

Die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen

Im Folgenden geht es darum, anhand eines Evaluationsauftrags die Leistungen der Systemtheorie für die Formulierung von Forschungsfragen vorzuführen. Zentral hierfür ist der Kommunikationsbegriff, der hinsichtlich seiner Bedeutung für die Entwicklung von Forschungsfragen ausgewertet wird.

1. Systemtheorie und Erziehungswissenschaft

Das Ansinnen Luhmanns war es, eine Gesellschaftstheorie zu entwerfen, deren theoriekonstitutiven Begriffe alle in der Gesellschaft logierenden Funktionssysteme zu beschreiben vermögen. Dem ist die Annahme unterlegt, dass sich in den heterogenen Funktionsbereichen wie Politik, Recht, Wissenschaft, Wirtschaft, Religion – und nicht zuletzt auch in dem Erziehungssystem – vergleichbare Strukturen nachweisen lassen (vgl. Luhmann 1997). Bei der Anwendung der Systemtheorie auf einzelne Funktionssysteme ist dieser Anspruch auf Einlösung hin zu prüfen. Genau dahingehend wurde die Systemtheorie im Kontext der Weiterbildung im Wesentlichen rezipiert (vgl. Olbrich 1999; Harney 1997; Wittpoth 2003, 1997). Dabei stehen die Fragen im Fokus, ob das Erziehungssystem sich mit den theoriekonstitutiven Begriffen erfassen lässt, ob die Weiterbildung einen Systemcharakter im systemtheoretischen Sinne für sich reklamieren kann und – wenn ja – was den systemeigenen Reproduktionscode darstellt (vgl. Kade 1997, 2004; Luhmann 2002).

Im Folgenden geht es nun weder um die Fortführung noch um die Reflexion der über diese Fragen aufgespannten Diskussion. Die diesbezüglich bestehende theoretische Offenheit bleibt erhalten. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass im System der Weiterbildung vergleichbare Mechanismen greifen wie in anderen Funktionssystemen auch und dass dementsprechend auch der begriffliche Apparat zur Analyse herangezogen werden kann. Im Fokus der nachfolgenden Ausführungen stehen die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen. Letzteres erfolgt am Beispiel eines Evaluationsauftrages zur Implementierung eines Qualitätsmanagementmodells (QM-Modell) in das System der Weiterbildung.¹

1 Das BLK-Verbundprojekt „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ wird gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Europäischen Sozialfonds und des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein. Die Systemevaluation wird im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen durchgeführt.

2. Evaluationsauftrag

Bei dem QM-Modell handelt es sich um ein Modell, das explizit auf Organisationen der Weiterbildung hin ausgerichtet ist. Wie in dem Namen „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW II) bereits eingetragen, stellt der Lernende den Referenzpunkt aller Qualitätsmanagementbemühungen dar (vgl. Zech 2003). Dass das Modell auf die spezifischen Anforderungen der Weiterbildung hin präzisiert ist, ändert nichts daran, dass es *von außen* an das System der Weiterbildung herangetragen wird: Die grundsätzlichen Impulse, sich im Kontext des Systems Weiterbildung mit Qualitätsmanagement und Testierungsfragen auseinander zu setzen, sind dem Funktionssystem der Wirtschaft und jüngst nachhaltig dem Funktionssystem der (Bildungs-)Politik zu verdanken (vgl. Hartz/Meisel 2004). Derartige, aus fremden Funktionssystemen an die Weiterbildung herangetragene Erwartungen lassen sich in dem System der Weiterbildung nicht einfach von oben nach unten durchsetzen. Zwar werden durch das politische System strukturelle Verdichtungen in Form bestimmter Erwartungen oder gar Auflagen (wie beispielsweise im Rahmen der Hartz-Reformen, SGB III) erzeugt, ihre Umsetzung allerdings bleibt kontingent. Die parallel zur Implementierung von LQW II in das System der Weiterbildung in Auftrag gegebene Evaluation stellt darauf ab, Veränderungen im System der Weiterbildung zu analysieren und steuerungsrelevantes Wissen zur nachhaltigen Implementierung von LQW II bereit zu stellen. Dieses erfordert eine formative Evaluation, bei der eine Akzeptanz- mit einer Wirkungsforschung zu verbinden ist.

3. Die Präzisierung von Forschungsfragen mit Hilfe der Systemtheorie

Der noch recht unspezifische Auftrag bedarf einer entsprechenden Operationalisierung. Um die Frage nach Erwartungen und Wirkungen der Implementierung von LQW II im System der Weiterbildung zu analysieren, ist es erforderlich, zu der Ausgangsfrage nach dem Systemcharakter der Weiterbildung zurückzukehren. Dabei ist es für das hier verfolgte Interesse nachrangig, ob die Weiterbildung insgesamt als ein System im systemtheoretischen Sinne verstanden werden kann. Wesentlich ist vielmehr, dass im Kontext der Weiterbildung unterschiedliche, einander unzugängliche (Sub)Systeme anzutreffen sind. D. h.: Weniger der Reproduktionscode der Weiterbildung insgesamt steht im Fokus als das Zusammentreffen der vielen unterschiedlichen (Sub)Systeme mit ihren jeweils eigenen Reproduktionscodes. Insofern stellt die Begriffsnutzung „System der Weiterbildung“ auf die Komplexität der Weiterbildung und das Geflecht miteinander in Ko-Evolution stehender Subsysteme ab. Damit wird eine Verbindung zu dem Konzept der „losen Koppelung“ hergestellt, das Weick in Auseinandersetzung mit dem Erziehungssystem entwickelt hat (vgl. Weick 1976, 1998). Da für die Subsysteme im Erziehungssystem Gleiches gilt wie für soziale Systeme im systemtheoretischen Sinne, wird im Folgenden die Operationsweise derselben dargestellt.

3.1 Die theoriekonstitutiven Begriffe

Grundlegend für Systeme ist, dass sie sich dadurch konstituieren und erhalten, dass sie eine Differenz zur Umwelt erzeugen und bewahren. Umwelt und System können nur zusammen durch die Grenzziehung des Systems entstehen (vgl. Luhmann 1996). Dieses Differenzschema ist nicht nur als Abgrenzungsmechanismus nach außen zentral. Auch nach innen hin ist es fundamental, indem es die Grundlage für Systemdifferenzierung bildet. Letztere vollzieht sich durch die Wiederholung der System-Umwelt-Differenz im System (ebd.). Dass sich das System in eine beliebige Zahl von operativ verwendbaren System-Umwelt-Differenzen ausdifferenziert und darüber konstituiert, wirft die Frage nach der Relationierung der (Sub)Systeme zueinander auf. Letztere tangiert das System der Weiterbildung unmittelbar, wenn man davon ausgeht, dass zahlreiche, lose gekoppelte Subsysteme miteinander in Verbindung stehen. Die Antwort ist komplex: Denn Subsysteme operieren genauso wie andere soziale Systeme auch im Medium doppelter Kontingenz – sie beobachten sich also wechselseitig als kontingent und integrieren dabei die Perspektive des jeweils anderen in die eigene (vgl. Luhmann 1996, 2004). Damit in Zusammenhang steht, dass Systeme als autopoietische, in ihrer inneren Steuerungsstruktur geschlossene und von der Umwelt weder unmittelbar abhängige noch unmittelbar beeinflussbare, selbstreferentielle Systeme begriffen werden. Durch die sich darüber begründende Autonomie des Systems werden unmittelbare Zugriffs- und Steuerungsmöglichkeiten zwischen System und Subsystem bzw. zwischen Systemen relativiert (vgl. ebd.; Willke 1996, 1994).

Steuerbarkeit und die mit Steuerung verbundenen Grenzen sind Fragen, die sich dem zur Rede stehenden Projekt unmittelbar aufdrängen. Einerseits muss die Bildungspolitik davon ausgehen, dass sich ihre Entscheidungen durchsetzen. Würde Politik ihrem Handeln und den von ihr verabschiedeten Prämissen für andere Systeme diese Annahme nicht unterlegen, würde sie sich selbst ad absurdum führen. Politik reproduziert und legitimiert sich nicht zuletzt dadurch, dass sie genau diese Durchsetzungsmacht unterstellt. Andererseits ist vor dem Hintergrund der Überlegungen zur relativierten Steuerbarkeit zu erwarten, dass das von außen an das System der Weiterbildung heran getragene Qualitätsmanagementmodell durch die jeweiligen Subsysteme in je eigener Weise verarbeitet wird (vgl. Luhmann 2002).

Trotz der Unmöglichkeit, dass ein System auf die Operationen des anderen Systems zugreift, werden Systeme in enger Beziehung zueinander gedacht. Ohne die stimulierende Wirkung der Umwelt und der in ihr logierenden anderen Systeme würde sich ein System in der Reproduktion des Immergleichen erschöpfen. Insofern ermöglichen sich die füreinander Umwelt darstellenden Systeme geradezu wechselseitig, indem sie durch Interpenetration „in das jeweils andere ihre vorkonstruierte Eigenkomplexität“ (Luhmann 1996, S. 290) einbringen. Systeme haben also keine voneinander völlig entkoppelte Existenz, sondern sie sind auf Ko-Evolution angewiesen, da sie sich nur so selbst erfahren und entfalten können (vgl. Luhmann 1996, 2004). In diesem Sinne meint „lose gekoppelt“ weder *losgelöst* noch *entkoppelt*. Für die Art und Weise, wie

die jeweiligen Systeme die Komplexität der Umwelt verarbeiten, mit ihrer Eigenkomplexität umgehen und diese in die jeweils anderen Systeme einbringen, ist der Begriff des Sinns zentral: Sinn ist das Medium, um innerhalb des Systems Formen zu erzeugen. Diese sind vor dem Hintergrund hoher Komplexität immer selektiv. Denn ein System kann nicht alle Sinnformen, die sich ihm als mögliche anbieten würden, realisieren. Es muss auswählen. Deshalb bestimmt sich Sinn auch nicht über die alltags-sprachliche Differenz von sinnvoll/sinnlos, sondern über diejenige von real/möglich bzw. aktuell/potentiell. Bei einem solchen Verständnis von Sinn als Einheit der Differenz von real/möglich hat selbst die Negation von Sinn – d. h.: das gemeinhin als sinnlos Bezeichnete – Sinn. Sinn ist demnach die selektive Beziehung zwischen System und Umwelt, indem er die Selektion von, den Umgang mit sowie die Bewertung von Umweltinformationen determiniert und eine auf ein Innen und ein Außen verweisende Sinngrenze erzeugt (vgl. ebd.; Willke 1996).

Vor dem Hintergrund eines derartigen Sinnbegriffs ist die Konzeption von Handlung als Letztelement autopoietischer Systeme nicht mehr haltbar. Handlung ist ein vorfabrizierter Baustein, der dem System eine bedingende, aber keine konstituierende Rolle zuschreibt. Als Letztelement könnte sie nicht in Rechnung stellen, dass Systeme durch rekursive Operationen die verknüpfenden Elemente konstituieren und demnach mitproduzieren. Analytisch geeigneter erscheint Luhmann Kommunikation als dreistellige Einheit aus der Selektion von Information, Mitteilung und Verstehen (vgl. Luhmann 1996, 2004). Als dreistellige Einheit kann sich Kommunikation nur in dieser Dreistelligkeit realisieren. Fehlt eine dieser drei Komponenten, ist Kommunikation nicht mehr vollständig und deshalb auch keine Kommunikation mehr. Handlung ist als Akt der Mitteilung nur *ein* Bestandteil der Kommunikation. Deshalb können Handlung und Kommunikation auch nicht parallelisiert werden. Im Fall der Parallelisierung würden nämlich die Selektion der Information und die Selektion des Verstehens ausgeblendet. Diese beiden Komponenten der Kommunikation allerdings sind für die Reproduktion des Sinnzusammenhangs und die Frage der Anschlussfähigkeit von Kommunikation zentral. Ohne sie würde Kommunikation auf den reinen Akt der Mitteilung reduziert, sodass die rekursive autopoietische Verbindung sowie die Selbstreferentialität, die sich erst aus der Einheit des dreifachen Selektionsprozesses ergeben, nicht geklärt werden können. Maßgeblich dafür, dass es zu der Trias aus Selektion von Information, Mitteilung und Verstehen kommt, ist das Verstehen. Denn nur durch das Verstehen wird die Differenz zwischen Information und Mitteilung zu einer Einheit. Bleibt das Verstehen (das in diesem Sinne immer auch Missverstehen impliziert) aus, findet keine Kommunikation statt (vgl. ebd.).

Kommunikation wird als ein autokatalytischer Prozess verstanden. Kommunizieren kann nur die Kommunikation (Fuchs 1997), und zwar in dem Sinne, dass sich „kommunikative Ereignisse an weitere kommunikative Ereignisse anschließen“ (Pfeffer 2004, S. 23) und sich ihre eigene Realitätsebene erschaffen. Alle in einer Kommunikation vorkommenden Einheiten gelten als kommunikativ erzeugt (ebd.). Gleichzeitig ist Kommunikation als dreistellige Einheit der Beobachtung nicht vollständig zugänglich. Beob-

bachtet werden kann nur die Handlung als Akt der Mitteilung. Von daher kommt Luhmann zu dem Schluss, dass soziale Systeme aus „Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung“ (Luhmann 1996, S. 240) bestehen. Kommunikation ist hierbei die elementare Einheit der Selbstkonstitution und -reproduktion, während Handlung die elementare Einheit der Selbst- und Fremdbeobachtung sozialer Systeme markiert (ebd.). An dem Aspekt der Zurechnung von Handlung setzt der von Fuchs in die Diskussion gebrachte Begriff der Adresse an: Fuchs geht davon aus, dass „Kommunikation, begriffen als autopoietische Einheit genötigt ist, Zurechnungspunkte, Mitteilungsinstanzen, kurz: soziale Adressen zu entwerfen“ (Fuchs 1997, S. 57). Dabei basiert die Generierung kommunikativer Adressen auf Autopoiesis des sozialen Systems. D. h.: Nicht Subjekte ziehen Erwartungen auf sich, sondern die Kommunikation des sozialen Systems schafft die Zurechnungen, indem sie Mitteilende identifiziert (ebd.).

3.2 Konsequenzen für die Generierung von Fragestellungen

Ein derartiges Kommunikationsverständnis hat unmittelbare Konsequenzen für den in der Systemtheorie zentralen Beobachtungsgegenstand und die forschungsleitenden Fragen: Beobachtet werden keine Einzelpersonen, beobachtet werden vielmehr Kommunikationen (Nassehi 1998). Insofern würde Systemtheorie bezogen auf die inner-systemische Kommunikation nach der kommunikativen Verkettung und nach dem darin zum Ausdruck gebrachten Sinnzusammenhang eines Systems fragen. Bei Kommunikationszusammenhängen zwischen Subsystemen würde sie nach den kommunikativen Anschlüssen zwischen Subsystemen und der Interpenetration derselben im Medium von Kommunikation fragen. Dazu würden der jeweilige Anteil einzelner (Sub)Systeme an der Konstruktion von Wirklichkeit und die Art und Weise, wie soziale Systeme Adressen kommunikativ entwerfen und zuschreiben, analysiert. Dies schließt vor dem Hintergrund der Allokation des psychischen Systems in die Umwelt der sozialen Systeme die Frage ein, „welchen Anteil an der Konstruktion der Wirklichkeit Personen haben können und welchen Anteil Regelsysteme, etablierte Routinen, Erwartungen und andere Formen anonymisierter Kommunikationsstrukturen“ (Willke 1996, S. 153) haben.

Eine derartige Fokussierung ist gerade im Zusammenhang von Kommunikationen zwischen unterschiedlichen Systemen oder grenzüberschreitenden Prozessen – wie sie im Kontext der Weiterbildung und in dem genannten Evaluationsprojekt vielfach anzutreffen sind – Erkenntnis steigernd. Grenzüberschreitende Prozesse werden „beim Überschreiten der Grenze unter andere Bedingungen der Fortsetzung [...], S.H.] gestellt“ (Luhmann 1996, S. 36). Auf das Kommunikationsmodell bezogen bedeutet dies, dass die als Handlung zurechenbare Mitteilung – zunächst ein sinnleerer Akt, der erst im Kontext der vollzogenen Dreistelligkeit Sinn gewinnt – bei Kommunikationen zwischen unterschiedlichen Systemen nicht automatisch mit gleichem Sinn ausgestattet wird. Es sind vielmehr Friktionen zu erwarten, da ein- und dieselbe Handlung in unterschiedlichen Systemen im Akt des Verstehens mit unterschiedlichem Sinn versehen

werden kann. Die systemrelative Mitteilung lässt demnach die Selbstreferenz der jeweiligen an der Kommunikation beteiligten Systeme und die in den Kommunikationen jeweils aktualisierten, hinsichtlich der anderen Seite der Unterscheidung zu reflektierenden Sinnformen in den Blick kommen. Dieses verweist auf Verständigungsmöglichkeiten und -grenzen bzw. auf die Form der Anschlussfähigkeit zwischen Systemen. Insofern lässt sich bezogen auf den oben konturierten Evaluationsgegenstand die forschungsleitende Frage folgendermaßen präzisieren: Wie setzt sich das von außen an das System der Weiterbildung heran getragene Qualitätsmanagementsystem und das dem Modell unterlegte Qualitätsverständnis im Hinblick auf seine Akzeptanz und seine Wirkungen in den unterschiedlichen Subsystemen kommunikativ durch? Wo liegen vor dem Hintergrund der jeweiligen Systemreferenzen Anschlussmöglichkeiten und -grenzen und wie werden in den einzelnen Subsystemen, d. h. den Weiterbildungsorganisationen, die Kommunikationen in Entscheidungen gegossen?

Literatur

- Fuchs, P. (1997): Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In: Soziale Systeme, H. 3, S. 56–79
- Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 94–114
- Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 30–70
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, S. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M., S. 199–232
- Luhmann, N. (1996): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 6. Aufl., Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. 1, Bd. 2. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (2004): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg
- Nassehi, A. (1998): Gesellschaftstheorie und empirische Forschung. Über die „methodologischen Vorbemerkungen“ in Luhmanns Gesellschaftstheorie. In: Soziale Systeme, H. 4, S. 199–206
- Olbrich, J. (1999): Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 157–183
- Pfeffer, T. (2004): Das „zirkuläre Fragen“ als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie. Heidelberg
- Weick, K. E. (1998): Der Prozeß des Organisierens. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, H. 1, S. 1–19

- Willke, H. (1994): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart, Jena
- Willke, H. (1996): Systemtheorie: eine Einführung in die Grundprobleme. 5. überarbeitete Aufl. Stuttgart, New York
- Wittpoth, J. (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 71–93
- Wittpoth, J. (2003): (Weiter-)Bildungssystem und Systembildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 53–67
- Zech, R. (2003): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW II. Hannover