

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Systemtheorie

Matthias Gronover

erstellt: Februar 2019

Permanenter Link zum Artikel:  
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200648/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Systemtheorie

Matthias Gronover

„Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie!“ (Lewin, 1951, 169). Eine Theorie ordnet in propositionaler oder begrifflicher Form (wissenschaftliche) Beobachtungen eines Sachverhalts. Dazu stellt sie diese Beobachtungen in Beziehung zueinander und klärt, ob solche Beziehungen Gesetzmäßigkeiten unterliegen oder eher zufällig sind. Damit haben Theorien auch prognostischen Wert (König/Pulte, 1998). Die Systemtheorie ist eine sozialwissenschaftliche Universaltheorie, die soziale Phänomene auf ihre Kommunikationsmuster, ihre Selbstreferentialität und ihre Codierung zurückführt. Dazu geht sie von der Kontingenz von Beobachtungen aus und fragt danach, wie Systeme innerhalb gegebener Möglichkeiten Ordnung schaffen.

Die Systemtheorie bietet Möglichkeiten der interdisziplinären Verknüpfung. Wissenschaftstheoretisch (→ [Wissenschaftstheorie](#)) kann mit ihr eine Sozio-Theologie (Fresacher, 2006) oder Sozio-Religionspädagogik (Gronover, 2006) entwickelt werden. Die Systemtheorie dekomponiert religionspädagogische Beobachtungen als systemimmanente Vorstellungen, z.B. von Subjekt und religiöser Bildung. Sie kann dadurch die Grammatik religionspädagogischer Begründungsmuster aufschlüsseln. Als universale Theorie muss sie sich dem theologischen Anspruch stellen, im konkreten gesellschaftlichen Hier und Jetzt die Frage nach einem gelingenden Leben im Horizont von „Freude und Hoffnung, Trauer und Leid“ (GS 1) offen zu halten (Mette, 2000).

Theologisch ist die Systemtheorie breit rezipiert (Domsgen, 2009; Karle, 2012).

## 1. Allgemeine Begriffsbestimmung

### 1.1 Grundlagen in der Entwicklung der Systemtheorie

Der prägende und meist rezipierte Autor sozialwissenschaftlicher Systemtheorie ist Niklas Luhmann (1927-1998). Nach dem Studium der Rechtswissenschaften und acht Jahren als Referent in der Verwaltung studierte er bei Talcott Parsons (1902-1979) und lernte dort dessen Theorie von Systemen als Handlungssysteme kennen. Parsons verstand soziale Systeme schon früh als überindividuelle Handlungszusammenhänge, in denen sich die Logik der

Handlungen an den Zwecken des sozialen Systems ausgerichtet (Parsons, 1994/1939). Aus seiner Zeit in der Verwaltung konnte Luhmann diesen Aspekt der dem Menschen äußerlichen Logik des Handelns durch seine Erfahrungen bestätigen. Denn die Gerichtsakten, mit denen er es zu tun hatte, verlangten nach einem stark schematisierten und im strengen Sinne sachlichen Umgang.

In Harvard/Massachusetts war Parsons in engem Kontakt mit Forschern, die in verschiedenen Disziplinen Forschungen zu Systemen anstellten. Zu nennen sind erstens Gregory Bateson und seine Forschungen zur Kommunikation als Ökologie der Informationsverteilung (Bateson, 1985). Zweitens begriffen der Mathematiker Claude Elwood Shannon und der Kybernetiker Norbert Wiener Informationen als Selektionsgeschehen: Ein System generiert Informationen, indem es auf bestimmte Kommunikationen zugreift und dabei andere außer Acht lässt. Durch diese Selektion wird aus dem Ganzen ein Teil herausgenommen und im System verarbeitet (vgl. dazu Stichweh, 2006).

Wichtig sind drittens auch die Arbeiten des Physiologen Walter Cannon, der lebende Systeme (einzellige Organismen, Pflanzen-, Pilz- oder Tierzellen) als in sich komplex verstanden hat und ihre Interaktion mit der Umwelt auf der Basis des ökologischen Gleichgewichts betrachtete. Der Aspekt der Komplexität meint, dass einzelne Zellbestandteile nicht mit allen anderen interagieren können, sondern immer nur bestimmte Teile mit den für sie passenden. Des Weiteren ging Cannon davon aus, dass Organismen ein *steady state*, ein Fließgleichgewicht mit ihrer Umwelt anstreben, also beispielsweise trotz andauernden Energieverbrauchs eine positive Energiebilanz anzielen. Cannon verlängerte diese Erkenntnis für menschliche Gesellschaften, indem er konstatierte, auch diese würden losgelöst von ihren Individuen Bedürfnisausgleiche zu realisieren versuchen (Cannon, 1932, 293).

## 1.2 Merkmale von Systemen

Eine über alle wissenschaftlichen Disziplinen geltende Systemtheorie gibt es nicht. Dennoch sind bestimmte Merkmale zu nennen, die ein System charakterisieren und damit Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Ausprägungen der Systemtheorie darstellen: Zunächst gehen Systemtheorien davon aus, dass es überhaupt Systeme gibt. Diese Grundannahme ist nur auf den ersten Blick banal, denn Systemtheorien präferieren in der Regel konstruktivistische Wirklichkeitszugänge. Damit legen sie ihr Erkenntnisinteresse mehr auf die Unwahrscheinlichkeit von sozialen Phänomenen als auf deren (von Strukturen, Gesetzen und/oder anderen Mustern mögliche) Ableitbarkeit (wobei andere Akzente, die die Bildung von Systemen ontologisch reflektieren,

begründbar sind; Kießling, 1998). Besonders mit Blick auf pädagogische Lerntheorien ist dies interessant, weil hier die Prozesshaftigkeit und Nichtlinearität von Lernen hervorgehoben wird (→ Konstruktivismus; → [Lerntypen](#)). Die Grundannahme, „es gibt Systeme“ (Nassehi, 1992), setzt innerhalb der Systemtheorie einen begründungslogischen Anfang, auch wenn die Daseinsbehauptung sich innerhalb der Systemtheorie nur auf Beobachtungen bezieht, die das jeweilige System für sich selbst macht. „Die Aussage ‚es gibt Systeme‘ besagt also nur, daß es Forschungsgegenstände gibt, die Merkmale aufweisen, die es rechtfertigen, den Systembegriff anzuwenden“ (Luhmann, 1993, 16).

Das zweite Merkmal von Systemtheorien ist die Selbstreferentialität oder Selbsterhaltung/Autopoiesis von Systemen. Systemtheorien gehen davon aus, dass Systeme sich selbst erhalten und sich auf sich selbst beziehen (also autopoietisch sind). Dieses Merkmal besagt, dass die Elemente eines Systems – also etwa die Vorstellung vom Kind und wie es innerhalb des Erziehungssystems zu erziehen sei – vom System selbst geprägt und hervorgebracht werden. Diese Selbstreferentialität ermöglicht es Systemen, gegenüber einer komplexen Umwelt innerhalb ihrer Grenzen Konstanz aufzubauen und zu erhalten. Dies geschieht im Falle der Erziehung durch gesellschaftlich konsentrierte Erziehungsziele, auch wenn solche Vorstellungen von Erziehungszielen in der Geschichte der Erziehung immer schon höchst umstritten gewesen und die Diskussionen darum recht rege waren und sind (Paul, 1993; Paul, 1995). Das Erziehungssystem der Gesellschaft bietet demgegenüber durch einen sehr hohen Organisationsgrad eine relative Konstanz gegenüber diesen Diskussionen und kann von außen gesehen deswegen auch als eher reformunfreudig erscheinen (Kaube, 2015). Von innen betrachtet sind allerdings Innovationen wie beispielsweise neue Bildungspläne immer mit dem scheinbaren Makel versehen, zu früh zu kommen, weil die neuen Vorgaben sich praktisch noch nicht genügend perfekt umsetzen ließen.

Das dritte gemeinsame Element von Systemen ist die Grenze zwischen System und Umwelt. In sozialen Systemen ist diese Grenze durch Unterscheidungen/Differenzen gegeben, die der Offenheit der Kommunikation eine Form geben. So ist die Kommunikation zwischen einem Liebespaar beispielsweise durch Intimität geprägt und unterscheidet sich dadurch von den – aus Sicht der Liebenden – Belanglosigkeiten der Welt. Die Kommunikation zwischen der Lehrkraft und der Schulklasse ist geprägt durch das Gefälle zwischen pädagogischer Expertise und neugierigem Nichtwissen. Die Abgrenzung von Systemen zu ihrer Umwelt geschieht demnach durch den

Gebrauch von Kommunikation bei gleichzeitigem Nichtgebrauch aller möglichen anderen Kommunikation. Deswegen ist es in der Analyse wichtig, genau zu identifizieren, welche Unterscheidungen in der Kommunikation gebraucht werden, um im Anschluss daran zu verstehen, wie das beobachtete System funktioniert (Baecker, 2013).

### 1.3 Luhmanns Systemtheorie

In der Spielart von Systemtheorie, die Niklas Luhmann prägte, werden Systeme, die hohe gesellschaftliche Relevanz und Durchdringung aufweisen, als Funktionssysteme der Gesellschaft bezeichnet. Solche Funktionssysteme sind beispielsweise die Wirtschaft, die Wissenschaft, die Kunst, die Religion, aber auch die Erziehung. Diese Funktionssysteme erfüllen eine gesellschaftliche Aufgabe, die nur von ihnen geleistet werden kann. So löst das Wirtschaftssystem das Problem der Verteilung von Gütern und des Geldes. Die Wissenschaft versucht sich an der Wahrheitsfrage, die Kunst an der Schönheit, die Religion an der Bestimmbarkeit des Unbestimmbaren und die Pädagogik an der Frage nach der richtigen Erziehung. Funktionssysteme der Gesellschaft zeichnen sich durch eine hohe innere Differenzierung aus und dadurch, dass sie eine Organisation aufgebaut haben (Luhmann, 1998). Diese Funktionssysteme kennen also in aller Regel Institutionen, die gewissermaßen ihre Funktion versinnbildlichen: Banken, Universitäten, Museen bzw. Kunstaussstellungen, die Kirchen sowie Schulen sind nur einige Beispiele für solche Institutionen, die direkt auf Funktionssysteme zurückgeführt werden können. Im Unterschied zu einfachen sozialen Systemen, wie einem Liebespaar, sind die Kommunikationen von Funktionssystemen hochgradig codiert: Für die Wirtschaft könnte man den Code von Überfluss und Knappheit benennen, für die Wissenschaft den Code von wahr und unwahr, für die Kunst eventuell den Code von Ästhetik und Beliebigkeit, für die Religion von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit und für die Pädagogik von ‚schon jetzt erlernt‘ und ‚noch nicht gewusst‘. Aber diese Codes sind diskutierbar und oft schwierig zu identifizieren. Für die Analyse von Systemen ist entscheidend, von wo aus Funktionssysteme beobachtet werden. Für das analytisch schwer zu greifende Erziehungssystem beispielsweise ist die Abhängigkeit von Analyseergebnissen vom Beobachtungsstandpunkt aus evident: Eine Analyse der Selbstbeschreibung einer Schule wird sich von der Analyse der Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern unterscheiden.

In jedem Fall gilt, dass Codes im Sinne von Unterscheidungen ein Systeminnen von einem Systemaußen differenzieren und damit das System erhalten (Nassehi, 2003). Luhmann selbst trennt zwischen verschiedenen Ebenen der

Systembildung. Allgemein spricht er auf einer ersten Ebene von Systemen, wenn Kommunikation anhand von bestimmten Codes oder Differenzen (das meint auch die Wahrnehmung eines Gegenübers als Gesprächspartnerin oder Gesprächspartner) an vorherige Kommunikation anschließt; eine derart formale Bestimmung bleibt abstrakt. Auf der zweiten Ebene von Systemen unterscheidet er zwischen Maschinen, Organismen, sozialen und psychischen Systemen. Auf einer dritten Ebene unterscheidet Luhmann soziale Systeme wiederum in Interaktionen (also das Gespräch von Angesicht zu Angesicht, das den Regeln der wechselseitigen Wahrnehmung folgt), Organisationen (die festen zeitlichen, inhaltlichen und sozialen Strukturen verpflichtet sind, wie beispielsweise die verschiedenen Organisationsebenen der Kirchen) und Gesellschaften (die als Gesamtbegriff von Kommunikation begriffen werden, Luhmann, 1993, 16).

## 2. System/Umwelt

Soziale Systeme sind durch ihre Handhabung von Kommunikation bestimmt. Damit kann man sie nicht losgelöst von Kommunikation begreifen. Niklas Luhmann unterscheidet soziale Systeme von Maschinen, Organismen und psychischen Systemen. Im Blick auf Letztere ist nicht nur auf der Theorieebene, sondern auch ganz praktisch schwierig zu verstehen, dass die menschliche Psyche eine Umwelt für Kommunikation bzw. für soziale Systeme darstellt. Konkretisiert man dies allerdings an einem Beispiel, so wird diese kategoriale Trennung nachvollziehbar. Wenn man an einen Klassenraum denkt und den dort stattfindenden Unterricht, so findet dort zweifelsohne Kommunikation statt; genauer betrachtet findet dort Kommunikation als Interaktion statt. D.h., Menschen sprechen sich an und sprechen miteinander. Das Thema und wie darüber gesprochen wird, hängt einerseits von didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft ab und deren Geschick, das Gespräch zu steuern, andererseits natürlich von den Ideen und Beiträgen aller anwesenden Schülerinnen und Schüler. Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs nimmt das Thema eine ganz spezifische Form an, die selten bis ins Detail den Planungen der Lehrkraft entspricht. Das Gespräch hat einen eigenen Verlauf genommen, eigene Schwerpunkte gesetzt und andere Aspekte, die die Lehrkraft vielleicht in der Vorbereitung als sehr wichtig erachtet hatte, außer Acht gelassen. Das Gespräch ist zum Selbstläufer geworden. Weder die Lehrkraft noch ein einzelner Schüler oder eine einzelne Schülerin können das Gespräch im Sinne der Sicherstellung von Gesprächsergebnissen steuern. Der Grund dafür liegt in der wechselseitigen Unverrechenbarkeit von Kommunikation und Psyche

(Kieserling, 1999). Die Gedanken der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler sind jeweils Umwelt für das Gespräch und können nicht direkt darauf einwirken; zwar sind Gedanken und Kommunikation gekoppelt, dennoch aber kategorial verschieden. Diese Verschiedenheit und Unterschiedenheit ist Bedingung dafür, dass überhaupt Neues ins Gespräch eingebracht werden kann, z.B. dadurch dass Irritationen entstehen (Gronover, 2019).

Dieser Befund kehrt gewohnte Perspektiven um. Während in der von Luhmann sogenannten „alteuropäischen“ Tradition Kommunikation von Subjekten ausgeht und von diesen verarbeitet und weitergetrieben wird, behauptet Luhmann, dass Kommunikation an Kommunikation anschließe und psychische Systeme die Umwelt dieser Kommunikation darstellten. Die Rede vom Subjekt mache innerhalb der Systemtheorie demnach nur Sinn, wenn sie als Rede von einer bestimmten *Vorstellung* vom Subjekt vorgenommen würde. In dem Moment jedenfalls, in dem das Subjekt absolut gesetzt und normativ begriffen würde, wäre die Grundidee der Systemtheorie konterkariert, nämlich die Unwahrscheinlichkeit von allem Vorfindbaren auszuweisen. Die Systemtheorie verschärft „die Differenz zwischen dem Realen und dem bloß Möglichen, um dann mit eigenen Werken zu belegen, dass auch im Bereich des nur Möglichen Ordnung zu finden sei“ (Luhmann, 1998, 236). In diesem Sinne dekomponierte Luhmann selbst die Rede vom Subjekt als „tückisch“, weil die Perspektive auf das Subjekt zum einen die Vorstellung vom Subjekt unhintergebar überformt; zum anderen weil die der Beobachtung vorgängige Wahrnehmung des Subjekts nicht verrechenbar mit der Rede über das Subjekt ist (Luhmann, 1995). In dem Maße, in dem der Mensch als Subjekt in soziale Systeme involviert ist (durch die Aufnahme eines Bankkredits oder die Teilnahme an einem Gottesdienst), ist er auch Subjekt des jeweiligen Systems. Insofern sind sowohl das System als auch dessen Vorstellung vom Subjekt füreinander Umwelt. Diese anthropologische Herausforderung durch die Systemtheorie wird in der Rezeption durch die Theologie zu Recht kritisch gesehen. Theologische Theorieentwürfe, die die Systemtheorie rezipieren, halten in der Regel an der Autonomie des Subjekts gegenüber sozialen Systemen fest (z.B. Karle, 2011; Domsgen, 2010), wohl, um das Subjekt nicht als sozialtheoretische und damit kontingente Figur abzuschwächen.

Zugleich ist diese Sichtweise, das Subjekt als Umwelt des sozialen Systems zu betrachten, zutiefst in unserer Alltagserfahrung verhaftet. Natürlich können ungeschriebene Regeln des sozialen Miteinanders mehr auf anthropologische Grunddimensionen zurückgeführt werden. Die Intimität, die in der Familie gelebt wird, ist angesichts ihrer Orientierung an Idealen der Geborgenheit und



Sicherheit in diesem Sinne zu interpretieren. Zugleich wird an diesem Beispiel aber auch deutlich, wie kontingent diese Vorstellung des Familienlebens ist. Man braucht aus unserer Zeit nicht weit zurückzuschauen, um zu erkennen, dass zu anderen Zeiten die Familie eher als Schicksals- und Erwerbsgemeinschaft denn als auf Dauer gestellte, romantische Liebesbeziehung verstanden wurde (Luhmann, 1996). Der Zugewinn der Systemtheorie liegt demnach vor allem im Freistellen solcher kontingenten Momente menschlichen Miteinanders bei gleichzeitiger Erhöhung der Tiefenschärfe im Blick auf normative Orientierungen. Sie kann herausarbeiten, dass Modi der Kommunikation in ihrer Eigenlogik für Einzelne nicht beherrschbar sind. Wer heute eine Liebesbeziehung eingeht und sich dabei zu sehr auf den Aspekt der wirtschaftlichen Absicherung beruft, dem begegnet Misstrauen und Unverständnis. Wer als Lehrkraft im Religionsunterricht am Anfang des Schuljahres den Katechismus austeilt und Stunde um Stunde Antwortphrasen aufsagen lässt, der wird recht bald mit seinen Schülerinnen und Schülern, kirchlichen und dienstlichen Aufsichtspersonen sowie den Eltern Gespräche führen müssen. Soziale Systeme, ob nun Interaktionssysteme oder Funktionssysteme der Gesellschaft, orientieren sich an ihnen innewohnenden Codes und Erwartungen, die häufig zwar leitend, aber nicht immer transparent sind. Gerade im Religionsunterricht, wo inhaltlich und methodisch vieles möglich ist, besteht Forschungsbedarf, diese intransparenten Leitbilder analytisch zu entschlüsseln.

### 3. Systemtheorie, die Frage nach dem Menschen und der Religionsunterricht

Religiöse Bildung im Religionsunterricht findet subjektorientiert statt (→ [Religionsunterricht, evangelisch](#); → [Religionsunterricht, katholisch](#)). D.h. religiöse Bildung ist sowohl ein subjektiver als auch ein objektiver Prozess (nämlich in dem Maße, wie er der wissenschaftlichen Beobachtung zugänglich ist). Deswegen stellt sich hier vorrangig die Frage nach dem Menschen. Die Systemtheorie wird ganz besonders im Blick auf diese Frage von der Theologie sehr kritisch beobachtet. „Wenn ich eine Wissenschaft vom Menschen, wie beispielsweise die Erwachsenenbildung, im Zusammenhang mit der Systemtheorie denke, wird mir kalt.“ Dieser Satz fiel im Gespräch mit einem Praktischen Theologen, der damit wohl ausdrücken wollte, dass die Systemtheorie die Gefahr einer „kalten“, weil vom Menschen unberührten, Kommunikations- und Handlungslogik mit sich bringe. Dieses Argument ist nicht von der Hand zu weisen und das zentrale Gegenargument im Blick auf die



Systemtheorie, insofern es um Humanwissenschaften wie → [Pädagogik](#), → [Theologie](#), Psychologie, Soziologie etc. geht. In diesem Argument wird deutlich, dass aus Sicht des oben zitierten Theologen das autonome Subjekt zugleich Ziel- und Ausgangspunkt wissenschaftlicher Analyse sein sollte und dabei auch in der wissenschaftlichen Diskussion der Eigenwert des Menschen, seine Würde und Dignität, normativ gesetzt bleiben sollten (Grümme, 2018, 96-99).

Betrachtet man die Systemtheorie in der Form, wie sie Niklas Luhmann vorgelegt hat, sprechen einige Beobachtungen für die These einer menschenfeindlichen, weil von ihm zunächst abstrahierenden und dann nicht wieder zu ihm zurückkehrenden, Theorie. Der Mensch ist in der Systemtheorie ein „Rahmenbegriff für unübersehbare Komplexität“: Angesichts der Ergebnisse der Naturwissenschaften „wird deutlich, daß die Formel Mensch nur noch ein Einheitsbegriff oder ein Rahmenbegriff für unübersehbare Komplexität ist, aber nicht mehr ein Gegenstand, über den man direkt Aussagen formulieren kann, und daß der Name, der Begriff Mensch letztlich [...] eine innere Größe, Gegensätzlichkeit, Unendlichkeit oder Komplexität verdeckt“ (Luhmann, 1985, 36). Eine so verstandene Anthropologie kann die für die Theologie so wichtige Grundunterscheidung zwischen lebensförderlichen und lebenshemmenden Faktoren in der Gesellschaft kaum einholen, weil sie die Frage nach den Bedingungen eines gelingenden Lebens (die auch Passion und Kreuz reflektieren) nicht vom Menschen her entwickeln würde, sondern allenfalls von der Gesamtheit der Kommunikationen her. Damit bliebe diese Frage dem Menschen aber immer äußerlich.

Theorieimmanent wird diese Kritik der Systemtheorie im Sinne Luhmanns nur bedingt gerecht. Denn ein Grundanliegen der Theorie ist es, bei jeder Analyse zum einen die Perspektivität des Systems zu berücksichtigen, und – gewissermaßen die Quintessenz dieser soziologischen (!) Theorie – dabei gleichzeitig den Einfluss fremder Perspektiven auf das System zu erarbeiten. In Bezug auf den Religionsunterricht würde dies heißen, nach den Rahmenbedingungen des konfessionellen Unterrichts (wie den Rahmenplänen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, den Bildungsplänen, der Stundenzahl usw.) zu fragen und so deren Niederschlag im konkreten Interaktionssystem Religionsunterricht verfolgen zu können. Gleichzeitig wäre in diesem Interaktionssystem phänomenologisch nach den Wahrnehmungen aller Anwesenden (der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler) zu fragen und zu klären, inwieweit diese die Eigenlogik des Unterrichts unterstützen oder irritieren (für Unterricht allgemein: Markowitz, 1986). Wahrnehmungen tasten gewissermaßen das Unterrichtsgespräch ab, klinken sich ein („machen mit“)

oder verabschieden sich („stören“, → [Unterrichtsstörung](#)) (Büttner/Dieterich, 2004, 137-140).

Erst in dieser Perspektive, die Wahrnehmungen und Kommunikation miteinander verschränkt, wird Religionsunterricht aus systemtheoretischer Sicht zugänglich. Nur so kann dem Vorwurf begegnet werden, Systemtheorie hintergehe die Tatsache, dass die Eigenlogik der Systeme – also auch des Interaktionssystems Religionsunterricht – auf konkreten, geschichtlich verortbaren Entscheidungen und Handlungen von Subjekten aufruhe (Grümme, 2018, 97-98). In einer auch heute noch faszinierenden Weise hat Niklas Luhmann die Verschränkung von Systemlogik und Phänomenologie in seinem frühen Aufsatz „Der neue Chef“ aufgezeigt (Luhmann, 1962). Deutlich wird durch die Verschränkung von Kommunikation und Wahrnehmung, dass beispielsweise eine von der Religionslehrkraft bewusst inszenierte Kommunikation „auf Augenhöhe“ Gleichheit kommuniziert und gleichzeitig Ungleichheit demonstriert; dass der Religionsunterricht im Dispositiv einer leistungsorientierten Schule Menschen bilden soll; dass die Lehrkraft zwar ‚Chef‘ im Raum ist, aber sich dennoch durch komplizierte Mechanismen der „Unterwachung“ durch die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Heteronomien zu arrangieren hat. So kann eine fiktive Lehrkraft in einer Nachbesprechung zu einer beobachteten Stunde sagen: „Ja, die Julia, das ist eine ganz besonders begabte Schülerin. Normalerweise müsste ich die besonders fördern. Aber es sind noch 26 andere Kinder im Raum“. Was durch die Differenz von Wahrnehmung und Kommunikation im Religionsunterricht sichtbar werden kann, sind demnach die Abweichungen vom Gesprächsverlauf (erhellende Ideen genauso wie Störungen) und der Beitrag des kollektiven Unterrichtens zur Individuation der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers. Die systemtheoretische Perspektive kann deutlich machen, dass die Beobachtungslogik pädagogischer Professionalität zuweilen konträr zu individuellen Entwicklungsmöglichkeiten läuft („normalerweise“ im Beispiel oben kann meinen, dass das Lehrerverhalten, sich gerade nicht um Julia zu kümmern, durch die Zwänge der Schule gedeckt ist). Die systemtheoretische Perspektive kann weiter deutlich machen, dass es eine grundsätzliche Asynchronizität zwischen der Zeit der Klasse und dem individuellen Lernen gibt („besonders fördern“ steht den „26 anderen Kindern“ nicht nur in der Sozial-, sondern auch in der Zeitdimension gegenüber). Wichtig ist, dass die Analyse sich widerstreitender Beobachtungen in systemtheoretischer Hinsicht als produktive Differenzen im Erziehungsgeschehen betrachtet werden und nicht als pejorativ zu verstehende Erziehungshemmnisse (Oelkers, 2001).

## 4. Vorstellungen von religiöser Bildung: Medium/Form

Soziale Systeme sind gegenüber ihrer Umwelt geschlossen, sie operieren mit Unterscheidungen und erhalten sich dadurch selbst. Der Mensch ist Umwelt für Funktions- und Interaktionssysteme der Gesellschaft, die als Kommunikation in sich geschlossen sind und autopoietisch sich selbst hervorbringen. Damit ist jede Vorstellung menschlicher Autonomie abhängig vom Systemkontext, also eingebunden in Systemzusammenhänge, die der Mensch niemals ganz überschaut. Deswegen ist Bildung möglich.

Betrachtet man religiöse Bildungsprozesse, geschehen diese meist in Interaktionssituationen. Religiöse Bildung ist eine leitende Perspektive im Religionsunterricht und der Gemeindepädagogik/Katechese (→ [Bildung, religiöse](#)). Die spezifische, religionspädagogische Perspektive auf religiöse Bildung schließt religiöse Bildungsprozesse gegen andere mögliche Prozesse durch ihre sehr spezifische Profilierung ab. Merkmale von religiöser Bildung sind ihr Transzendenzbezug bei gleichzeitiger Orientierung am Subjekt; ihr in zeitlicher und sozialer Hinsicht hoher Organisationsgrad bei gleichzeitigem Anspruch, das ganze Leben zu betreffen; ihr Fokus auf Vermittlungsprozesse im Bewusstsein, das Eigentliche bzw. „das Beste“ religiöser Bildung nicht leisten zu können (im Blick auf „das Beste“ und → [Kompetenzorientierung](#): Schweitzer, 2011; Schweitzer, 2017).

Unabhängig von der Diskussion, welches nun der adäquate Leitbegriff für ein tieferes Verständnis religionspädagogischer Praxis sei – zu denken wäre neben dem Begriff der religiösen Bildung beispielsweise auch an den der Beziehung (Boschki, 2017), des Subjekts (Meyer-Blanck, 2017) oder der Differenz (Gronover, 2017) –, haben Begriffe wie der der religiösen Bildung für die Diskussion innerhalb der Religionspädagogik einen symbolischen Charakter. Denn sowohl in ihrem Entdeckungszusammenhang als auch in ihren Begründungsstrukturen berufen sich Diskussionsbeiträge nie nur auf empirische, theologische und sozialwissenschaftliche Argumente allein, sondern bündeln diese (→ [Religionspädagogik](#)). Einerseits schließt religiöse Bildung als Fachbegriff der Religionspädagogik deren Diskurs ab, andererseits öffnet sie den Diskurs für Nachbardisziplinen. Der Begriff der religiösen Bildung überbrückt damit die Grenze zwischen religiösen und säkularen Argumentationsmustern und schafft Anschlussfähigkeit an benachbarte Diskurse. Insofern leistet der Begriff der religiösen Bildung den Anschluss an die

Erziehungswissenschaft und Pädagogik, sodass eine wechselseitige Durchdringung der Diskurse möglich wird.

Der Begriff der Bildung ist generalisiert, er kann sowohl in säkularen Wissenschaften als auch in der Theologie benutzt werden, ohne auf generelles Unverständnis zu stoßen. Deswegen handelt es sich beim Begriff der religiösen Bildung um ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium, dessen Form letztlich vom Gebrauch in Religionspädagogik, Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder Sozialpsychologie (um nur einige möglich Disziplinen zu nennen) abhängt.

Das Verhältnis von Medium und Form kann man mit dem kindlichen Spiel am Sandstrand vergleichen. Das Medium Sand ist dabei solange formlos, bis es durch den Gebrauch von Händen in Form gebracht wird. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der religiösen Bildung, der so lange abstrakt ist, bis er im Diskurs oder in der Praxis des Unterrichtens oder der Katechese eine konkrete Gestalt annimmt (Heider, 1926). Zugleich wird klar, dass der Begriff der religiösen Bildung unüberschaubar komplex ist. Deswegen ist es erstaunlich, gerade diesen Begriff als Garant für Ordnung in der Religionspädagogik und die Anschlussfähigkeit von Argumentationen zu verstehen. Luhmann selbst problematisiert den allgemeinen Bildungsbegriff stark, weil die Pädagogik zwar die doppelte Relativität des Begriffs zu Individuum und Welt immer wieder klar herausgearbeitet habe, aber die soziale Dimension des Begriffs, seine Kontingenz angesichts anderer Möglichkeiten, einen Lebenslauf vorzubereiten, kaum beachtete (Luhmann, 2002, 186-196).

Religionspädagogisch wäre weiter zu reflektieren, in welchem Zusammenhang Bildung und Glaube stehen und inwiefern eine Dekomposition der beiden Begriffe für den bildungstheoretischen Diskurs anschlussfähig sein kann oder doch in seinen Elementen exklusiv theologisch bleiben muss. Als symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien reduzieren sie grundsätzlich die fachwissenschaftliche Komplexität, die hinter ihnen steht. Die Frage ist, welche Komplexität sie angesichts heterogener Lerngruppen, Anfragen der Öffentlichkeit an den Religionsunterricht, Traditionsabbruch innerhalb kirchlicher Milieus und religiösen Transformationsprozessen in der Gesellschaft sichtbar machen können.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

# Empfohlene Zitierweise

Gronover, Matthias, Art. Systemtheorie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2019

## Literaturverzeichnis

- Baecker, Dirk, Beobachter unter sich. Eine Kulturtheorie, Frankfurt/M. 2013.
- Bateson, Gregory, Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt/M. 1985.
- Boschki, Reinhold, Persönlichkeit-Bildung in Beziehungen. Grundlegende Gedanken zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, in: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias/Marose, Monika (Hg. u.a.), Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster 2017, 69-81.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004.
- Cannon, Walter B., The Wisdom of the Body, New York 1932.
- Domsgen, Michael (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.
- Domsgen, Michael, Systemische Perspektiven als Rahmen einer neuen Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 2, 9-22.
- Fresacher, Bernhard, Kommunikation: Verheißung und Grenzen eines theologischen Leitbegriffs, Freiburg u.a. 2006.
- Gronover, Matthias, Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs, Münster 2006.
- Gronover, Matthias, Religionspädagogische Gewissheit? Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen im Horizont von Differenzorientierung, in: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias/Marose, Monika (Hg. u.a.), Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster 2017, 111-121.
- Gronover, Matthias, Überflüssig und notwendig. Die Themensetzung im Religionsunterricht an der Berufsschule, in: Theologische Quartalschrift 1 (2019), in Vorbereitung.
- Grümme, Bernhard, Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik, Bielefeld 2018, 96-99.
- Heider, Fritz, Ding und Medium, in: Symposium 1 (1926), 109-157.
- Karle, Isolde, Evangelium und Erziehung: eine systemtheoretische Perspektive auf die evangelische Schule, in: Kumlehn, Martina/Klie, Thomas (Hg.), Protestantische Schulkulturen: Profilbildung an evangelischen Schulen, Stuttgart 2011, 164-175.
- Karle, Isolde, Theologie, in: von Jahraus, Oliver/Nassehi, Armin/Grizelj, Mario (Hg.), Luhmann Handbuch, Stuttgart u.a. 2012, 408-413.
- Kaube, Jürgen, Im Reformhaus. Zur Krise des Bildungssystems, Springe 2015.

- Kieserling, Andre, Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme, Frankfurt/M. 1999.
- Kießling, Klaus, Psychotherapie – ein chaotischer Prozeß? Unterwegs zu einer postcartesischen Psychologie, Stuttgart 1998.
- König, Gert/Pulte, Helmut, Art. Theorie II: 20. Jh. (Wissenschaftstheorie), in: Historisches Wörterbuch der Philosophie Bd. 10 (1998), 1146-1154.
- Lewin, Kurt, Field theory in social science – Selected theoretical papers (ed. by D. Cartwright), New York 1951.
- Luhmann, Niklas, Der neue Chef, in: Verwaltungsarchiv 53 (1962), 11-24.
- Luhmann, Niklas, Die Soziologie und der Mensch, in: Neue Sammlung 25 (1985), 33-41.
- Luhmann, Niklas, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M. 4. Aufl. 1993/1984.
- Luhmann, Niklas, Die Tücke des Subjekts und die Frage nach dem Menschen, in: Luhmann, Niklas, Soziologische Aufklärung, Bd. 6, Opladen 1995, 149-161.
- Luhmann, Niklas, Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität, Frankfurt/M. 3. Aufl. 1996/1993.
- Luhmann, Niklas, Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2. Aufl. 1998/1997.
- Luhmann, Niklas, Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1998.
- **Luhmann, Niklas, Das Erziehungssystem der Gesellschaft (hg. von Dieter Lenzen), Frankfurt/M. 2002.**
- Markowitz, Jürgen, Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts, Frankfurt/M. 1986.
- Mette, Norbert, Art. Theorie und Praxis. II. Praktisch-theologisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche IX (2000), 1480-1481.
- Meyer-Blanck, Michael, „Identität“ als Leitbegriff des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen. Die Bedeutung von Glaube und Religion für die Bildung der beruflichen Identität, in: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias/Marose, Monika (Hg. u.a.), Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster 2017, 83-93.
- Nassehi, Armin, Wie wirklich sind Systeme? Zum ontologischen und epistemologischen Status von Luhmanns Theorie selbstreferentieller Systeme, in: Krawietz, Werner/Welker, Michael (Hg.), Kritik der Theorie sozialer Systeme. Auseinandersetzungen mit Luhmanns Hauptwerk, Frankfurt/M. 1992, 43-70.
- Nassehi, Armin, Geschlossenheit und Offenheit: Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft, Frankfurt/M. 2003.
- **Oelkers, Jürgen, Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim u.a. 2001.**
- Paul, Eugen, Geschichte der christlichen Erziehung. Antike und Mittelalter, Bd. 1, Freiburg u.a. 1993.
- Paul, Eugen, Geschichte der christlichen Erziehung. Barock und Aufklärung, Bd. 2, Freiburg u.a. 1995.
- Parsons, Talcott, Akteur, Situation und normative Muster. Ein Essay zur Theorie sozialen Handelns, Frankfurt/M. 1994/1939.
- Schweitzer, Friedrich, Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, in: Christlich-pädagogische Blätter 124 (2011), 130-133.
- Schweitzer, Friedrich, Bildung – als Leitbegriff des Berufsschulreligionsunterrichts?, in: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias /Marose, Monika (Hg. u.a.), Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster 2017, 95-110.

- Stichweh, Rudolf, Systemtheorie, in: Brockhaus Enzyklopädie Bd. 26., Mannheim 2006, 776-777.



## Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)