konzeptuellen Entwicklung einer Pädagogik. Von den Fakten her gesehen, ist aber Teleologik nichts weiter als Beendigungslogik, und sie greift nur sehr kleine, wenig komplexe, im Verlauf übersehbare Handlungszusammenhänge. Alle Generalisierung greift dies Greifen dann nicht mehr oder nicht mehr sicher und ersetzt es durch Bewerten. Den Erziehungsprozessen, in denen die Vorstellung eines Enderfolgs allenfalls mitläuft als Moment der Sinneinheit des Prozesses, wird suggeriert, daß sie ein wertvolles Ziel verfolgen, das den Einsatz und den Aufwand lohne, das den Vergleich mit anderen Zielen zumindest aushalten könne und dessen Nichterreichen eine Negativbewertung erfahren werde mit Konsequenzen für die Korrektur