



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Die Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven
Pädagogik“

Verfasserin

Martina Kösner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Ass. Mag. Dr. Helga Fasching

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angeführten Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere darüber hinaus, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den vielen Menschen bedanken, die mich bei meiner Diplomarbeit und das gesamte Studium hindurch begleitet haben:

Mein besonderer Dank gilt Frau Mag. Dr.ⁱⁿ Helga Fasching, die mir das Schreiben dieser Diplomarbeit durch ihre Betreuung ermöglicht hat und mich sowohl im Arbeitsprozess durch hilfreiche Literaturhinweise als auch in der Auseinandersetzung mit meinen Fragen unterstützt hat.

Ein Dank gebührt dem Forschungsinstitut der Erzherzog-Johann-Gesellschaft in Graz für die finanzielle Förderung meiner Diplomarbeit.

Großen Dank möchte ich meinen beiden Gegenleserinnen Julia und Kerstin aussprechen, die durch ihr effizientes und schnelles Korrekturlesen sowie ihre konstruktiven Anregungen den Arbeitsprozess erleichtert haben und meine Motivation stets steigern konnten.

Für das Korrekturlesen danke ich außerdem meiner Tante Roswitha.

Insbesondere danke ich auch meiner sehr guten Freundin Kathi, die mich seit Beginn des Studiums begleitet hat, und deren Unterstützung, Motivation, Zusammenarbeit und vor allem Freundschaft für mich unglaublich wertvoll war und ist. Sehr dankbar bin ich vielen meiner Freunde, im Besonderen Julia, die mir bereits seit meiner Schulzeit vertraut ist, und die mich somit vor allem emotional gestärkt und motiviert hat. Danken möchte ich auch Beatrix, einer wichtigen Wegbegleiterin in den letzten drei Jahren, da sie mir durch ihr Wissen, ihr Einfühlungsvermögen und ihre stärkenden Worte stets geholfen hat, den richtigen Weg nicht aus den Augen zu verlieren.

Der größte Dank gilt meiner Familie. Meinen Eltern, die mir dank ihrer finanziellen Unterstützung dieses Studium überhaupt ermöglicht haben und mir somit die Chance gaben, mich gänzlich auf meine Ausbildung zu konzentrieren. Außerdem haben sie in meine Arbeitsweisen und Wege stets vertraut und mich während der gesamten Zeit emotional gestärkt, motiviert und mir Kraft gegeben. Meiner Schwester Isabella, die mich durch ihr Korrekturlesen und durch ihre sprachlichen Anregungen beim Schreiben sehr unterstützt hat. Vor allem aber hat sie mich im gesamten Studium und beim Schreiben dieser Arbeit durch ihren Humor und ihre ermutigenden Worte stets motiviert.

Vorwort

Im Zuge dieses Vorwortes der vorliegenden Diplomarbeit möchte ich vor allem die Beweggründe und vielfältigen Motive, die mich zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Thema „Die Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik“ veranlasst haben, beschreiben.

Vor allem das Diplomstudium Pädagogik mit Schwerpunkten im Bereich der Heil- und integrativen Pädagogik sowie der beruflichen Rehabilitation gab Anstoß dazu, die Diplomarbeit Thematiken innerhalb dieser umfassenden Disziplinen zu widmen. Ein Seminar, das ich an dieser Stelle erwähnen möchte, da es für meine Themenwahl mitunter ausschlaggebend war, betrifft jenes von Frau Dr.ⁱⁿ Fasching im Bereich der beruflichen Rehabilitation. Ein Teil dieses Seminars umfasste die Einführung in die Thematik des systemischen Ansatzes und dieser im Speziellen für die Beratung in integrativen Berufsfeldern. Diese Eindrücke, kombiniert mit meinem großen Interesse am systemischen Therapieansatz, der mir im Zuge des psychotherapeutischen Propädeutikums und der begleitenden Selbsterfahrung näher gebracht wurde, bewirkten eine intensivere Auseinandersetzung mit eben diesem Thema.

Es galt nun zu überlegen, ob sich übergreifende Zusammenhänge aus dem Bereich der beruflichen Rehabilitation mit dem systemischen Denkansatz finden lassen. Ein Textausschnitt, der sich bei meiner Recherche als hilfreich herausgestellt hat, ist der folgende:

„(...) [Es] sind neben einer ansehnlichen Praxis der Psychotherapie als systemischer Einzelpsychotherapie, Paartherapie, Familientherapie und Gruppentherapie systemische Ansätze auch in anderen Bereichen erarbeitet worden, unter anderem in Beratung, Supervision, Pädagogik und Organisationsentwicklungen“ (Ludewig 2005, 16).

Somit ergab sich für mich die Möglichkeit, meine beiden Interessensgebiete miteinander zu verbinden. Umfangreiche Recherchen führten dazu, Denkvoraussetzungen systemischer Grundsätze zu erarbeiten, um danach anhand ausgewählter Literatur bestimmter AutorInnen herauszufinden, ob und inwieweit Anknüpfungspunkte an die inklusive Pädagogik gegeben sind.

Inhaltsverzeichnis

1	<i>Einleitung</i>	1
1.1	Überlegungen zur Bedeutung der Systemtheorie für die inklusive Pädagogik	1
1.2	Formulierung der Forschungsfragen	4
1.3	Rezeption – Begriffsklärung	5
1.4	Aufbau der Arbeit.....	5
2	<i>Einführende Bemerkungen zur Systemtheorie</i>	7
2.1	Der Begriff des „Systems“	7
2.2	Historische Darstellung des Systemdenkens	8
2.2.1	Kybernetik erster Ordnung	9
2.2.2	Kybernetik zweiter Ordnung bzw. Kybernetik der Kybernetik	10
2.3	Die Systemtheorie in der Pädagogik	11
3	<i>Ein Abriss der system-ökologischen Perspektive (n. Bronfenbrenner)</i>	13
3.1	Der ökosystemische Ansatz.....	14
3.1.1	Das Mikrosystem	15
3.1.2	Das Mesosystem	17
3.1.3	Das Exosystem	20
3.1.4	Das Makrosystem	21
3.1.5	Das Chronosystem	21
3.2	Resümee	22
4	<i>Ein Abriss der biologisch-konstruktivistischen Perspektive (n. Maturana/Varela)</i> .	23
4.1	Grundbegriffe.....	23
4.1.1	Autopoiese.....	23
4.1.2	Operationale Geschlossenheit.....	26
4.1.3	Strukturelle Koppelung.....	28
4.1.4	Der Beobachter.....	29
4.1.5	Erkennen.....	30
4.2	Resümee	32
5	<i>Ein Abriss der system-soziologischen Perspektive (Luhmann)</i>	34

5.1	Grundlegende Begriffe und Überlegungen	35
	Exkurs: Luhmann und der Konstruktivismus	36
5.1.1	Ein kurzer Abriss über die Geschichte des Systemgedankens.....	36
5.1.2	Der Begriff des Systems.....	37
5.1.3	System und Umwelt – Differenz.....	39
5.1.4	Komplexität	43
5.1.5	Kontingenz/doppelte Kontingenz	44
5.1.6	Der Begriff des Beobachtens	45
5.1.7	Sinn.....	49
5.1.8	Die Operative Geschlossenheit	50
5.1.9	Autopoiesis.....	51
5.1.10	Kommunikation	52
5.1.11	Der Mensch in Luhmanns Systemtheorie.....	58
5.1.12	Das Soziale System	59
5.1.13	Formen der Differenzierung	62
5.2	Inklusion/Exklusion	65
5.3	Resümee	67
5.4	Zusammenfassung und Ausblick	69
	Exkurs „ICF“	70
	Exkurs „Inklusion“	74
6	Die Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik	78
6.1	Die Analyse der system-ökologischen bzw. biologisch-konstruktivistischen	
	Perspektive	80
6.1.1	„Ein systemisch-ökologischer Ansatz“ (n. Speck).....	80
6.1.2	„Die systemisch-ökologische Perspektive“ (n. Joswig).....	90
6.1.3	„Das Mensch-Umfeld-System“ (n. Sander)	91
6.1.4	„Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters“ (n. Lindemann/Vossler)	95
6.1.5	Ökosystemische Sichtweise – eine Zusammenfassung der Rezeption	103
6.1.6	Biologisch-konstruktivistische Sichtweise – eine Zusammenfassung der Rezeption	107
6.2	Die Analyse der system-soziologischen Perspektive.....	112
6.2.1	Behinderung aus systemtheoretischer Sichtweise	113
6.2.2	„Systemtheoretische Reflexionsanstöße für die Heilpädagogik“ (n. Speck)	118
6.2.3	„Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion“ (n. Wansing)	122
6.2.4	„Die Berücksichtigung der Systemtheorie“ (n. Wevelsiep)	133
6.2.5	„Konstruktion und Kritik“ (n. Moser)	145

6.2.6	System-soziologische Sichtweise – eine Zusammenfassung der Rezeption.....	157
7	<i>Zusammenfassung</i>	162
8	<i>Literaturverzeichnis</i>.....	169
9	<i>Anhang</i>.....	179
9.1	Kurzzusammenfassung.....	179
9.2	Abstract	179
9.3	Lebenslauf.....	180

1 Einleitung

1.1 Überlegungen zur Bedeutung der Systemtheorie für die inklusive Pädagogik

„Das Wörtchen `systemisch´ ist mittlerweile zu so etwas wie einem `projektiven´ Test psychosozialer Professionen geworden: Alle führen es im Munde und meist tun zwei, die darüber reden, als meinten sie damit das gleiche. Bei genauerem Hinhören zeigt sich aber oft eine babylonische Bedeutungsvielfalt des Begriffs“ (Schlippe/Schweitzer 2003, 49). Das systemtheoretische Modell, das ursprünglich aus der Kybernetik stammt, kann auf verschiedene Modelle der Wirklichkeit und auch in den verschiedensten Wissenschaften angewandt werden (vgl. Speck 2008, 92). Es liegen nach über vier Jahrzehnten der Entwicklung der Systemtheorie zahlreiche Varianten vor, „die unterschiedliche Schwerpunkte setzen und jeweils ganz verschiedene Handlungskonsequenzen nahelegen. (...) Systemisches Denken ist heftig in Bewegung, ähnlich vielleicht wie unsere Zeit überhaupt“ (Schlippe/Schweitzer 2003, 50).

Systemische Ansätze sind einerseits im Kontext der Psychotherapie (Einzelpsychotherapie, Paartherapie, Familientherapie, Gruppentherapie), aber andererseits auch in Beratung, Supervision, Pädagogik und Organisationsentwicklungen erarbeitet worden (vgl. Ludewig 2005, 16).

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Systemtheorie als eine bedeutende Bezugstheorie der Sozialen Arbeit etabliert. Sowohl in der Praxis als auch im Wissenschaftsdiskurs ist die systemische Sichtweise äußerst populär. Trotzdem ist häufig unklar, was denn gemeint ist, wenn von Systemtheorie gesprochen wird. Luhmann hat schon 1984 festgehalten, dass die Systemtheorie „ein Sammelbegriff für sehr verschiedene Bedeutungen und sehr verschiedene Analyseebenen“ (Luhmann 1984, 15) ist. Was festgestellt werden kann, ist, dass Modelle der Systemtheorie zunehmend in den Sozialwissenschaften angewandt wurden bzw. werden, und man auch hier begann „Dinge als Systeme zu betrachten und zu untersuchen – unter anderem in der Pädagogik, der Soziologie und in der Familientherapie“ (Herwig-Lempp 2002, 6). An dieser Stelle muss man sich natürlich die Frage stellen, warum eine Verbindung der Systemtheorie, die

eigentlich vorwiegend aus der Soziologie kommt, mit der Pädagogik hergestellt werden kann.

Verbindet man einen systemtheoretischen Ansatz mit der Pädagogik und im Speziellen im Kontext der Arbeit mit Menschen mit Behinderung, so bezieht sich dieses Verständnis sowohl auf das „soziale System“ als auch auf die einzelnen mit eingeschlossenen Teilsysteme, seien es einzelwissenschaftliche Systeme, Institutionen, Elterngruppen oder die einzelnen darin wirkenden oder beteiligten Personen“ (Speck 2008, 92).

Ein entscheidender Grund für das Einbeziehen dieser Modelle liegt „in der grundlegenden *Bedeutung der Umwelt als Lebenswelt*, und damit auch und im Besonderen der *Erziehung*, für individuelle menschliche Entwicklung (Pädagogisch-ökologischer Aspekt)“ (Speck 2008, 97f). Der Umwelt wird mittlerweile sehr viel mehr Bedeutung geschenkt, was dazu führt, dass eine defizitorientierte Sichtweise allmählich überwunden wird. Dadurch wird ermöglicht, dass sich mehr Handlungsräume und Chancen in der Förderung jedes Einzelnen ergeben (vgl. Speck 2008, 97). Inzwischen haben sich die Sichtweisen von Behinderung in den Rehabilitationswissenschaften verändert: „weg von individuumbezogenen und defizitorientierten Ansätzen hin zu einem kompetenzorientierten und ökologischen Verständnis“ (Wansing 2006, 79). Als förderlich für diesen Verständnisswandel kann das neue Verständnis der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) bezeichnet werden, da nach dieser Auffassung Behinderung nicht als individuelle Eigenschaft gesehen wird. Die Grundlage der ICF stellt ein bio-psycho-soziales Modell bzw. Verständnis von Behinderung dar. „Entsprechend dient Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]. Die ICF listet darüber hinaus Umweltfaktoren auf, die mit den genannten Konstrukten in Wechselwirkung stehen.“ (DIMDI 2005, 9). Diese Ebenen der Körperstruktur, der Körperfunktionen, der Aktivitäten und der Teilhabe stehen in wechselseitiger Beeinflussung und sind ebenfalls abhängig von Kontextfaktoren. Zu diesen Kontextfaktoren zählen sowohl persönliche Voraussetzungen, als auch Umweltfaktoren. „Behinderung ist nach diesem Modell das Ergebnis der negativen Wechselwirkungen einer Person, ihrem Gesundheitsproblem und den Umweltfaktoren“ (Wansing 2006, 79). Als

Konsequenz einer Orientierung an der Systemtheorie bedeutet es demnach, dass alle Teilsysteme einbezogen werden, an denen die Betroffenen Anteil haben. Im Zentrum sollte nicht die Behinderung stehen, sondern der jeweilige Mensch mit seinen speziellen Bedürfnissen in seiner Lebenswelt (vgl. Hagmann 1990).

Bei dieser eben beschriebenen systemischen Sichtweise, die sich in der ICF widerspiegelt, herrscht kein problemzentriertes, defizitorientiertes Verständnis von Behinderung vor, was auch im Bereich der inklusiven Pädagogik vorzufinden ist. „Inklusion umfasst alle Dimensionen von Heterogenität“ (Hinz 2006, 5). Die Unterschiede lassen keine Probleme entstehen, sondern „enthalten ein hohes Potenzial, das in heterogenen Gruppen genutzt werden kann“ (ebd.). Der Fokus des inklusiven Gedankens richtet sich also auf ein Nutzen der Vielfalt der Unterschiede und nicht nur auf die Probleme der Individuen.

Das Denken in Kontexten unter Berücksichtigung von Wechselwirkungen mit anderen Ebenen und Beziehungen hat demnach Auswirkungen auf pädagogisches Arbeiten, denn „eine systemische Betrachtung pädagogischer Prozesse legt ihr Augenmerk also nicht nur auf das selbstreferentielle System (eine Person) selber, sondern auch auf die Relationen (Beziehungen), die eine Person (als Element) mit anderen Personen verbinden, und weiterhin auf die Relationen, die zwischen einer und mehreren Personen und den umgebenden Systemen (Kontextsystemen) bestehen“ (Huschke-Rhein 1992, 201).

In der Literatur ist zu erkennen, dass in den letzten Jahren verschiedene systemtheoretische Ansätze in der Pädagogik an Bedeutung gewonnen haben¹. Jedoch wird deutlich, dass innerhalb der Sonderpädagogik – im Vergleich zur parallelen Systemtheorie-Rezeption in der Sozialen Arbeit – „nicht unbedingt der Kern des Faches von grundsätzlichen systemtheoretischen Überlegungen bezüglich der eigenen Profession und Disziplin berührt zu sein – nach wie vor verzichten die meisten theoretischen Arbeiten auf diesen Theoriekorpus; einen thematisch einschlägigen Sammelband gibt es jedenfalls nicht“ (Moser 2008, 391).

Der Einfluss der Systemtheorie auf die Pädagogik kann als vielfältig beschrieben werden: „Im pädagogischen Diskurs finden die Systemtheorie von LUHMANN und die Kommunikationstheorie von WATZLAWICK verstärkt Beachtung. Des Weiteren werden die aus der Neurophysiologie und –biologie stammenden

¹ Vgl. Kapitel S. 88-90

Erkenntnisse von Maturana und Varela verarbeitet, als auch die Erkenntnisse des Kybernetikers Von Foerster und der Entwicklungspsychologen Von Glasersfeld und Piaget“ (Hagen 2001, 40). Es kann aber, wie im Zitat von Moser ersichtlich wurde, von keiner einheitlichen Rezeption der Systemtheorie gesprochen werden, da in der ersten Phase vor allem auf die system-ökologische Perspektive nach Bronfenbrenner und auf die biologisch-konstruktivistische Perspektive nach Maturana und Varela zurückgegriffen wurde. Die zweite Phase nimmt vor allem auf die system-soziologische Perspektive nach Luhmann Bezug (vgl. Moser 2008, 390f).

Im Bereich der inklusiven Pädagogik, die in der Diplomarbeit einen Schwerpunkt darstellt, ist auffällig, dass Autoren wie Hinz und Boban den systemischen Ansatz erwähnen und im Zusammenhang mit diesem Fachgebiet behandeln, es fehlt aber an Überlegungen und Ausführungen über Gründe der Relevanz dieses Ansatzes. Diese Tatsache soll in der Diplomarbeit als Anlass genommen werden - anhand der rezipierten Werke - Gedanken und Überlegungen für diesen Bereich anzustellen. Da, wie weiter oben bereits beschrieben, von keiner einheitlichen Rezeption gesprochen werden kann, wird bei der Auseinandersetzung mit der Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik ebenfalls in die bereits erwähnten beiden Phasen unterteilt. Aus diesem Grund werden im Vorfeld die ökosystemische Perspektive (Bronfenbrenner), die biologisch-konstruktivistische (Maturana/Varela) und die system-soziologische Perspektive (Luhmann) in einem Abriss dargestellt. Nach der Veranschaulichung der wesentlichen Grundbegriffe und Annahmen wird der Frage nachgegangen, wie die Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik beschrieben werden kann, um im Anschluss der Hauptfragestellung der Diplomarbeit nachgehen zu können.

Es ergeben sich daher folgende Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit bearbeitet und beantwortet werden sollen:

1.2 Formulierung der Forschungsfragen

Folgende Hauptfragestellung soll am Ende der Diplomarbeit beantwortet werden:

Wie kann die Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik beschrieben werden?

Subfragestellung:

Wie können die beiden (systemökologische/biologisch-konstruktivistische & system-soziologische) Strömungen erläutert werden?

1.3 Rezeption – Begriffsklärung

Der Begriff der „Rezeption“ entstammt aus der Kommunikationswissenschaft bzw. Publikationswissenschaft (vgl. Wininger 2009, 32) und leitet sich aus dem Lateinischen vom Verb „recipere“ ab. Dies kann mit „aufnehmen“, „anerkennen“ oder „empfangen“ übersetzt werden (vgl. Stowasser et al. 1997, 429f). In Anlehnung an Elliger lautet die primäre Fragestellung der Rezeptionsforschung „Warum rezipiert wer, was, wie?“ (Wininger 2009, 33 zit.n. Elliger 1986, 8). Dieses Verständnis von Rezeption dient in der vorliegenden Arbeit als Grundlage der Analyse der Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik. Da die „Rezeption“ als „Aufnahme-/Verstehensakt eines Textes (durch Einbeziehen in die eigene Sprachkompetenz und Lebenswelt“ (Labraisse 1987, 162) verstanden wird, wird in der vorliegenden Diplomarbeit versucht, anhand einer beschränkten Literaturlauswahl zentrale Gedanken und Bezüge der RezipientInnen der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik herauszuarbeiten. Die Arbeit kann nicht darauf abzielen, eine vollständige und lückenlose Dokumentation der RezipientInnen darzustellen. Es geht vielmehr darum, anhand ausgewählter AutorInnen die Bezüge der Systemtheorie hinsichtlich der inklusiven Pädagogik herauszuarbeiten und darzulegen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit ist in sieben Teile gegliedert. Im Anschluss an die Einleitung folgt im Kapitel II eine kurze Einführung in die Systemtheorie, im Speziellen wird der Grundbegriff des Systems erläutert und eine historische Darstellung des Systemdenkens aufgezeigt. Die Tatsache, dass in der Pädagogik häufig systemtheoretische Begriffe und Konzepte verwendet werden, macht es notwendig, sich mit grundlegenden – für die inklusive Pädagogik als relevant erachteten und rezipierten – systemtheoretischen Überlegungen auseinanderzusetzen. Deshalb beschäftigen sich die drei folgenden Kapitel mit zentralen systemtheoretischen Überlegungen und Begriffen der erwähnten beiden

Phasen, denn diese beiden Säulen können als wesentliche Stütze systemischen Denkens bezeichnet werden.

So werden im Kapitel III Überlegungen der system-ökologischen Perspektive nach Bronfenbrenner, der insbesondere die Wechselwirkungen der in der Entwicklung befindlichen Person und ihrer Umwelt herausarbeitet, dargestellt. Im darauf folgenden Kapitel IV folgt ein Abriss der biologisch-konstruktivistischen Theorie nach Maturana und Varela, die ihren Fokus auf eine Form des Systembildes der elementaren Lebensvorgänge und der Prozesse legen, durch die Wissen und Erkenntnis erreicht werden kann. Im Zentrum ihrer Ausführungen, die auch in diesem Kapitel dargelegt werden, liegen die Konzepte der Autopoiese, der operationalen Geschlossenheit, der strukturellen Koppelung und des Erkennens.

Im Kapitel V wird die erwähnte zweite Phase des Einflusses der Systemtheorie auf die Pädagogik vorgestellt. Zur Beschreibung dieser system-soziologischen Perspektive stellen die Ausführungen von Luhmann eine Grundlage dar. Um einen Einblick in die Gedankenwelt von Luhmann zu bekommen, werden wesentliche Erkenntnisse und Theorien des Soziologen veranschaulicht. Hierzu zählen unter anderem die Autopoiesis, das Differenzdenken, die Komplexität, die Kontingenz, der Begriff des Beobachtens, die Darstellung der sozialen Systeme und die funktionale Differenzierung mit den damit verbundenen Überlegungen zu Inklusion bzw. Exklusion.

Nach einer Darstellung dieser beiden Phasen wird im Kapitel VI analysiert, inwieweit diese beiden Phasen im Bereich der inklusiven Pädagogik rezipiert wurden. Nach einer exemplarischen Darstellung einiger AutorInnen, bei denen systemtheoretische Überlegungen in Zusammenhang mit der Pädagogik bzw. Sonderpädagogik zu erkennen sind, kommt es zu einer Auswahl der Darstellung der Rezeption. Hierzu werden Überlegungen ausgewählter AutorInnen, die sich mit der Systemtheorie in Zusammenhang mit der inklusiven Pädagogik beschäftigt haben, analysiert und miteinander diskutiert. Dieses Kapitel spiegelt somit eine Auseinandersetzung mit einigen jener Werke über die Systemtheorie, die sich mit sonderpädagogischen Fragestellungen beschäftigen, wieder.

Eine Schlussbetrachtung im Kapitel VII wird noch einmal auf die wesentlichen Erkenntnisse und auf mögliche Folgeuntersuchungen verweisen.

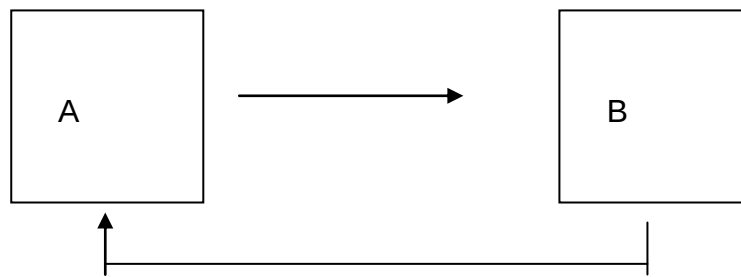
2 Einführende Bemerkungen zur Systemtheorie

Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim Begriff „systemisch“ um einen Terminus mit einer Vielfalt an Bedeutungen, weswegen an dieser Stelle die Frage gestellt werden muss, wie „systemisches Denken“ überhaupt definiert werden kann. Systemisches Denken verwendet nach Simon (2007, 12f) „(...) Erklärungen, die sich aus der Systemtheorie ableiten lassen, und das heißt konkret: An die Stelle geradlinig-kausaler treten zirkuläre Erklärungen, und statt isolierter Objekte werden die Relationen zwischen ihnen betrachtet.“

Um nachfolgende Theorie besser verstehen zu können, werden in diesem Abschnitt zunächst der Begriff des Systems und einige geschichtliche Vorbemerkungen bezüglich der Systemtheorie geklärt.

2.1 Der Begriff des „Systems“

Der Begriff des Systems stammt vom griechischen Wort *sýstema* und bedeutet ursprünglich das „Zusammengesetzte“ bzw. „Zusammengestellte“ (vgl. Seiffert 1985, 95). Später taucht im Zusammenhang mit sozialen Systemen der Terminus der geordneten Einheit auf, um auch das Beziehungsgefüge zwischen ablaufenden Prozessen zu betonen (vgl. Mikula 2002, 126). „In allgemeinsten Definition ist ein `System´ eine aus irgendwelchen Elementen (materieller oder geistiger Art) geordnet zusammengesetzte Einheit“ (Simon et al. 2004, 324). Diese Elemente unterscheiden sich voneinander und stehen in Beziehung zueinander. Bertalanffy (1968), einer der Begründer der allgemeinen Systemtheorie, zeigt an einem ganz allgemeinen Beispiel, dass es beim systemischen Denken nicht um ein Ursache-Wirkungs-Denken geht, bei dem A auf B einwirkt, sondern um eine Wechselseitigkeit, bei der A auf B wirkt, B aber auch auf A zurückwirkt. „Es bildet sich also ein Zirkel, ein Regelkreis, dessen Elemente gegenseitig die Bedingungen des Verhaltens bestimmen“ (Simon 2007, 15). Zu vergleichen ist dies mit dem System der Heizung. „Der Regler wirkt auf die Heizung, während zugleich die Heizung (vermittelt über ein Thermometer) den Regler beeinflusst. Daraus ergibt sich folgendes Grundmodell des Regelkreises: A wirkt auf B, und umgekehrt wirkt B auf A“:



(vgl. Bertalanffy 1968, 117)

Systemisches Denken kann also als eine Sichtweise bzw. Form der Beobachtung beschrieben werden, bei dem „erstens die Vernetzung im System selbst - seine *internen* Vernetzungen und seine *interne* Komplexität, die durch die Operationsweise seiner Selbstorganisation gegeben ist -, und zweitens die kontextuellen Vernetzungen des Systems mit seiner Umwelt – seine *externen* Vernetzungen, seine *externe* Komplexität – *beobachtet, (re-)konstruiert, gesucht und untersucht* werden“ (Huschke-Rhein 2003, 217). Zentral ist demnach ein vernetztes und kontextbezogenes Denken, denn an die „Stelle geradliniger Ursache-Wirkungs-Erklärungen müssen zirkuläre Ursache-Wirkungs-Erklärungen gesetzt werden“ (Simon 2007, 15).

Eine umfassende Bedeutung des Systems wird im Zuge der Diplomarbeit noch erweitert durch die Erläuterung mehrerer Begriffe, welche aber erst im Laufe der vorliegenden Arbeit bei den jeweiligen Richtungen ihre Anwendung finden werden.

Im anschließenden Abschnitt werden die wesentlichen – für die Pädagogik relevanten - Schritte in der Entwicklung der Systemtheorie in aller Kürze aufgezeigt.

2.2 Historische Darstellung des Systemdenkens

Es liegen nach über vier Jahrzehnten der Entwicklung der Systemtheorie zahlreiche Varianten vor, die verschiedene Schwerpunkte setzen. Werden die verschiedenen Ansätze miteinander verglichen, so kann man Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen (vgl. Simon 2007, 17). „Ausgangspunkt und gemeinsamer Nenner ist der Blick auf zusammengesetzte Einheiten (Systeme, Muster) und die Konstruktion von Erklärungen mithilfe zirkulärer Kausalität“ (Simon 2007, 17).

2.2.1 Kybernetik erster Ordnung

Zum ersten Typ in der Entwicklung der Systemtheorie zählen die Modelle der Kybernetik erster Ordnung (vgl. Simon 2007, 18). Es geht bei der Kybernetik erster Ordnung um Beschreibungen der Regelung und Steuerung von komplexen Systemen (vgl. Schlippe/Schweitzer 2007, 53). Diese „Erforschung der Steuerung und Regelung des Verhaltens von Systemen, die von ihrer Umwelt und vom Beobachter isoliert sind, wurde von Norbert Wiener (1984) auf den Namen ‘Kybernetik’ getauft“ (Simon 2007, 41). Um diese Rückkoppelungsprozesse zu verdeutlichen, wird an dieser Stelle noch einmal das Beispiel des Thermostats angeführt. Heizung und Temperatursensor sind aneinander so gekoppelt, dass sie sich gegenseitig beeinflussen können und somit auch ihr Verhalten. Wenn also die Raumtemperatur abkühlt, dann reagiert der Sensor auf diese Abkühlung und leitet ein Signal an die Heizung weiter. Diese erwärmt dann den Raum bis zu einem Sollwert, der vorgegeben ist. Wenn die erwünschte Temperatur erreicht ist, so reagiert der Sensor wieder mit einem Signal an die Heizung, damit diese sich wieder abschaltet (vgl. Simon 2007, 18). Anhand dieses Beispiels kann man einen wesentlichen Aspekt der Organisationsform erkennen: „Wo immer wir als Beobachter in solchen Systemen *Statik*, d.h. die Nichtveränderung von Parametern, beobachten, wie z.B. die Konstanz der Raumtemperatur, kann sie durch die *Dynamik rückgekoppelter* (rekursiver/selbstreferenzieller) Prozesse erklärt werden“ (Simon 2007, 18f). Das System kann also einen homöostatischen Zustand einhalten, indem es auf Veränderungen der Umwelt bzw. der Randbedingungen reagiert und diese ausgleicht. Charakteristisch für die Kybernetik erster Ordnung ist „(...) die Idee der Kontrolle eines Systems bzw. seiner zielgerichteten Steuerung analog zu geradlinig-kausalen Ursache-Wirkungs-Beziehungen“ (ebd., 19). Diese Phase der Entwicklung – die Kybernetik erster Ordnung – wird als Entwicklung von Theorien über beobachtete Systeme bezeichnet. Dieses Denken impliziert ein Denken in Begriffen von Kontrolle, von Steuerung und von Regelungen (vgl. Schlippe/Schweitzer 2007, 53). Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass es an Stelle isolierter Objekte nun um Regeln der Interaktion von vernetzten Objekten ging. Das heißt, es traten die Teile des Systems, die ein Gleichgewicht oder ein Entgleisen herbeiführen, in den Vordergrund. Der Beobachter blieb dabei außen stehend (vgl. Simon 2007, 19). Es handelt sich also um Aussagen über einen zu beobachtenden

Gegenstand. Diese Aussagen „sollen unabhängig vom konkreten Beobachter sein. Mit anderen Worten: Man soll sich den Beobachter `wegdenken` können. Der Gegenstand wird isoliert, nur dass nun das `Objekt` der Erkenntnis ein `System` ist“ (Simon 2007, 41).

Die Kybernetik erster Ordnung wird nicht von einer Kybernetik zweiter Ordnung ersetzt, sie wird aber um einen Beobachter ergänzt:

2.2.2 Kybernetik zweiter Ordnung bzw. Kybernetik der Kybernetik

Bei der Kybernetik erster Ordnung ging es um die Untersuchung von Systemen ohne den Beobachter einzubeziehen, bei der Kybernetik zweiter Ordnung geht es allerdings um Systeme, die aus einem untersuchten System und einem Beobachter bestehen (vgl. Simon 2007, 41f).

„Die Erforschung der Steuerung und Regelung des Verhaltens in den übergeordneten Systemen, die entstehen, wenn man den Beobachter mit einschließt (das heißt der Systeme, die aus beobachtetem System plus Beobachter bestehen), wurde von Heinz von Foerster (1974) mit dem Namen `Kybernetik der Kybernetik` versehen“ (Simon 2007, 41).

Es wird darunter also eine Form der Kybernetik verstanden, „die sich auf die Interaktion zwischen Beobachter und beobachtetem System konzentriert“ (Simon et al. 2004, 197). Entscheidend ist dabei, dass die funktionale Organisation eines Systems nicht mehr als objektiv beobachtbar gesehen wird, sondern man betrachtet sie als Produkt der Wahrnehmung eines Beobachters (vgl. Brandl-Nebehay et al. 1998, 63).

„Während die Kybernetik 1. Ordnung noch von objektiven Merkmalen und Prozessen eines von außen beobachteten Systems ausging, das beobachterunabhängig beschreibbar ist, gibt die Kybernetik 2. Ordnung diese Objektivitätsvorstellung auf. Sie thematisiert vielmehr die Unterscheidungen und Bezeichnungen, die vom Beobachter gemacht werden“ (Simon et al. 2004, 197).

Die Kybernetik zweiter Ordnung ermöglicht also eine konstruktivistische Sichtweise, bei der der Beobachter und das Beobachtete untrennbar miteinander verknüpft sind, es handelt sich somit um eine Kybernetik von beobachteten Systemen.

2.3 Die Systemtheorie in der Pädagogik

„Für einen erziehungswissenschaftlich gehaltvollen Systembegriff sind mehrere, ihrer Herkunft nach unterscheidbare Systemansätze wichtig geworden“ (Huschke-Rhein 2003, 216). Um besser einordnen zu können, an welche Überlegungen in dieser Diplomarbeit zeitlich angeknüpft wird, folgt an dieser Stelle ein kurzer historischer Überblick über Ansätze, die auf eine Entwicklung der Systemtheorien Einfluss hatten.

Zu den Hauptrichtungen, die für die Pädagogik relevant erscheinen, zählen die Kybernetik, ökologische Ansätze, Selbstorganisationstheorien und der Konstruktivismus. Historisch könnten die verschiedenen Ansätze nach Huschke-Rhein (2003, 216) folgendermaßen geordnet werden²:

- a) „Kybernetisch-informationstheoretische Ansatz (Wiener 1963, in der Pädagogik: v.Cube 1986; Frank 1969);
- b) Biologisch-ökologische Systemtheorie („General Systems Theory“ nach Bertalanffy 1968; Miller 1978);
- c) **Soziologische Systemtheorie** (Parsons 1951; **Luhmann** 1971; 1984);
- d) **Allgemeine dynamische Systemtheorie/Selbstorganisationstheorien** (Prigogine 1997; 1981; Jantsch 1982; Capra 1983; Laszlo 1987; **Maturana/Varela** 1987);
- e) Chaostheorie
- f) Konstruktivismus
- g) Synergetik“

Ohne weiter und ausführlicher darauf eingehen zu wollen, sollen jene Ansätze kurz aufgezählt werden, die für einen „pädagogisch relevanten Systembegriff wichtig geworden sind“ (Huschke-Rhein 2003, 216):

- „Die ökologische Systemtheorie (Bateson 1983; Capra 1983);
- Die Kommunikationstheorie Watzlawicks (1969)
- **Der sozialökologische Ansatz Bronfenbrenners (1981)**
- Ökopsychologische Theorien (Schmidt-Denter 1992b)
- Der (radikale) Konstruktivismus

² Die Ansätze, die in der vorliegenden Arbeit dargestellt werden, werden durch eine Hinterlegung markiert.

- Die Organisationstheorie (Probst 1987; Schattenhofer 1992);
- Die Familientherapie (Hoffman 1987; Boscolo u.a. 1988; Georgi u.a. 1990; Simon/Stierlin 1992)“

Da, wie bereits erwähnt, in der inklusiven Pädagogik auf diese beiden Phasen zurückgegriffen wird, erscheinen eben diese für die Diplomarbeit relevant, weswegen folglich einerseits die system-ökologische bzw. biologisch-konstruktivistische und andererseits die system-soziologische Entwicklung der Systemtheorie dargestellt werden, um danach den Einfluss dieser Ansätze auf die inklusive Pädagogik herausarbeiten zu können.

3 Ein Abriss der system-ökologischen Perspektive (n. Bronfenbrenner)

Der amerikanische Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner hat ein Modell entwickelt, in dem er verschiedene soziale Systeme als Element eines Ganzen miteinander in Beziehung gebracht hat. Bronfenbrenner arbeitet in seinen Werken „insbesondere die soziale Umwelt als wesentlichen Einflussfaktor auf die individuelle Entwicklung“ (Moser 2008, 391) heraus. Seine Arbeiten sind zusammengefasst im Hauptwerk „Ökologie der menschlichen Entwicklung“, in dem er ein Modell darstellt, dessen Ausgangspunkt „ein bestimmtes Verständnis der in Entwicklung begriffenen Person und ihrer Umwelt, insbesondere der allmählich entstehenden Wechselwirkung zwischen beiden“ (Bronfenbrenner 1981, 19) ist. Er entwickelte ein Modell, in dem soziale Systeme ineinander verschachtelt, voneinander abhängig und hierarchisch gegliedert sind. Jedes System ist in Kontexte eingebettet und kann auch Kontext für andere sein (vgl. Ritscher 2007, 66).

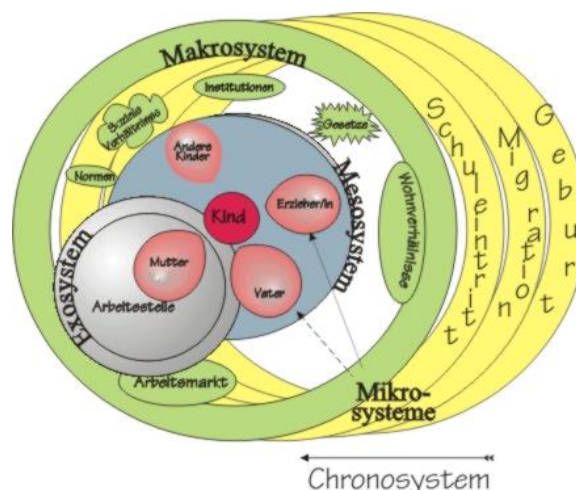
Bronfenbrenners Auffassung über die Umwelt zeigt starke Abweichungen zu den üblichen Forschungsmodellen, da diese nicht die Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Umwelt erkennen, sondern ihren Fokus auf das Individuum legen. Bei diesen Forschungsmodellen umfasst die Umwelt "die augenblickliche, direkt auf die sich entwickelnde Person einwirkende Situation mit Objekten, auf die sie reagiert, und Leuten, mit denen sie interagiert“ (Bronfenbrenner 1981, 23). Die system-ökologische Vorstellung hebt sich deshalb von den üblichen Forschungsmodellen ab, weil sie „außer dem Verhalten der Individuen auch funktionale Systeme in uns zwischen Lebensbereichen einbezieht“ (ebd.). Wichtig erscheinen somit die Umwelt eines Individuums, die Verbindungen zwischen den Systemen in der Umwelt und die Verbindung zu der sich entwickelnden Person (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird der ökosystemische Ansatz näher beschrieben. Dabei werden auch die Faktoren, die die menschliche Entwicklung beeinflussen, herausgearbeitet.

3.1 Der ökosystemische Ansatz

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1981, 37).

Der Mensch ist nach der ökosystemischen Betrachtungsweise in einem System von sozialen, materiellen und natürlichen Bezügen eingebettet. Bezugssysteme innerhalb oder außerhalb der Familie, in der Schule oder in der Freizeit beeinflussen einen Menschen, der wiederum Einfluss auf diese Systeme hat. Hierbei handelt es sich um einen wechselseitigen dynamischen Prozess zwischen Mensch und Umwelt (vgl. Cloerkes 2007, 231). Dieser Prozess hat fortwährend Einfluss auf „das Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln des Menschen und bringt zum Ausdruck, ob und wie intensiv er sich in seinem Umfeld wohl und integriert fühlt“ (Cloerkes 2007, 231). Bronfenbrenner betrachtet die Umwelt bzw. die verschiedenen Lebensbereiche als ineinander verschachtelte und voneinander abhängige Systeme, die er in fünf Bereiche unterteilt (vgl. ebd., 230). Diese Strukturen werden als Mikro-, Meso-, Exo, Makro- und Chronosystem bezeichnet und werden in der folgenden Abbildung dargestellt.



(vgl. <http://lexikon.freenet.de/images/de/5/5b/%C3%96kosystemBronfenbrenner.jpg>)

Bei dieser Unterteilung in Systeme ist zu beachten, dass diese „weniger als Einzelsysteme bedeutsam sind, sondern erst in ihrem Zusammenspiel, eben: ‘systemisch’ Bedeutung gewinnen“ (Huschke-Rhein 1992, 22). Bronfenbrenner

hat hiermit eine frühe Form der Systemtheorie erarbeitet und vorgelegt. Er hat den Systembegriff durch den Zusatz „ökologisch“ präzisiert, um damit zu unterstreichen, dass Systeme immer auf ihre Umwelt bezogen sind, „und zwar sowohl auf die soziale Umwelt als auch auf die biologisch-natürliche Mitwelt“ (Huschke-Rhein 1992, 13). Betrachtet man den Begriff „Ökologie“ in seinem sprachlichen Ursprung, so bedeutet das Wort "Oikos" so viel wie Haus. Dadurch wird von Bronfenbrenner nochmals hervorgehoben, dass eine vom Menschen gestaltete und gestaltbare Umwelt gemeint ist (vgl. Bronfenbrenner 1981, 9).

In den nächsten Abschnitten werden die einzelnen Systeme und einige Hypothesen Bronfenbrenners, die er für die jeweiligen Systeme aufgestellt hat, mit einfließen, um an einer späteren Stelle der Diplomarbeit, im Speziellen im Kapitel der inklusiven Pädagogik, darauf Bezug nehmen zu können.

3.1.1 Das Mikrosystem

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner 1981, 41).

Das Mikrosystem ist also das unmittelbare System, in dem die sich entwickelnde Person lebt. Dies kann die Familie, der Kindergarten, die Schule, ein Heim oder der Arbeitsplatz sein (vgl. Ritscher 2002, 86). Bronfenbrenner betont bei dieser Definition einerseits den Terminus des Lebensbereichs, welcher einen Ort darstellt, an dem Menschen leicht mit anderen Menschen Beziehungen aufnehmen, also in Interaktion treten können. Die Tätigkeit, die Rolle und die zwischenmenschliche Beziehung stellen die Elemente des Mikrosystems dar, denn über diese können die verschiedenen Verbindungen erklärt werden. Bronfenbrenner legt großen Wert auf den Terminus „erleben“, um deutlich zu machen, „daß nicht nur die objektiven Eigenschaften der Umwelten wissenschaftlich relevant sind, sondern auch die Art und Weise, wie diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden“ (Bronfenbrenner 1981, 38). Bronfenbrenners Definition liegt Lewins Auffassung der Umwelt zugrunde. Lewin geht von einer Realität aus, „wie sie in der psychischen Organisation der Person“ (Bronfenbrenner 1981, 39) existiert. Lewins Interesse liegt also darin, der Frage nachzugehen, wie Menschen ihre Umwelt, mit

der und in der diese interagieren, wahrnehmen. Diese Gedankengänge hat Bronfenbrenner in seine Überlegungen stark mit einfließen lassen und erweitert.

Ein Grundbaustein des Mikrosystems, der sowohl die Rolle, die Tätigkeit als auch die Beziehung betrifft, und einen wichtigen Bezugsrahmen für die Entwicklung darstellt, ist die Dyade (vgl. ebd., 71). Es werden drei Formen der Dyaden unterschieden: die *Beobachtungsdyade*, die *Dyade gemeinsamer Tätigkeit* und die *Primärdyade*. Da Bronfenbrenner bei der Dyade als Grundbaustein ansetzt, geht er anders als die „Laborforschung“, bei der Daten über einzelne Personen erhoben werden, vor und hebt sich somit, wie eingangs beschrieben, von den üblichen Forschungsmodellen ab.

Bei der Beobachtungsdyade „verfolgt einer der Beteiligten mit fortgesetzter und gespannter Aufmerksamkeit die Tätigkeit des anderen, der seinerseits das gezeigte Interesse zumindest zur Kenntnis nimmt“ (Bronfenbrenner 1981, 71). Die Dyade gemeinsamer Tätigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass die Beteiligten Tätigkeiten ausführen, die nicht gleich sind, aber komplementär vollzogen werden, was zur Folge hat, dass sich die Beteiligten als gemeinsam tätig wahrnehmen. Dies kann für die Entwicklung eine Motivation sein, um diese Tätigkeiten später alleine weiter zu vollziehen. Dyadische Interaktionen dieser Art zeichnen sich durch Reziprozität, Kräfteverhältnisse und affektive Beziehungen aus (vgl. ebd., 72). In reziproken Prozessen, das heißt in Prozessen, in denen es um ein Aufeinander-Bezogenheit geht, werden Tätigkeiten aufeinander abgestimmt, was folglich den „Erwerb interaktiver Fertigkeiten“, „die Bildung einer Vorstellung von wechselseitiger Abhängigkeit“, Motivation für Ausdauer und „die Beschäftigung mit immer komplexeren Interaktionsmustern“ (Bronfenbrenner 1981, 72) mit sich bringen kann. Die Bildung eines Kräfteverhältnisses kann bei der sich entwickelnden Person bewirken, dass diese sich Vorstellungen über Kräfteverhältnisse bilden und diese auch verändern können.

In der Interaktion miteinander entwickeln die Beteiligten allmählich Gefühle füreinander. Diese affektiven Beziehungen können im Laufe der Zeit intensiver werden.“ Je positiver und gegenseitiger die affektiven Beziehungen von Anfang an sind und im Verlauf der Interaktion werden, umso mehr erhöhen sie das Tempo und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Entwicklungsprozessen“ (Bronfenbrenner 1981, 73).

Die Primärdyade hingegen kann dann bestehen, wenn die Beteiligten nicht direkt zusammen sind. „Jeder denkt an den anderen und hat starke Gefühle für ihn, jeder beeinflusst das Verhalten des anderen auch weiterhin, wenn sie getrennt sind“ (ebd.). Auch diese Form der Dyade kann Einfluss auf die Motivation und somit für die Entwicklung haben. Es muss festgehalten werden, dass Interaktionen immer gleichzeitig Eigenschaften mehrerer Dyadenformen haben können.

Bisher wurden die Tätigkeiten und Beziehungen als Elemente der Dyaden beschrieben. Innerhalb dieser Dyade ist aber auch das Element der „Rolle“ wichtig.

„Als Rolle versteht man einen Satz von Verhaltensweisen und Erwartungen, die mit einer Stellung in der Gesellschaft assoziiert werde, wie der einer Mutter, eines Babys, Lehrers oder Freundes“ (Bronfenbrenner 1981, 41). Wichtig zu betonen ist an dieser Stelle, dass Bronfenbrenner von wechselseitigen Verhaltensweisen ausgeht, denn "eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden." (ebd., 97).

Bronfenbrenner setzt also nicht bei isolierten Personen an, sondern analysiert deren Systeme mit ihren Dyaden, Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen.

„Eine Analyse des Mikrosystems muß das gesamte in einem gegebenen Lebensbereich arbeitende zwischenmenschliche System berücksichtigen. Dieses System umfaßt alle anwesenden Beteiligten (und somit auch den Wissenschaftler) und die wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen“ (ebd., 82).

3.1.2 Das Mesosystem

„Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (Bronfenbrenner 1981, 41).

Mehrere Mikrosysteme bilden demnach ein Mesosystem, in dem die Wechselbeziehung von Personen in unterschiedlichen sozialen Bereichen, also von einzelnen Mikrosystemen, eine Rolle spielt. Mesosysteme sind beispielsweise Beziehungen zwischen Familie und Schule. „Im Schnittpunkt der verschiedenen

zu einem Mesosystem verbundenen Mikrosysteme steht das Subjekt, dessen Alltag durch die aktive Mitgliedschaft in ihnen geprägt ist“ (Ritscher 2002, 93). Es kommt zur Bildung oder Erweiterung des Mesosystems, wenn von der sich entwickelnden Person ein Eintritt in einen neuen Lebensbereich, welcher nach Bronfenbrenner als ein ökologischer Übergang bezeichnet wird, vollzogen wird. Bei Kindern kann ein solcher Übergang der Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule sein, bei Erwachsenen eine Heirat oder ein Berufswechsel. Bronfenbrenner schlägt eine Unterteilung in vier Arten von Verbindungen vor. Die „*Beteiligung an mehreren Lebensbereichen* ist die Grundform einer Verbindung zwischen zwei Lebensbereichen, da für ein Mesosystem mindestens ein Fall gefordert ist“ (Bronfenbrenner 1981, 199). Beteiligt sich eine Person mit Tätigkeiten an mehreren Lebensbereichen, so entsteht nach Bronfenbrenner ein „soziales Netzwerk erster Ordnung“. Die sich entwickelnde Person, die von einem Lebensbereich zu einem anderen Lebensbereich übergeht und somit ein Mesosystem schafft, kann als *Primärverbindung* bezeichnet werden. *Ergänzende Verbindungen* stellen Personen dar, die an den gleichen Bereichen teilnehmen (vgl. ebd., 199f).

Die zweite Art von Verbindung stellt nach Bronfenbrenner eine *indirekte Verbindung* dar, die besagt, dass die Person nicht aktiv an Lebensbereichen beteiligt sein muss, jedoch eine Verbindung zweier Lebensbereiche durch eine dritte Person, die so genannte *vermittelnde Verbindung* hergestellt werden kann. Da sich die Beteiligten der beiden Lebensbereiche nicht persönlich begegnen, werden sie als „Mitglieder eines sozialen Netzwerks *zweiter Ordnung*“ (Bronfenbrenner 1981, 200) bezeichnet. Die dritte wesentliche Verbindung bezeichnet Bronfenbrenner als *Kommunikation zwischen den Lebensbereichen*. Es werden Nachrichten über direkte Gespräche, Telefonate, Briefe, E-mails uvm. von einem Lebensbereich in einen anderen Lebensbereich übermittelt, um „bestimmte Informationen zu liefern“ (ebd.). Diese Kommunikation kann wechselseitig passieren, oder nur auf eine Seite beschränkt sein. Informationen, die in einem Lebensbereich über den anderen existieren, werden von Bronfenbrenner (1981) als *Kenntnisse über andere Lebensbereiche* bezeichnet und stellen die vierte Art von Verbindung dar.

Bronfenbrenner erweitert seine Gedanken bezüglich des Mesosystems in verschiedenen Hypothesen über Bedingungen, die die Entwicklung eines Menschen fördern können. Einige dieser Hypothesen werden an dieser Stelle angeführt werden.

Als entwicklungsfördernd bezeichnet Bronfenbrenner (1981, 202) beispielsweise, wenn Übergänge in neue Lebensbereiche in einem Mesosystem in Begleitung einer oder mehrerer Personen, die auch schon an anderen Lebensbereichen beteiligt waren, vollzogen wird. Positiv für die Entwicklung wirkt sich auch aus, „wenn die Rollenanforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen miteinander vereinbar sind“ (ebd.). Die Beteiligung an strukturell verschiedenen Lebensbereichen kann eine Entwicklung vorantreiben, vor allem dann, wenn die sich entwickelnde Person „in vielfältigen Dyaden gemeinsamer Tätigkeit und in Primärdyaden beteiligt ist, insbesondere dann, wenn ihre Dyadenpartner reifer oder erfahrener sind als sie selbst“ (ebd., 202). Die Teilnahme an verschiedenen Lebensbereichen und somit die Tätigkeit mit verschiedenen Personen kann dazu führen, dass die sich entwickelnde Person flexibler in Hinblick auf die kognitive Leistungsfähigkeit und die sozialen Fertigkeiten wird.

Weiters hält Bronfenbrenner in seinen Hypothesen fest, dass Motivation anhält oder sogar verstärkt wird, wenn die sich entwickelnde Person „viele gemeinsame Tätigkeiten in vielen verschiedenen Situationen, aber im Kontext einer anhaltenden zwischenmenschlichen Beziehung“ (Bronfenbrenner 1981, 204) ausführt. Je mehr unterstützende Verbindungen zu anderen Lebensbereichen bestehen, umso besser wirkt sich dies auf die Entwicklung aus. Stellen diese unterstützenden Verbindungen Personen dar, mit denen schon Primärdyaden gebildet wurden und „die an gemeinsamen Tätigkeiten und Primärdyaden mit den Mitgliedern des neuen Lebensbereichs beteiligt sind“ (ebd., 205), so kann dies als positiv für die Entwicklung bezeichnet werden.

Die zentralen Hypothesen Bronfenbrenners, die an dieser Stelle noch erwähnt werden sollen, betreffen auch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich, beispielsweise in eine höhere Schule oder in einen anderen Beruf. Wenn die sich entwickelnde Person und die Mitglieder der Lebensbereiche, von denen beide betroffen sind, viele Informationen und Erfahrungen haben, so kann dies förderlich für die Entwicklung sein. Diese Informationen, Ratschläge und Erfahrungen sollen

für diese Personen, die in einen neuen Lebensbereich übertreten, immer verfügbar sein. Optimal wäre, wenn „jedes Mitglied des Systems mit jedem anderen gemeinsame Tätigkeiten ausführt“ und sich „die Kräfteverhältnisse allmählich zugunsten der sich entwickelnden Person und der für ihr Wohlergehen unmittelbar Verantwortlichen verschieben“ (Bronfenbrenner 1981, 214).

3.1.3 Das Exosystem

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981, 42).

Beispiele für ein Exosystem können die Schichtzugehörigkeit der Familie, der Arbeitsplatz der Eltern oder die Schulklasse des Bruders oder der Schwester sein. Demnach stellen Mikro- und Mesosysteme Teile des Exosystems dar.

Bronfenbrenner kritisiert an der bisherigen Forschung (erwähnt werden in seiner Kritik beispielsweise Untersuchungen über die Rolle des Fernsehens), dass diese entweder „den Einfluß äußerer Kräfte auf Prozesse im Lebensbereich“ oder „eine Verbindung (...) zwischen einem Aspekt der weiteren Umwelt und einem Entwicklungsergebnis“ (Bronfenbrenner 1981, 225) demonstrieren. Kritisch betrachtet Bronfenbrenner dies, weil die vermittelnde Phase, also Mikrosystemprozesse, die möglicherweise beteiligt sind, außer Acht gelassen werden, da, so kann es verkürzt ausgedrückt werden, „nur“ direkt vom Exosystem auf das Kind geschlossen wird. Bronfenbrenner nähert sich somit einer Feinanalyse der Systembeziehungen im Mikrosystem an und betont die Wichtigkeit der Längsschnittwerte, die üblicherweise in der Forschung nicht berücksichtigt werden (vgl. Huschke-Rhein 1992, 29). Bronfenbrenner hat mit diesem neuen Verständnis, das einfache kausale Erklärungen überwindet, einen Meilenstein gelegt (vgl. Büschges-Abel 2000, 41).

Eine Hypothese nach Bronfenbrenner (1981), die sich auf das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs bezieht, betrifft sowohl auf das Meso- als auch auf das Exosystem. „Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wird in dem Ausmaß gesteigert, in dem den Beteiligten direkte und indirekte Verbindungen zu Lebensbereichen der Macht offenstehen, die es ihnen erlauben, Unterstützungen und Entscheidungsfindungen den

Bedürfnissen der sich entwickelnden Person und den Bestrebungen ihrer Vertreter entsprechend zu beeinflussen“ (Bronfenbrenner 1981, 240). Klar wird mit dieser Hypothese, welche Bedeutung Bronfenbrenner der Entwicklung des sozialen Netzwerkes erster und zweiter Ordnung, die den unmittelbaren Lebensbereich der jeweiligen Person mit Lebensbereichen der Macht verbinden, beimisst (vgl. Bronfenbrenner, 240f).

3.1.4 Das Makrosystem

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner 1981, 42).

Es handelt sich hierbei also um gesamtgesellschaftliche Systeme mit verschiedenen Werten und Normen. Mikro-, Meso- und Exosysteme stellen Teilsysteme des Mikrosystems dar. Das Makrosystem „entwirft das aus grundsätzlichen Werten bzw. Leitbildern bestehende Koordinatensystem, innerhalb dessen die untergeordneten Systeme ihren Platz finden und ihre eigenen Wertmaßstäbe bilden“ (Ritscher 2002, 98). Das heißt also, dass sich in den vielen Mikro-, Meso- und Exosystemen, die unsere Kultur zusammensetzen, unterschiedliche Bestandteile finden lassen, die gleich oder ähnlich sind. Religiöse Vorstellungen, politische Anschauungen, öffentliche Einrichtungen und die darin enthaltenen Werte und Normen können beispielsweise solche Bestandteile darstellen.

Für den Bereich des Makrosystems hat Bronfenbrenner ebenfalls einige Hypothesen aufgestellt. Beispielsweise ist es wichtig für die Entwicklung eines Kindes, „wenn es von klein auf an verantwortlichen, aufgabenorientierten Tätigkeiten beteiligt ist, durch die es außerhalb des Elternhauses mit anderen Erwachsenen in Berührung kommt“ (Bronfenbrenner 1981, 257).

3.1.5 Das Chronosystem

Bronfenbrenner hat 1986 das Chronosystem als übergeordneten Rahmen zu seinem bisherigen Modell hinzugefügt. Im Chronosystem geht es um eine zeitliche Organisation kommunikativer Prozesse, persönlicher und systemischer Entwicklungsverläufe (vgl. Ritscher 2007, 68). Der zeitliche Rahmen, in welchem

Lebensübergänge, das heißt also Übergänge in neue Lebensbereiche und das damit einhergehende Übernehmen neuer Rollen, vollzogen werden, kann als Chronosystem bezeichnet werden.

3.2 Resümee

Bronfenbrenner beschäftigt sich in seiner Theorie mit dem Verhältnis zwischen einer Person und ihrer Umwelt und erweitert die Auffassungen von Lewin und Piaget zu einer Ökologie der menschlichen Entwicklung. Diese beschäftigt sich mit der Anpassung zwischen dem Menschen, der sich entwickelt und den Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Diese Anpassung passiert fortschreitend und wechselseitig. Dieser Prozess der Entwicklung „wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den grösseren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Hagmann 1990, 41). Nach Bronfenbrenner gibt es also mehrere Systeme, die der Mensch beeinflusst und von denen der Mensch beeinflusst wird. „Seine sozialökologische Modellierung des menschlichen Lebensraums bietet sich für eine systempädagogische Betrachtung an, in der mikro-, meso-, exo- und makrosystemische Interaktionsräume der Personen beschrieben werden“ (Büschges-Abel 2000, 38). Bronfenbrenner hat mit seiner Auffassung die Bedeutung der Anpassungsprozesse zwischen Organismus und Mitwelt, die in der Entwicklung eines Menschen stattfinden, hervorgehoben, indem er vor allem die Lebenswelten des Alltags systematisch beschrieben hat.

4 Ein Abriss der biologisch-konstruktivistischen Perspektive (n. Maturana/Varela)

Zur Darlegung der biologisch-konstruktivistischen Annahmen und Überlegungen, die – wie beschrieben - zu der ersten Phase des Einflusses der Systemtheorie auf die inklusive Pädagogik zählen, werden die Biologen Maturana und Varela mit ihrem Werk „Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens“ (1987) herangezogen. Die beiden Neurobiologen stellen in ihrem Buch eine Form des Systembildes der elementaren Lebensvorgänge und der Prozesse dar, durch die Wissen und Erkenntnis erreicht werden können. In diesem Hauptwerk stellen Maturana und Varela die Systembiologie, in der es keine objektive Wirklichkeit gibt, vor. Ihre grundlegende Auffassung ist, dass alle lebenden Systeme die Freiheit haben, sich ihre Welt selbst zu erschaffen, anstatt „nur“ auf Vorgegebenes zu reagieren. Ludewig (1992, 59) formuliert die Kernthesen Maturanas und Varelas folgendermaßen:

„Menschliches Erkennen ist ein biologisches Phänomen und nicht durch die Objekte der Außenwelt, sondern durch die Struktur des Organismus determiniert. Menschen haben ein operational und funktional geschlossenes Nervensystem, das nicht zwischen internen und externen Auslösern differenziert; daher sind Wahrnehmung und Illusion, innerer und äußerer Reiz im Prinzip ununterscheidbar. Menschliche Erkenntnis resultiert aus `privaten` Erfahrungen, ist als Leistung des Organismus grundsätzlich subjektgebunden und damit unübertragbar. Der Gehalt kommunizierter Erkenntnisse richtet sich nach der biologischen Struktur des Adressaten.“

Es werden in diesem Zitat sehr viele Grundbegriffe aus der biologischen Kognitionstheorie von Maturana und Varela angesprochen, welche in den nächsten Abschnitten näheren Ausführungen bedürfen.

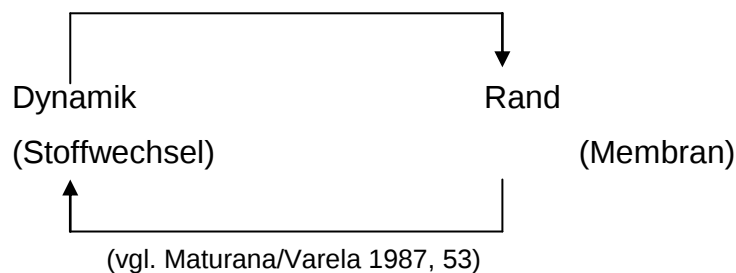
4.1 Grundbegriffe

4.1.1 Autopoiese

Die beiden Neurobiologen Maturana und Varela führten das Autopoiese-Konzept - das Prinzip einer Selbstorganisation - als Kernbegriff der Theorie ein und wollten damit die spezielle Organisation von Lebewesen beschreiben. Sprechen Maturana und Varela (1987, 50f) von autopoietischen Organisationen, so meinen sie, „daß

Lebewesen sich dadurch charakterisieren, daß sie sich – buchstäblich – andauernd selbst erzeugen. Autopoietisch setzt sich aus den beiden griechischen Wörtern „autos“, das mit „selbst“ und „poiein“, das mit „machen“ übersetzt werden kann.

Dies bedeutet, dass sich die Komponenten aller Lebewesen zu einer autopoietischen (selbst erzeugenden) Organisation verknüpfen. „Sie produzieren und reproduzieren beständig sowohl ihre einzelnen Elemente als auch die Organisation der Beziehungen zwischen diesen Elementen in einem selbstrückbezüglichen (rekursiven) Prozess“ (Schlippe/Schweitzer 2007, 68). Maturana und Varela zeigen dies an dem Beispiel der Zelle. Dieses Netzwerk erzeugt Moleküle, die dann wiederum durch ihre Interaktionen genau jenes Netzwerk an Reaktionen erzeugen, das sie selbst erzeugte. Weiters wirken sie an diesem Netzwerk rekursiv mit und verwirklichen die Zelle als eine materielle Einheit (vgl. Maturana 1982, 158). Bei der Zelle handelt es sich demnach um eine Molekülfabrik, die ihre Moleküle fortandauernd erzeugt, gleichzeitig aber auch „jene Elemente (Membrane), die die Zelle nach außen abgrenzen und damit wiederum die Weiterproduktion von Molekülen ermöglichen“ (Schlippe/Schweitzer 2007, 68).



Maturana zeigt also an diesem Beispiel, dass zwischen den Bestandteilen der Zelle eine dynamische Bewegung stattfindet. Die Membran stellt die Grenze der Zelle dar und grenzt sich einerseits von der Umwelt ab, dennoch ist diese Grenze selbst auch ein Merkmal/ein Kennzeichen ihrer internen Selbstorganisation. Die Zelle selbst bestimmt, welche Kontakte aus der Umwelt für sie zulässig sind und welche nicht (vgl. Huschke-Rhein 2003, 195).

In einfacheren Worten heißt dies, dass sich ein lebendiges System einschließlich seiner Grenzen gegenüber der Umwelt selbst erzeugt. Dieser Rand, der in der

Abbildung gut zu erkennen ist, ist aber nicht eine Grenze gegen die Umwelt, sondern ein „Teil des autopoietisch organisierten Selbstseins des Systems, das sich durch dieses Selbstsein logisch und faktisch (empirisch) gegen die Umwelt abhebt: als Einheit eines Selbst“ (Huschke-Rhein 1992, 73).

Eine Folge und somit Merkmal des autopoietischen Systems ist nach Maturana und Varela, dass autopoietische Systeme selbstbestimmt sind und somit von außen weder beeinflusst noch gesteuert werden können (vgl. Heil 1999, 26). Die beiden Biologen wenden sich mit dieser Sichtweise vom Konzept der Kontrolle ab. Das Charakteristische an ihrem Konzept ist, dass sich diese Selbsterzeugung nicht auf den herkömmlichen Sinn „der genetischen Replikation in der Generationenfolge“, sondern „in dem spezifischeren Sinne einer kontinuierlichen gegenwärtigen Selbsterzeugung des eigenen Systems“ (Wilke 2000, 58) bezieht. Ein autopoietisches System ist strukturell determiniert, was bedeutet, dass die Struktur des Lebewesens bestimmt, in welchen Grenzen sich das Lebewesen verändern kann, ohne die autopoietische Organisation zu verlieren. Zweck dieses autopoietischen Systems ist es, sich selbst zu reproduzieren (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, 68).

Wie eben erläutert, zeichnet sich ein Lebewesen durch seine autopoietische Organisation aus. Mehrere Lebewesen können durch eine unterschiedliche Struktur unterschieden werden, sind aber in Bezug auf ihre Organisation gleich (vgl. Maturana/Varela 1987, 55).

„Daß Lebewesen eine Organisation haben, ist natürlich nicht allein ihnen eigen. Es ist allen Gebilden gemeinsam, die wir als Systeme betrachten können. Dennoch ist den Lebewesen eigentümlich, daß das einzige Produkt ihrer Organisation sie selbst sind, das heißt es gibt keine Trennung zwischen Erzeuger und Erzeugnis. Das Sein und das Tun sind untrennbar, und dies bildet ihre spezifische Art von Organisation“ (Maturana/Varela 1987, 56). Das heißt, Lebewesen passen sich nicht an die Umwelt an, sondern organisieren ihr Verhältnis zur Umwelt durch Selbstorganisation. „Dabei operieren sie insofern `autonom`, als sie durch ihre Struktur selbst ihre Umweltbeziehungen organisieren“ (Huschke-Rhein 1992, 14). Einfacher ausgedrückt würde dies bedeuten, dass autopoietische Systeme autonom und strukturell determiniert sind, was heißt, dass die internen Strukturen

und nicht die Umgebung das Verhalten jenes Systems bestimmen (vgl. Simon et al. 2004, 39).

Maturana und Varela erweitern diesen Vorgang, bei dem ein autopoietisches System die Elemente, aus denen es besteht, mit Hilfe dieser Elemente, aus denen es besteht. Sie gehen von einer operationalen Geschlossenheit als wesentliche Eigenschaft autopoietischer Prozesse aus, welche im folgenden Abschnitt erklärt wird.

4.1.2 Operationale Geschlossenheit

Die operationale Geschlossenheit kann als eine zentrale Eigenschaft autopoietischer Prozesse lebender Systeme bezeichnet werden (vgl. Simon et al. 2004, 246). „Lebende Systeme sind *`operational geschlossen`*, aber *`energetisch offen`*, das heißt sie sind ihrer Umwelt gegenüber für die Aufnahme von *Information, Energie und Materie* offen, aber die Maßstäbe für die Verarbeitung setzen sie selbst“ (Huschke-Rhein 1992, 14). Dass autopoietische Systeme operational geschlossen sind, bedeutet also ein Operieren mit ihren eigenen Zuständen und nicht mit Komponenten eines fremden Systems (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, 68). Weil autopoietische Systeme strukturdeterminiert sind, können sie Operationen anderer Systeme nicht übernehmen. „Alle Systemoperationen rekurren auf andere Systemoperationen, können also keine fremden Operationen oder Umweltoperationen mit einschließen“ (Simon et al. 2004, 247).

Operationale Geschlossenheit darf man aber nicht mit einer Isoliertheit verwechseln, denn es geht – wie oben bereits angeführt - nicht darum, dass keine Informationen aufgenommen werden, sondern dass lebende Systeme in ihrer Verarbeitung der Informationen geschlossen sind. „Lebende Systeme können sehr wohl Umweltinformationen aufnehmen (*`hören`*, *`verarbeiten`*). Aber sie sind nicht unbegrenzt beeinflussbar, formbar, instruierbar durch diese. Die Außenwelt wird nur soweit zur relevanten Umwelt (und von dort kommende Informationen werden nur soweit zu relevanten Informationen), wie sie im System Eigenzustände anzustoßen, zu *`verstören`* vermag“ (Schlippe/Schweitzer 2007, 68). Die operationale Geschlossenheit impliziert somit die Offenheit, mit der Umwelt in Beziehung zu treten und Informationen aus dieser aufnehmen zu können, diese zu verändern und wieder an die Umwelt abzugeben. Dieser Prozess kann als „selbst-

erschaffend“ bezeichnet werden, da das System dadurch ständig erneuert und reproduziert wird. Das heißt somit, dass ein System sehr wohl von der Umwelt beeinflusst werden kann. Das System reagiert auf diese Informationen von der Umwelt in einer sehr bestimmten Weise, indem es selber Maßstäbe für den Kontakt und die Verarbeitung der Informationen selber setzt (vgl. Mikula 2002, 161). Der Kontakt zur Umwelt ist also ein „Kontakt nach Maßgabe seiner inneren Struktur. Die Umwelt wird also weder `objektiv` wahrgenommen noch `real` abgebildet, sondern systemintern (re-) konstruiert“ (Huschke-Rhein 2003, 202). Das Verhalten dieser eben beschriebenen lebenden Systeme wird nicht durch äußere Ereignisse im Sinne einer „geradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehung“ determiniert, „sondern durch ihre aktuelle interne Struktur und Dynamik gesteuert“ (Mikula 2002, 158). Das System wird perturbiert (verstört) und muss dann die jeweilige Verstörung wieder kompensieren. Veränderungen der Umwelt lösen also keine direkte Reaktion aus, sondern werden als Perturbation des inneren Zustands verstanden. Nicht die Veränderung der Umwelt selbst, sondern die Systematik der inneren Struktur des autopoietischen Lebewesens bestimmt, ob und inwiefern Veränderungen wahrgenommen und in welcher Form darauf reagiert wird (vgl. Mikula 2002, 158f).

Diese Ausführungen zeigen, dass die Prozesse der Selbsterzeugung und der Selbsterhaltung (Autopoiese) sowohl selbstreferentiell, zirkulär als auch operational geschlossen sind. Selbstreferentiell sind sie deswegen, weil sie sich auf sich selbst beziehen können. Beispielsweise werden Wahrnehmungen an bisherigen Erfahrungen gemessen, oder es kommt durch Handlungen zu Zustandsveränderungen, die neue Handlungen hervorrufen. Der Begriff der Zirkularität weist darauf hin, dass sich die Prozesse eines Systems auch auf die Anfangsbedingungen von neuen Prozessen auswirken und aus diesem Grund Ergebnisse mitbestimmen können. Eben durch diese Zirkularität ist die operationale Geschlossenheit gewährleistet, weil diese Prozesse sich und auch die danach folgenden Prozesse immer wieder anstoßen, ohne dass von außen ein entscheidender Impuls kommen muss (vgl. Praschak o.J., 2).

Diese bisherigen Betrachtungen führen zu der Frage, ob zwei operational geschlossene Lebewesen überhaupt in Austausch treten können, wenn man das jeweils andere Lebewesen nur anstoßen kann und dieses dann gemäß der

eigenen Struktur der Organisation verarbeitet wird? „Die Antwort liegt im Konzept der Ko-Evolution. Zwei lebende Systeme können sich `strukturell koppeln´ und `gemeinsam driften´. Menschen können sehr wohl füreinander bedeutsame Umwelten darstellen und sich gegenseitig Anstöße vermitteln“ (Schlippe/Schweitzer 2007, 70). Was dies bedeutet, wird im nächsten Abschnitt verdeutlicht.

4.1.3 Strukturelle Koppelung

Maturana und Varela gehen davon aus, dass autopoietische Systeme mit der Umwelt eine *strukturelle Koppelung* eingehen.

Maturana und Varela haben den Begriff der strukturellen Koppelung geprägt, um eine wechselseitige Beeinflussung zweier lebender Systeme zu beschreiben. Strukturelle Koppelung findet dann statt, wenn die Interaktionen zweier Systeme, die aufeinander treffen, „einen rekursiven und sehr stabilen Charakter erlangt“ und somit eine „Passung erreicht“ haben (Maturana/Varela 1987, 85). Es handelt sich somit um eine Verbindung zwischen zwei oder mehreren Systemen, die eine gemeinsame Interaktionsgeschichte haben (vgl. Simon et al. 2004, 39). Bei dieser Verbindung geht um eine „Geschichte wechselseitiger Strukturveränderungen“ (Maturana/Varela 1987, 85). Verändern sich die Strukturen der Systeme, die miteinander in Interaktion treten, ohne „daß die Identität der Systeme zerstört wird“ (Maturana 1982, 150), so bedeutet dies, dass die beiden Systeme strukturell verkoppelt sind. Ausschlaggebend dabei ist, dass die Strukturveränderungen weder determiniert noch instruiert, sondern lediglich ausgelöst werden. Es profitieren aber sowohl das System, als auch die Umwelt davon und erfahren durch diese gegenseitige Koppelung Störungen (Perturbationen), da diese rekursiv (also immer wieder auf sich selbst zurückgreifend) ist (vgl. Maturana/Varela 1987, 85). Um dies in einfacheren Worten auszurücken, könnte man – wie Huschke-Rhein (1998, 206) es beschreibt – von einem sozialen Zusammenschluss zuvor einzelner Systeme ausgehen, die durch Sprache, soziale Normen, gemeinsame Ideen, Rollenübernahme, rekursive Interaktionen oder gemeinsame Interessen zusammengeschlossen werden können. Hinter diesem Bild bzw. dem Theorem, das Huschke- Rhein zur Veranschaulichung dargestellt hat, steht die wesentliche Annahme der konstruktivistischen Systemtheorie: „Es gibt keinen direkten Zugang von einem autopoietischen

System zu einem anderen, weshalb Beziehungen also überhaupt nur durch strukturelle Koppelungen möglich werden“ (Huschke-Rhein 1998, 206).

Kommt es zu längerfristigen Koppelungen, das heißt also zu einer „kontinuierlichen Erhaltung ihrer strukturellen Koppelung mit dem Milieu“, so wird von Maturana und Varela (1987, 86) von „Driften“ bzw. einer „Ko-Ontogenese“³ gesprochen. In diesem Sinne beschreibt die strukturelle Koppelung ein Aufeinander-bezogen-sein, da es um ein gemeinsames Driften der Einheiten geht: „Mit dem Begriff Driften wird in der Systemtheorie die Tatsache bezeichnet, daß das System im Rahmen seiner Ontogenese⁴ sich im Prozeß der Anpassung an sein Milieu und an dessen ständig wechselnde Einflüsse in seiner Struktur verändert. Das System kann sich nur strukturell an sein Milieu anpassen. Die Organisation muß erhalten bleiben, da sonst das System zusammenbrechen würde“ (Praschak o.J., 3).

Bei dieser Ko-Ontogenese sind beide Organismen/Einheiten beteiligt, weil sie strukturell gekoppelt sind, beide aber ihre Anpassung und Organisation beibehalten.

Durch die Interaktionen, die durch die strukturelle Koppelung möglich sind, können somit Strukturveränderungen im Rahmen der Möglichkeiten (der Organisation und der Struktur) des Systems eine Folge sein.

4.1.4 Der Beobachter

Als zentrale Operation des Erkennens wird in der Systemtheorie die Beobachtung verstanden (vgl. Simon et al. 2004, 43). Maturana und Varela unterscheiden zwischen dem Beobachter und dem Beobachten, wobei es sich wieder um eine rekursive Denkart handelt, denn Beobachten setzt einen Beobachter voraus und Beobachter setzen Beobachtungen voraus (vgl. Ludewig 2005, 20). Durch diese Unterscheidung wird deutlich, dass der Beobachter zugleich Quelle und Ergebnis der Beobachtung ist. Da die Wirklichkeit immer vom Beobachter abhängig ist, ist

³ „Sobald Organismen miteinander interagieren, und sobald diese Interaktionen im Verlauf der Ontogenese dieser Organismen rekursiven Charakter annehmen, kommt es zu einer Ko-Ontogenese, an der beide Organismen in ihrer wechselseitigen strukturellen Koppelung teilhaben“ (Exner 1988, 24).

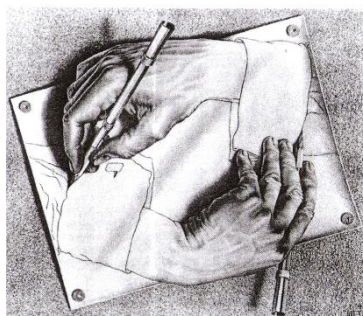
⁴ „Da sich das System im Laufe dieses Wandels stets in struktureller Koppelung mit der Umwelt befindet, ergibt sich ein Prozess der kontinuierlichen Anpassung des Systems an seine Umwelt. Sofern diese Anpassung während der Lebensgeschichte eines Organismus derart geschieht, dass die Organisation des Systems dabei unverändert bleibt, d.h. ohne dass der Organismus seine Identität verliert, sprechen wir von Ontogenese“ (Exner 1988, 23).

alles, was ein Beobachter sagt, aus einer persönlichen, subjektiven Perspektive: „Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“ (Maturana 1982, 34). Die Wahrnehmungen beruhen auf der eigenen Nervenstruktur und der eigenen Vorstellung bzw. dem eigenen Modell der Welt.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass nach Maturana und Varela von keiner objektiv beobachtbaren Welt ausgegangen werden kann. Beobachten ist somit eine Interaktion, die stark subjektiv ist. Die Welt, die ein Mensch sieht, ist demnach keine objektive, sondern eine Welt, wie sie ein Mensch gerade sieht und konstruiert. Wirklichkeit kann man somit nicht losgelöst vom Betrachter sehen. „Das heißt nicht, dass es keine Realität `an sich` gäbe, dass es aber sinnlos ist, von ihr zu sprechen, ohne den konstitutiven Prozess zu berücksichtigen, der in der Wechselwirkung zwischen einem erfahrenden System und einem zu erfahrenden System liegt“ (Schlippe/Schweitzer 2007, 87). Diese Sichtweise ist eine konstruktivistische, deren Kernfrage sich damit beschäftigt, auf welche Art wir aktiv an den Konstruktionen der eigenen Erfahrungen Anteil haben. „Erkennen ist das Vornehmen von Unterscheidungen durch das erkennende Subjekt“ (ebd.). Wo es nicht möglich ist, zu unterscheiden, ist es nicht möglich zu erkennen. (vgl. Ludewig 2005, 25). Somit wird klar, dass Beobachten Voraussetzung für das Erkennen ist.

4.1.5 Erkennen

Die Grundannahme hinter allen Gedankengängen ist, „daß man das Phänomen des Erkennens nicht so auffassen kann, als gäbe es `Tatsachen` und Objekte *da draußen*, die man nur aufgreifen und in den Kopf hineinzutun habe“ (Maturana/Varela 1987, 31). Maturana und Varela sprechen hier vielmehr von einer Zirkularität des Erkennens, welche sie anhand folgenden Beispiels erklären:



(Maturana/Varela 1987, 30)

Dieses Bild von Escher ziehen Maturana und Varela als Metapher für die Zirkularität heran, denn die beiden Hände zeichnen sich gegenseitig so, dass nicht zu erkennen ist, „wo die Grundlage des gesamten Prozesses liegt, das heißt welche die `wirkliche` Hand ist“ (ebd.).

„Erkennen setzt Beobachten voraus, und Beobachten ist Tätigkeit – des Nervensystems, des Organismus, des Individuums“ (Ludewig 2005, 28). Diesen inneren Zusammenhang zwischen Kognition und Verhalten, fassen die beiden Biologen folgendermaßen zusammen: „Alles Tun ist Erkennen und alles Erkennen ist Tun“ (Maturana 1987, 32). Erkennen ist ein Prozess, in dessen Verlauf das Nervensystem Veränderungen im relationalen Gefüge seiner internen Zustände `errechnet` und dies auf den Organismus zurückwirkt und ihn verändert“ (Ludewig 2005, 28f).

Maturana hält fest, dass wir als Beobachter Erkennen dort diagnostizieren, wo das System, das beobachtet wird, wirkungsvoll, also erfolgreich handelt. Als Beobachter steht man außerhalb des Systems, das man beobachtet, und daher entscheidet man auch von außen, ob dieses erkennt oder nicht (vgl. Hagen 2001, 30f). „Erfolgreiches Handeln des beobachteten Systems ist ein hinreichendes Indiz des Erkennens“ (ebd., 31). Der Prozess des Erkennens kann demnach nicht monokausal erklärt werden. Der Beobachter kann beurteilen, ob ein Erkennen vorliegt, denn er stellt eine Wechselwirkung zwischen Organismus, Verhalten und Umwelt her und erkennt dann, dass das Individuum, das er beobachtet, effektiv handelt, also Anforderungen aus der Umwelt meistern kann. Daraus kann aber nicht abgeleitet werden, dass Erkennen zielgerichtet stattfindet, denn es geht lediglich um ein Errechnen von internen Zuständen und um eine darauf abgestimmte Aktivität (vgl. Ludewig 2005, 29f). Aus dieser neuartigen Sicht des Erkenntnisproblems rückt die Frage in den Vordergrund, was beim Erkennen vor sich geht (vgl. Maturana/Varela 1987, 32f).

Ludewig fasst die Kernthesen Maturanas bezüglich des Erkennens folgendermaßen zusammen:

„Erkennen ist weder getreue Abbildung (Repräsentation) einer vom Erkennenden unabhängigen Realität noch willkürliche oder beliebige Konstruktion. Vielmehr beinhaltet es die Art und Weise, wie das Lebewesen infolge seiner strukturellen Möglichkeiten und der je aktuellen Beschaffenheit seiner internen Zustände die Welt erzeugt, mit der es so lange im Einklang lebt, wie es lebt“ (Ludewig 2005, 30).

4.2 Resümee

Der theoretische Ausgangspunkt des Konzepts von Maturana und Varela ist das Konzept der internen Selbststeuerungsfähigkeit lebender Systeme. Die grundlegende Annahme, die aus diesem Konzept folgt ist, dass diese Systeme energetisch offen, aber operational geschlossen sind, was bedeutet, dass sie für Informationen von außen offen sind, aber nur zu den Maßstäben, die sie sich selber setzen. Die Maßstäbe der Informationsverarbeitung kann das System aber lediglich aus sich herausziehen. Da im System eine auf sich selbst bezogene Rezeption von Außenwelteinflüssen stattfindet, wird die Wirklichkeit nicht als solche wahrgenommen, sondern vom Standpunkt der Selbstorganisation, welche als Autopoiese bezeichnet wird. Dies bedeutet also, dass das menschliche Gehirn alle Ereignisse auf sich bezieht und sie autopoietisch, bzw. selbstreferentiell verarbeitet. Auf der Basis dieser Vorstellung, bei der lebende Systeme alle Umwelteinflüsse nach Maßgabe eigener Kriterien sortieren, kann es keine objektive Wahrnehmung, keine objektive Welt geben, denn es wird von diesem System nach Maßgabe der Selbstorganisation entschieden, was mit den Informationen, die von außen kommen, gemacht wird, um das eigene System zu stabilisieren (vgl. Hagen 2001, 41). Die Verarbeitungsvorgänge verlaufen so komplex und individuell, sodass das Wissen, das durch Beobachtung gewonnen wird, bei jedem notwendig verschieden ist (vgl. ebd.).

In diesem Kapitel wurde ersichtlich, dass sich die biologisch-konstruktivistische Perspektive vor allem mit der Frage der Selbsterzeugung der Systeme beschäftigt. Maturana und Varela haben sich auch für die Frage des sozialen Lebens interessiert und speziell die Bedeutung der Sprache für die Sicherung von Koexistenz herausgearbeitet. Versteht man die Ausführungen der beiden Neurobiologen richtig, so müsste der Mensch gezwungen sein, „alles was er tut- ob beim Sehen, Schmecken, Auswählen, Ablehnen oder Sprechen – als eine Welt anzusehen, die er in Koexistenz mit anderen Menschen hervorbringt“ (Maturana/Varela 1987, 258).

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Mensch autonom, kommunikativ und sozial ist, dass er sein Leben nach subjektiven Erkenntnissen gestaltet und kommunikativ in Sprache mit anderen Menschen in einer gemeinsamen Welt lebt, die durch Respekt und Akzeptanz anderen gegenüber geprägt sein soll. Die

beiden Biologen gehen davon aus, dass wir nur die Welt haben, die wir mit anderen hervorbringen, und damit wir zusammenleben können, ist Akzeptanz notwendig (vgl. Maturana/Varela 1987, 267f). Da es keine Objektivität gibt und jeder die Gewissheit anderer als legitim und gültig erachten muss, ergibt sich daraus eine Toleranz gegenüber anderen (vgl. Maturana/Varela 1987, 268f).

„Wir halten keine Moralpredigt, wir predigen nicht die Liebe. Wir machen einzig und allein die Tatsache offenkundig, daß es, biologisch gesehen, ohne Liebe, ohne Annahme anderer, keinen sozialen Prozess gibt. (...) Wir haben nur die Welt, die wir mit anderen hervorbringen, und nur die Liebe ermöglicht uns, diese Welt hervorzubringen“ (Maturana/Varela 1987, 268).

Die Gewissheit anderer, so betonen die beiden, muss genauso als legitim und gültig erachtet werden, wie die eigene, sonst wäre eine Koexistenz mit anderen Personen nicht möglich. Diese abschließenden Textstellen zeigen deutlich, und dies soll in diesem zusammenfassenden Abschnitt zum Ausdruck kommen, dass die beiden Biologen den Aspekt der Ethik betonen:

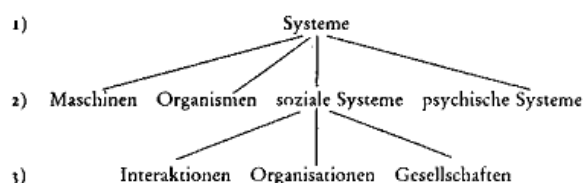
„Alles menschliche Tun findet in der Sprache statt. Jede Handlung in der Sprache bringt eine Welt hervor, die mit anderen im Vollzug der Koexistenz geschaffen wird und das hervorbringt, was das Menschliche ist. So hat alles menschliche Tun eine ethische Bedeutung, denn es ist ein Tun, das dazu beiträgt, die menschliche Welt zu erzeugen. Diese Verknüpfung der Menschen miteinander ist letztlich die Grundlage aller Ethik als eine Reflexion über die Berechtigung der Anwesenheit anderer“ (Maturana/Varela 1987, 265).

5 Ein Abriss der system-soziologischen Perspektive (Luhmann)

Niklas Luhmann (1927-1998), der als einer der einflussreichsten Soziologen des 20. Jahrhunderts gilt, entwickelte die soziologische Systemtheorie als ein Begriffssystem zur Beschreibung sozialer Situationen. Seine Systemtheorie stößt in unterschiedlichen Disziplinen (beispielsweise in der Psychotherapie, der Beratung oder der Supervision auf zunehmende Resonanz, denn in den letzten 20 Jahren, so Scheef (2009, 11), „hat sich im sozialwissenschaftlichen Kontext kaum eine Theorie so behaupten können wie die Systemtheorie. Auch unter den Pädagogen nimmt die Zahl der Rezipienten stetig zu.“

Die Systemtheorie

„Luhmann ist `Systemtheoretiker´“ (Berghaus 2004, 24). Die Systemtheorie ist in vielen Wissenschaften etabliert und in jeder wissenschaftlichen Richtung werden Objekte als Systeme betrachtet. Beispielsweise stellen für die Biologie Zellen oder physische Körper, für die Psychologie das Bewusstsein, für die Psychotherapie die Familien oder für die Soziologie die Gesellschaft Systeme dar (vgl. ebd.). Luhmann (1984, 19) selbst spricht von einer „eindrucksvollen Supertheorie“, die einem gewissen Reifungsprozess unterworfen war, da „sie auf eine Geschichte zurückblicken kann, die durch supertheoretische Ambitionen, Differenz-Zentralisierungen und Paradigmawechsel gekennzeichnet ist“ (ebd.). Luhmann bezieht sich bei seiner Systemtheorie auch auf Erkenntnisse anderer Disziplinen, wie beispielsweise auf den Ansatz des Biologen Maturana, auf Theorien des Kybernetikers Foerster oder des Anthropologen Bateson. Luhmann definiert Begriffe der Systemtheorie folglich nicht nur für soziale, sondern auch für biologische und psychologische Systeme. Er versteht die gesamte Gesellschaft, und somit auch die Teilbereiche dieser und alle Interaktionen als Systeme (Luhmann 1984, 16), weshalb er von einer Theorie mit Universalitätsanspruch spricht:



(vgl. Luhmann 1984, 16)

Erklärt wird dieser Anspruch folgendermaßen: „Jeder soziale Kontakt wird als System begriffen bis hin zur Gesellschaft als Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte. Die allgemeine Theorie sozialer Systeme erhebt, mit anderen Worten, den Anspruch, den gesamten Gegenstandsbereich der Soziologie zu erfassen und in diesem Sinne universelle soziologische Theorie zu sein“ (Luhmann 1984, 33). Ziel der Systemtheorie von Luhmann ist es, reale Systeme in der wirklichen Welt zu analysieren (vgl. Luhmann 1984, 30).

Nach diesem kurzen Vorgriff auf Luhmanns Systemtheorie wird in den nächsten Abschnitten eine ausführlichere Darstellung folgen.

5.1 Grundlegende Begriffe und Überlegungen

„Im Unterschied zu gängigen Theoriedarstellungen, die, wenn überhaupt, einige wenige Begriffe der Literatur entnehmen, sie in kritischer Auseinandersetzung mit vorgefundenen Sinngebungen definieren, um dann damit im Kontext der Begriffstraditionen zu arbeiten“ (Luhmann 1984, 11f), versucht Luhmann die Begriffe aufeinander in Beziehung zu setzen:

„Das geschieht mit Begriffen wie: Sinn, Zeit, Ereignis, Element, Relation, Komplexität, Kontingenz, Handlung, Kommunikation, System, Umwelt, Welt, Erwartung, Struktur, Prozess, Selbstreferenz, Geschlossenheit, Selbstorganisation, Autopoiesis, Individualität, Beobachtung, Selbstbeobachtung, Beschreibung, Selbstbeschreibung, Einheit, Reflexion, Differenz, Information, Interpenetration, Interaktion, Gesellschaft, Widerspruch, Konflikt“ (Luhmann 1984, 12).

Die Arbeit mit diesen Begriffen erfolgt in Bezug auf vorhandene Theorien, da im Bereich der allgemeinen Systemtheorie wichtige Vorarbeiten zu finden sind. Luhmann bezeichnet die Systemtheorie folglich als „Firmenbezeichnung“ (Luhmann 1984, 12).

Die folgende Darlegung der Grundzüge der Konzepte, Überlegungen und Begriffsdefinitionen stellt einen Ausschnitt der vielseitigen Systemtheorie Luhmanns dar, da nicht die gesamte Komplexität der Luhmannschen Systemtheorie dargestellt werden kann. Es werden jene Begriffe und Überlegungen beschrieben, die für eine Rezeption in der inklusiven Pädagogik in den folgenden Kapiteln als wichtig erscheinen. Zur besseren Veranschaulichung werden immer wieder Zusammenfassungen und Beispiele angeführt.

Zu Beginn folgt ein kurzer Exkurs in den Konstruktivismus, denn Luhmann bezieht viele Erkenntnisse aus dieser philosophischen Strömung.

Exkurs: Luhmann und der Konstruktivismus

Zum Konstruktivismus werden sehr viele, zum Teil sehr unterschiedliche Denkansätze gezählt. Die hier sehr verkürzt dargestellten Überlegungen stellen lediglich einen kurzen Einblick in ein sehr komplexes Thema dar. Eine Gemeinsamkeit besteht in einer gewissen Auffassung von Erkenntnis: „Wenn alle Beobachtung der Wirklichkeit auf Unterscheidungen beruht, dann verändert sich diese Wirklichkeit mit den jeweiligen Unterscheidungen, die verschiedene Beobachter benutzen. Wirklichkeit ist also in dieser Hinsicht relativ, sie ist die Konstruktion des Beobachters“ (Gensicke 2008, 133). Der Konstruktivismus verfolgt eine integrale Sichtweise der Welt – das Subjekt, also der Beobachter bzw. Beschreiber, ist zentraler Bestandteil der Welt. Dieser versucht die Welt zu beschreiben. Die Wirklichkeit existiert demnach nicht objektiv, sondern wird konstruiert. „Den unterschiedlichen konstruktivistischen Ansätzen scheint gemeinsam, dass diese nicht mehr von einem linearen Aneignungs-Austauschprozess der Informationsverarbeitung ausgehen, sondern den Menschen `als informationell geschlossenes System´ betrachten“ (Mitgutsch 2009, 18).

Luhmann hält fest, dass Erkenntnisse lediglich Beobachtungen der Realität sind und somit Konstrukte darstellen. Die Unterscheidungen, die von Beobachtern getroffen werden, müssen sich aber auf reales Material in der Welt beziehen. Bei Luhmanns Ansatz handelt es sich also um einen beobachtungstheoretischen Ansatz (vgl. Berghaus 2004, 28f), welcher in den folgenden Abschnitten erläutert wird.

5.1.1 Ein kurzer Abriss über die Geschichte des Systemgedankens

„Eine Tradition, die aus der Antike überliefert war und älter ist als die begriffliche Verwendung des Terminus `System´, hatte von Ganzheiten gesprochen, die aus Teilen bestehen. Das Problem dieser Tradition war, daß das Ganze doppelt gedacht werden musste: als Einheit und als Gesamtheit der Teile“ (Luhmann 1984, 20).

In einem nächsten Schub wurde diese Differenz von Ganzem und Teil durch eine Differenz von System und Umwelt ersetzt. „Das, was mit der Differenz von Ganzem und Teil gemeint war, wird als Theorie der Systemdifferenzierung

reformuliert und so in das neue Paradigma eingebaut.“ (ebd., 22). Das System besteht also nicht mehr aus einer Anzahl an Teilen und den Beziehungen zwischen diesen, sondern aus einer Zahl von operativ verwendbaren System-Umwelt-Differenzen⁵ (vgl. ebd.). Erweitert wurde diese Vorstellung über die Systeme dann durch eine Theorie selbstreferentieller Systeme: „Die Theorie selbstreferentieller Systeme behauptet, daß eine Ausdifferenzierung von Systemen nur durch Selbstreferenz zustande kommen kann, das heißt dadurch, daß die Systeme in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst (...) Bezug nehmen“ (Luhmann 1984, 25).

Diese Ausführungen stellen eine kurze Einleitung dar, um in nachfolgenden Abschnitten Bezüge von Luhmann auf frühere Entwicklungen besser verstehen zu können.

5.1.2 Der Begriff des Systems

„Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, daß es Systeme gibt. (...) Der Systembegriff bezeichnet also etwas, was wirklich ein System ist, und lässt sich damit auf eine Verantwortung für Bewährung seiner Aussagen an der Wirklichkeit ein“ (Luhmann 1984, 30). Was dies jedoch bedeutet, kann nicht ohne Bezugnahme auf die Erläuterungen über den Begriff der Beobachtung⁶ dargestellt werden. Zugrunde liegt die Annahme, dass diese Aussage, die Luhmann hier getroffen hat, von einem Beobachter getätigt wurde.

Beobachtungen können aber nur zustande kommen, wenn sie gemacht werden, wenn sie also als Operationen auftreten, was zur logischen Konsequenz hat, dass Beobachtung nur im System möglich ist (vgl. Gstach 1998, 20). Systeme bestehen also nicht aus Dingen, sondern aus Operationen. Ist also die Rede von einem existierenden System, bedeutet dies, dass es sich um ein operierendes System handelt. Beim Begriff der Operation handelt es sich also um einen Begriff für entscheidende Aktivitäten von Systemen: „Systeme werden durch diejenige Operationsweise definiert, mit der das System sich selbst produziert und reproduziert. Eine bestimmte Art von Systemen, etwa lebende Systeme,

⁵ Es wird an dieser Stelle zu einem besseren Verständnis der System-Umwelt-Differenz auf den Abschnitt 5.1.3 verwiesen.

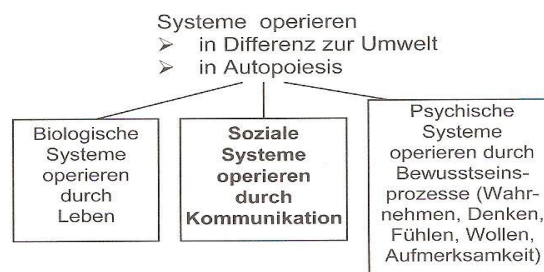
⁶ Da der Begriff des Systems nur unter Bezugnahme auf den Begriff der Beobachtung erfolgen kann, wird zum besseren Verständnis auf das Unterkapitel 5.1.6. verwiesen.

psychische Systeme, soziale Systeme, kommt durch eine bestimmte Art von Operation zustande“ (Luhmann 1995, 26).

Wie eingangs erwähnt, lassen sich nach Luhmann drei Typen von Systemen unterscheiden: der Organismus, die Psyche und das soziale System (vgl. Luhmann 1984, 16). Diese biologischen, psychischen und sozialen Systeme operieren auf ganz unterschiedliche, aber charakteristische Art und Weise. „Biologische Systeme leben, psychische operieren in Form von Wahrnehmungs- und Bewusstseinsprozessen, und die charakteristische Operationsweise sozialer Systeme (...) ist `Kommunikation`“ (Berghaus 2004, 39).

Wesentliches Merkmal der drei Systemtypen ist, dass sie nicht unabhängig voneinander sind, da sie sich gegenseitig perturbieren können, sie sind somit in ihrer Entwicklung miteinander gekoppelt. Dies bedeutet aber nicht, dass ein System das andere umfasst, denn was innerhalb eines Phänomenbereichs geschieht, geschieht nicht automatisch auch innerhalb des anderen (vgl. Simon 2007, 90f).

Alle drei Systemtypen folgen den Leitprinzipien der System-Umwelt-Differenz und der Autopoiesis (vgl. Berghaus 2004, 39):



(Berghaus 2004, 62)

„Zum einen führt die bloße Tatsache, daß Operationen aneinander anschließen und damit eine Kontinuität des Operierens herstellen, zur Entstehung einer Differenz von System und Umwelt. Die anschließbaren Operationen bilden das System. Das, was dadurch ausgeschlossen wird, wird zur Umwelt des Systems. (...) Ebenso wichtig ist ein zweiter Aspekt. Durch sein eigenes Operieren versetzt das System sich in einen bestimmten (jeweils einmaligen) historischen Zustand, der notwendiger Ausgangspunkt für alles Kontinuieren, für jede anschließende Operation ist“ (Luhmann 1995, 27).

Das heißt also, dass nach Luhmann alles ein System ist, das auf diese Weise operiert und „was nicht über System/Umwelt-Differenz und Autopoiesis verfügt, ist kein System“ (Berghaus 2004, 39). Luhmanns Theoriegebäude gründet also nicht auf einer Teil-Ganzes-Unterscheidung, sondern auf einer System-Umwelt-Unterscheidung (vgl. Simon 2007, 87) – dies bedeutet, dass nicht zwischen Element und Relation unterschieden wird und somit nicht von Ganzheiten, die aus Teilen bestehen, sondern das System wird nach Luhmann durch die Abgrenzung von System und Umwelt definiert (vgl. Luhmann 1984, 20). Diese System-Umwelt-Unterscheidung wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

5.1.3 System und Umwelt – Differenz

Die Differenz von System und Umwelt ist eine der wesentlichen Ausgangspositionen, die Luhmann als zentral für die Systemtheorie ansieht. Bevor jedoch auf die System-Umwelt-Differenz eingegangen wird, wird kurz auf die Ganzes-Teile-Unterscheidung verwiesen, um die Entwicklung des Systemdenkens besser verstehen zu können.

„Fragt man einen theoretisch unbelasteten Menschen, woraus seiner Meinung nach soziale Systeme bestehen, so erhält man in der Regel die Antwort: aus Menschen“ (Simon 2007, 85). Diese Definition entspricht wohl dem alltäglichen Erleben und hat in den Humanwissenschaften lange Zeit die Theoriebildung geleitet- und tut dies in vielen Bereichen immer noch. Beispielsweise stellen mehrere Individuen zusammengeführt eine Familie, einen Verein oder ein Unternehmen dar. Die innere Logik dieser Vorstellung war/ist hierarchisch (vgl. ebd., 85). Dieser Annahme nach bewegt man sich „von den kleinen Teilen, die als Einheiten aus noch kleineren Teilen zusammengesetzt waren, zu den immer größer werdenden Einheiten, die sich ihrerseits aus den kleineren zusammensetzten“ (Simon 2007, 85). Man geht/ging also von einem Weltmodell aus, das aber keinem einheitlichen Prinzip einer Konstruktion folgt. Bevor also ein konstruktivistischer Blick auf die Systeme geworfen wurde, ging man davon aus, dass diese Ordnung, die einer Hierarchie entsprach, vorgegeben sei, und man dachte, dass man sie in Natur und Kultur so gefunden habe (vgl. ebd.). Allerdings: „Blickt man selbstkritisch-konstruktivistisch darauf, so wird deutlich, dass diese Hierarchie nur erfunden ist“ (Simon 2007, 85).

Als Beispiel soll hier eine Familie angeführt werden: Der 21-jährige Sohn hat - während eines gemeinsamen Frühstücks mit dem Vater, der Mutter und der Großmutter - eine volle Tasse Kaffee gegen die Wand geschleudert. Die Familienmitglieder haben unterschiedliche Erklärungen für diesen Akt gefunden. Der Vater erklärte dies mit der Bössartigkeit, die Mutter mit einer Krankheit und die Großmutter mit der Besessenheit des jungen Mannes (vgl. ebd., 73f). Würde man dieses Verhalten erklären und würde man das eben beschriebene Modell des hierarchischen Teil-Ganzes- Systems anwenden, so würde dies bedeuten, dass wir nur die familiären Interaktions- und Kommunikationsmuster direkt beobachten können, es könnte also nur die Interaktion jedes Mitglieds beschrieben werden. Will man aber eine Erklärung für den Vorfall finden, so wäre man (wie auch die Familienmitglieder, die den Vorfall bezeugen können), nicht nur mit deren Interaktion konfrontiert, sondern speziell mit jedem einzelnen Familienmitglied als komplexes System. Sowohl der Organismus als auch die Psyche jedes einzelnen Familienmitglieds kann als hochkomplexes System beschrieben werden (vgl. Simon 2007, 86).

„Wenn soziale Systeme als `aus einer Anzahl ganzer Menschen bestehend` konzeptualisiert werden, handelt man sich eine Komplexität ein, die jede Modellbildung überfordert. Je höher man in der Hierarchieleiter der einander umfassenden Systeme steigt, umso komplexer werden zwangsläufig die Sachverhalte“ (Simon 2007, 86).

Das Modell einer alleinigen Unterscheidung von Teil/Ganzem kommt hier an seine Grenzen, und es muss ein Modell gefunden werden, das die Komplexität sozialer Vorgänge so reduzieren kann, dass ein analytischer Zugang zu ihnen eröffnet wird. So stößt man an der Stelle dieser Überlegungen auf das soziologische Theoriegebäude von Luhmann (Simon 2007, 86f). „Der entscheidende Schritt ist, dass Luhmann sein Theoriegebäude nicht mehr auf die Teil/Ganzes- Unterscheidung gründet, sondern auf die System/Umwelt-Unterscheidung“ (ebd., 87).

„Als Ausgangspunkt jeder systemtheoretischen Analyse hat, darüber besteht heute wohl fachlicher Konsens, die *Differenz von System und Umwelt* zu dienen“ (Luhmann 1984, 35). Ein System ist etwas anderes als seine Umwelt, die keine feste Größe ist, sondern etwas, das es in Bezug auf ein bestimmtes System gibt (vgl. Berghaus 2004, 40). „Systeme sind jedenfalls Einheiten, die sich von ihrer Umwelt unterscheiden lassen“ (Luhmann 1995, 13). Festzuhalten ist somit, dass

etwas nicht aus sich heraus existiert, sondern in Differenz zu etwas anderem. Wird also ein System durch eine Unterscheidung geschaffen, so wird vorausgesetzt, dass sich dieses System von etwas anderem unterscheidet: „Das, was anders ist als das System und damit außerhalb des Systems liegt, wird als Umwelt bezeichnet“ (Wansing 2006, 23).

Die Voraussetzung, um von Umwelten zu sprechen, ist, dass es eine reale Welt gibt, was auch der Denkweise von Luhmann entspricht. Als Ausgangsmaterial für Systeme und von Umwelten existieren Luft, Wärme, Schwerkraft, chemische Stoffe usw. Luhmann argumentiert von der Tatsache aus, dass physische, chemische, organische und psychische Realitäten die Grundlage der vorausgesetzten Komplexität bilden (vgl. Berghaus 2004, 40). Die Umwelt muss man sich immer als etwas „Systemrelatives“ denken, „denn es gibt keine Umwelt an sich, sondern nur die Umwelt eines Systems“ (Wansing 2006, 23) - die Umwelt existiert also nur in Bezug auf etwas.

„Systeme sind nicht nur gelegentlich und nicht nur adaptiv, sie sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und können ohne Umwelt nicht bestehen. Sie konstruieren und sie erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz. (...) In diesem Sinne ist *Grenzerhaltung* (boundary maintenance) Systemerhaltung“ (Luhmann 1984, 35).

Diese Differenz von Umwelt und System ist, wie bereits erwähnt, eine der wesentlichen Ausgangspositionen in der Theorie des systemischen Denkens nach Luhmann. Man kann also ein System nicht isoliert betrachten, sondern muss dies immer im Zusammenhang mit seiner jeweiligen Umwelt tun. Dadurch erhält der Systembegriff erst seinen Sinn, denn durch diese Differenz zur Umwelt bekommt das System seine Identität. Umwelt darf aber nicht als Restkategorie zum System verstanden werden, das heißt die Umwelt ist nicht einfach alles andere des Systems (vgl. Gstach 1989, 20).

In den bisherigen Ausführungen war ersichtlich, dass ein System immer eine Grenze besitzt. Diese Grenze erfüllt eine Doppelfunktion: einerseits eine Trennung und andererseits eine Verbindung. „Das System trennt sich aufgrund seines eigenen Funktionszusammenhanges von der Umwelt, so dass es unterscheiden kann, ob eine Operation ihm selbst oder der Umwelt angehört. Zum anderen verbindet aber die Grenze das System mit der Umwelt, indem sie sozusagen

entscheidet, was aus einer komplexen Umwelt an Informationen in das System gelangen kann“ (Gstach 1989, 20).

Es kann also festgehalten werden, dass ein System und die Umwelt zwei Seiten derselben Medaille darstellen; sie sind aufeinander bezogen. „Es ist unsinnig, etwas über ein System aussagen zu wollen, ohne diese spezifische Differenz, seine Grenze zur Umwelt, mit zu denken. Ein System *ist* Differenz zur Umwelt. Umwelt gibt es nur *durch* das System. Die Umwelt ist die `Außenseite` des Systems“ (Berghaus 2004, 42). An dieser Stelle soll noch einmal die Systemrelativität der Umwelt betont werden, was bedeutet, dass die Umwelt für jedes System etwas anderes ist, „nämlich jeweils das außerhalb des Systems Bestehende aus Sicht des Systems selbst“ (ebd.).

Als Beispiel für ein biologisches System nennt Berghaus (2004, 42) die Eizelle, die nach der Befruchtung zu leben beginnt und sich in diesem Akt auch gleich vom mütterlichen Körper abgrenzt. Somit ist alles andere außerhalb für sie zur Umwelt geworden. Als Psychisches System könnte eine Person genannt werden, die alles, was sie wahrnimmt, zu ihrer Umwelt macht. Eine Redaktionskonferenz, die morgendlich eine Sitzung abhält, kann als soziales System bezeichnet werden, das alles andere zu ihrer Umwelt macht. Es entsteht also eine Differenz von System und Umwelt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Begriffe System und Umwelt korrelativ aufeinander bezogen sind, denn sie bestehen in Bezug aufeinander. Ein System ist also nicht das, was herkömmlich darunter verstanden wird (also ein Zusammenstand von Elementen, beispielsweise in der Chemie das System der Elemente). Bei Luhmann steht zu Beginn der Theorie die Differenz von System und Umwelt – sein Verfahren ist also ein differenztheoretisches (vgl. Prange 2008, 315). „Die Frage, welche Systeme es gibt, ist dahin zu beantworten, wie im je gegebenen Fall die Unterscheidung System: Umwelt getroffen wird. Und ebenso lässt sich die Frage, was `Umwelt` ist, nicht in einem einfachen Zugriff und quasi objekttheoretisch beantworten, sondern nur in Hinsicht auf ein System, von dem es sich unterscheidet. Man kann also weder sagen, dass es `das` System gibt, noch kann man sagen, was `die` Umwelt ist“ (Prange 2008, 315).

Weiters muss bewusst gemacht werden, dass die Umwelt größer und unregelmäßiger ist als das System. In der Umwelt sind wieder andere Systeme

enthalten, aber für das System selbst ist die Umwelt immer sehr komplex (vgl. Gstach 1989, 21). „Die weiteren Analysen der Differenz von System und Umwelt werden von der Annahme ausgehen, *daß die Umwelt immer sehr viel komplexer ist als das System selbst*. Dies ist bei allen Systemen, an die wir denken können, der Fall“ (Luhmann 1984, 249). Es entsteht also ein Komplexitätsgefälle, die Beziehung zwischen System und Umwelt ist demnach eine asymmetrische. Aufgabe eines jeden Systems ist es folglich „sich gegen die überwältigende Komplexität seiner Umwelt zu behaupten, und jeder Erfolg dieser Art, jeder Bestand, jede Reproduktion macht die Umwelt aller anderen Systeme komplexer“ (Luhmann 1984, 250).

5.1.4 Komplexität

„Die Tatsache, daß die Welt etwas Kompliziertes ist, etwas, das nicht so einfach auf den ersten Blick, zu durchschauen ist, wird in der Systemtheorie mit dem Begriff der Komplexität bezeichnet.“ (Gstach 1989, 17) Luhmann bezieht den Begriff der Komplexität nicht nur auf die Systeme, sondern auch auf deren Umwelt und schreibt dies folgendermaßen: „Als komplex wollen wir eine zusammenhängende Menge von Elementen bezeichnen, wenn auf Grund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit anderen verknüpft sein kann“ (Luhmann 1984, 46). In dieser Aussage ist einerseits das Problem der Verknüpfbarkeit der Elemente ersichtlich, denn es kann nicht mehr jedes Element mit anderen Elementen verknüpft sein (Verknüpfungskapazität der Elemente). Andererseits taucht hier aber auch ein Problem auf, weil die Elemente selbst bereits komplex konstituiert sind. „Für ein System fungieren diese in sich komplex konstituierten Elemente demnach als Einheiten, die nicht weiter zergliedert werden können“ (Gstach 1998, 23). Ein Beobachter kann aber sehr wohl die komplexe Struktur eines Elements weiter auflösen, denn dieser kann beispielsweise eine kommunikative Sinneinheit in Sätze, Wörter oder Silben zergliedern. (vgl. ebd.).

Wie schon im Abschnitt zuvor beschrieben, wird davon ausgegangen, „*daß die Umwelt immer sehr viel komplexer ist als das System selbst*“ (Luhmann 1984, 249). Der Komplexitätsbegriff gewinnt also erst die volle Bedeutung durch die Unterscheidung von System und Umwelt. Ein System kann keine punktgenaue Reproduktion seiner Umwelt anfertigen, also „muss es die Komplexität dieser ihm

gegenüberstehenden Welt reduzieren, also Selektion vornehmen. Dabei muss die geringere Komplexität des Systems durch jeweils bestimmte Selektionsmuster kompensiert werden“ (Gstach 1989, 18).

Selektion im Zusammenhang mit Komplexität sieht Luhmann so, dass Selektion dann notwendig ist, wenn nicht mehr alle Elemente eines Systems mit allen anderen Elementen dieses Systems verknüpft werden können (vgl. Luhmann 1984, 46f): „Die prinzipiell mögliche Verknüpfbarkeit der Elemente, die dem System als Kontingenz, als Möglichkeitshorizont, gewärtig ist, im Verein mit der Tatsache, dass nicht jede prinzipiell mögliche Relation zwischen den Elementen realisiert werden kann, hat zur Folge, daß die tatsächliche Verknüpfung der Elemente unter Selektionszwang steht, also unter dem Zwang, nur bestimmte und nicht alle Relationierungsmöglichkeiten zwischen den Elementen herstellen zu können“ (Gstach 1998, 23). In diesem Prozess der Selektion geht es also nicht nur mehr um ein quantitatives Problem, sondern auch um ein qualitatives, denn es müssen die Möglichkeiten der Verknüpfung, die es prinzipiell geben würde, auf wenige, die vom System auch bewältigt werden können, reduziert werden.

„Jede realisierte Bestimmung eines Elements erweist sich aber als kontingente Bestimmung, das heißt als eine, die auch anders hätte ausfallen können“ (Gstach 1998, 24). Somit ist ein weiterer Begriff aus Luhmanns Systemtheorie angesprochen, der im folgenden Abschnitt erläutert werden soll.

5.1.5 Kontingenz/doppelte Kontingenz

Mit der Kontingenz ist also die Möglichkeit gemeint, dass etwas sein oder auch nicht sein könnte – somit also die Möglichkeit unvorhergesehen bzw. offen zu agieren und zu reagieren.

„Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen. Er setzt die gegebene Welt voraus, bezeichnet also nicht das Mögliche überhaupt, sondern das, was von der Realität aus gesehen anders möglich ist“ (Luhmann 1984, 152).

Zur Veranschaulichung, was Luhmann unter doppelter Kontingenz versteht, soll diese anhand der sozialen Systeme dargestellt werden: „Soziale Systeme entstehen jedoch dadurch (und nur dadurch) daß beide Partner doppelte

Kontingenz erfahren und daß die Unbestimmbarkeit einer solchen Situation für beide Partner jeder Aktivität, die dann stattfindet, strukturbildende Bedeutung gibt“ (Luhmann 1984, 154). Bei einer Kommunikation sind zwei Seiten beteiligt – um es in Luhmanns Worten auszudrücken – Alter und Ego⁷. Wenn also Alter eine Information aus Egos Mitteilung herausliest, so weiß er meist, dass dieses Verstehen dieser Mitteilung von Ego nur eine Möglichkeit von vielen ist. Und Alter weiß, dass Ego dies auch weiß. Umgekehrt gilt dies auch für Ego (vgl. Gensicke 2008, 132). „So geschieht das wechselseitige Verstehen von Alter und Ego in einem Modus der doppelten Kontingenz“ (ebd.). Dies bedeutet also, dass die Kontingenz in sozialen Systemen die Form einer doppelten Kontingenz gewinnt, denn es treffen Ego und Alter aufeinander und entwerfen ein soziales System. Alter und Ego sind füreinander black boxes, „also sinnverarbeitende Systeme, die selbstreferentiell operieren, für den jeweils anderen undurchschaubar bleiben und nur über Reduktionen für den anderen sichtbar werden. Weder Ego noch Alter können in die gegenüberstehende black box direkt Einblick nehmen und sind deshalb auf die Beobachtung des In- und Outputs am anderen angewiesen, woran sie – auch dies wieder in selbstreferentieller Weise – lernen können“ (Gstach 1989, 19).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass zwei Menschen einander in einer Begegnung oder einer Kommunikation kontingent, das heißt unberechenbar, fremd, aber trotzdem eventuell bereit sind, dem anderen zuzuhören. Treten dann diese zwei Menschen in Kommunikation miteinander, dann kann man diesen Prozess doppelte Kontingenz nennen – die Menschen sind sich im Grunde immer unbekannt, also nach Luhmann zwei Black boxes, das heißt zwei unberechenbare und einander unbekannte schwarze Kisten, zwischen denen dann etwas passiert (vgl. Reese-Schäfer 1999, 77).

5.1.6 Der Begriff des Beobachtens

„Handhabung von Unterscheidungen“ (Luhmann 1984, 63) – Luhmann geht es also beim Begriff des Beobachtens darum, Unterscheidungen zu treffen: „Beobachten ist jedes Operieren mit einer Unterscheidung“ (ebd., 110).

⁷ Alter und Ego bezeichnen die beiden Positionen während einer Kommunikation. In Luhmanns Vorstellung ist also die Person 2 aus dem obigen Beispiel, der Begründer der Kommunikation, und bekommt die Bezeichnung „ego“, Person 1 die Bezeichnung „Alter“.

An dieser Stelle muss zunächst zwischen den Begriffen Operation und Beobachtung unterschieden werden. Operationen sind – wie bereits im Abschnitt des Systembegriffs geklärt wurde, Vorgänge, die Systeme entstehen und erhalten lassen: „Um deutlicher zu akzentuieren, daß nicht die unveränderte Erhaltung des Systems gemeint ist, sondern ein Vorgang auf der Ebene der Elemente, der für jede Erhaltung und Änderung des Systems unerlässlich ist, wollen wir die Reproduktion der ereignishaften Elemente als *Operation* bezeichnen“ (Luhmann 1984, 79). Ein System ist eine Einheit, die ständig über Operationen erzeugt werden muss und aus Operationen besteht. Operationen sind also Vorgänge, die nur im System vorkommen, wobei die Ergebnisse der Operationen als Grundlage für weitere Operationen dienen - dies wird von Luhmann als Rekursivität bezeichnet (vgl. Gstach 1998, 11).

Diejenige Operation, die also Unterscheidungen benutzt, um etwas zu bezeichnen, wird nach Luhmann Beobachtung genannt: „Beobachten ist das Handhaben einer Unterscheidung zur Bezeichnung der einen und nicht der anderen Seite“ (Luhmann 2009, 143). Es wird also eine Unterscheidung benutzt, um etwas als dieses zu bezeichnen (vgl. Berghaus 2004, 28). Somit beruhen alle Beschreibungen der Realität auf Unterscheidungen durch Beobachter, es handelt sich also um Konstruktionen.

Deutlich zu erkennen ist an dieser Stelle, dass zwischen dem Beobachten und dem Beobachter unterschieden wird. In Luhmanns Worten: „Beobachten wird als eine Operation gesehen und der Beobachter als ein System, das sich bildet, wenn solche Operationen nicht nur Einzelereignisse sind, sondern sich zu Sequenzen verketteten, die sich von der Umwelt unterscheiden lassen. (...) Der Beobachter kommt nicht irgendwie oberhalb der Realität vor, er fliegt nicht über den Dingen und betrachtet nicht von oben, was vor sich geht. Er ist auch, (...), kein Subjekt außerhalb der Welt der Objekte, sondern er ist mittendrin“ (Luhmann 2009, 142).

Bisher konnte festgestellt werden, dass die Benutzung einer Unterscheidung Voraussetzung jeder Beobachtung ist. „Was wie in der Welt beachtet und damit beobachtet werden sollte, gibt die Welt nicht objektiv vor“ (Berghaus 2004, 46). Die Welt bietet ein großes Potential für unendlich viele mögliche Unterscheidungen. Vom Beobachter kommt dann aber, welche tatsächlich realisiert werden und welche nicht. „Damit fügt jeder Beobachter seinem

Beobachtungsgegenstand etwas hinzu, nämlich seine Unterscheidungskategorien, und nimmt etwas weg, nämlich das von ihm als unwichtig Ausgesonderte“ (Berghaus 2004, 47).

Es ergibt sich allerdings ein Problem, denn der Beobachter ist immer in der Materie drin, die er beobachtet. Nach Luhmann „gibt es die Notwendigkeit, immer mit einem blinden⁸ Fleck oder der Unsichtbarkeit der Einheit einer Unterscheidung zu hantieren, wie sie ohne Unterscheidung überhaupt nicht beobachten können, gleichgültig um welche Unterscheidung es geht, und weil Sie deshalb die Einheit der Unterscheidung nicht reflektieren können“ (Luhmann 2009, 146). Dies bedeutet demnach, dass die benutzte Unterscheidung vom System nicht im selben Moment beobachtet werden kann, sondern dies erst wieder möglich wird, indem eine nachfolgende Unterscheidung gemacht wird, die dann aber auch von ihrer Seite her „blind“ benutzt wird. Jede Unterscheidung hat also einen blinden Fleck für sich selbst und dieser kann auch nicht vermieden werden. Die Unterscheidung von Operation und Beobachtung, die eben vollzogen wurde, besitzt ebenso einen blinden Fleck (vgl. Gstach 1998, 13). Beispielsweise kann ein Arzt, der sich selber untersucht, immer etwas nicht erkennen, denn er kann zum Beispiel sein eigenes Sehen nicht sehen, oder er kann auch nicht wissen, ob durch seine Befunde, die er über die eigene Krankheit macht, nicht vielleicht durch die eigene Krankheit hervorgerufen sind. Dieser blinde Fleck entsteht, um noch einmal zusammenzufassen, dadurch, dass der Beobachter – in Luhmanns Worten: der Beobachter erster Ordnung - sich selbst nicht sehen kann und auch nicht über seine Unterscheidungen reflektieren kann. Er kann sehr wohl reflektieren, dass er beobachtet, was er aber nicht kann, ist darüber zu reflektieren, wie und warum er gerade so beobachtet (vgl. Berghaus 2004, 275). „Der Beobachter kann sich nie außerhalb stellen und alles überblicken“ (ebd.). Wie aber kann eine Unterscheidung überblickt werden? Luhmann bringt hier den Begriff der **Beobachtung zweiter Ordnung** ins Spiel: „Unter den Anforderungen dieses Begriffs bedeutet das nicht, dass man irgendwelchen Leute zuschaut, sondern dass man sich anschaut, wie sie beobachten“ (Luhmann 2009, 155). Luhmann bringt an dieser Stelle das Beispiel der Pädagogik im 18. Jahrhundert: Diese machte darauf aufmerksam, dass Kinder die Welt anders sehen als Erwachsene, denn sie haben eigene Vorstellungen von Schreckzeiten, haben andere Ängste,

⁸ „Blind“ wird von Luhmann im Sinne von „unbeobachtbar“ verwendet (vgl. Luhmann 2009, 146f).

Interessen usw. „Sie haben ein eigenes Beobachtungsschema, mit dem beobachtet werden muss, wenn man in die Welt des Kindes eindringen und von dort aus sehen will, was pädagogisch sinnvoll ist oder nicht“ (Luhmann 2009, 155). Luhmann beschreibt die Einführung des Begriffes der Beobachtung zweiter Ordnung als ein Fassen in neue Sprache. Er hält fest, dass man die Kinder nicht mehr als Objekte sieht, die man umgestalten muss, sondern als „Beobachter, mit deren Perspektive man erziehen muss“ (Luhmann 2009, 156). Bei dieser Art der Beobachtung geht es also nicht nur um die Feststellung, dass es den Beobachter gibt, sondern der Beobachter zweiter Ordnung beobachtet zusätzlich, wie dieser andere Beobachter beobachtet, also welche Unterscheidungen er trifft. Der Beobachter zweiter Ordnung hat dennoch keine privilegierte Position, denn er kann zwar andere Beobachter beobachten, nicht aber seine eigene Operation und somit bleibt seine Beobachtung in Bezug auf seine eigenen Unterscheidungen eine Beobachtung erster Ordnung. Somit bleibt auch die Beobachtung zweiter Ordnung an ihren blinden Fleck gebunden, aber er kann den blinden Fleck des anderen Beobachters beobachten (Berghaus 2004, 46ff).

1.Ordnung:	Massenmedien beobachten die Gesellschaft/ Welt
2.Ordnung:	Luhmann beobachtet die Massenmedien bei ihrer Beobachtung der Gesellschaft/Welt
3.Ordnung:	Leser von Luhmann beobachten Luhmann bei seiner Beobachtung der Massenmedien, welche beobachten die Gesellschaft/Welt

(vgl. Berghaus 2004, 49)

Es handelt sich also, dies soll in der Abbildung noch einmal verdeutlicht werden, um einen Regress ohne Endpunkt, denn jeder kann andere Beobachtungen beobachten und auch vergleichen. Aber nie hat jeder alles im Blick.

Mit diesen Theorien über die Beobachtung bzw. den Beobachter wird die Auffassung, dass sie Welt so und so beschaffen ist, abgelöst von der Annahme, „daß es hier eine Theorie, ein System, eine Wissenschaft, eine Kommunikationsweise, ein Bewusstsein oder was immer gibt, das behauptet, die Welt sei so und so beschaffen“ (Luhmann 2002, 139).

Nach Luhmann ist alles aus der Sicht des Beobachters erfassbar, was bedeutet, dass nichts in der Welt der direkten Erkenntnis zugänglich ist. Die

Übereinstimmung mehrerer Beobachtungen erlaubt keinen direkten Rückschluss auf die Realität des Gegenstandes. „Jeder Bezug, sei es auf das System selbst, sei es auf das, worauf das System sich außerhalb seiner selbst bezieht, ist eine Konstruktion des Beobachters“ (Dieckmann 2006, 209).

5.1.7 Sinn

In der Systemtheorie erhält der Begriff „Sinn“ eine neue Bedeutung. Das Alltagsverständnis geht von einer Unterscheidung in Sinn und Unsinn aus, die Kriterien für diese Unterscheidungen sind beispielsweise moralische, rationale oder traditionelle Richtlinien. In der Systemtheorie können autopoietische Systeme nicht auf eine Letztinstanz in ihrer Umwelt zurückgreifen, sie generieren deswegen ihren Sinn selbst und zwar indem sie operieren, genauer gesagt, unterscheiden (vgl. Gerth 2005, 1111).

„Unser Erleben ist durch eine Art ‘Überfülle des Möglichen’ gekennzeichnet. Es muss durch ein Programm zur Steuerung der Auswahl strukturiert werden. Dazu dient das, was man ‘Sinn’ zu nennen sich angewöhnt hat“ (Reese-Schäfer 1999, 40): Da psychische und soziale Systeme in ihren Selektionen kontingent sind, können sie zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen. „Jede gewählte Möglichkeit schließt andere aus – aber sie verbleiben als Möglichkeiten im Gedächtnis (...). Diese Unterscheidung zwischen aktuell/potentiell findet im Medium Sinn statt und generiert zugleich neuen Sinn. Sinn ist das universelle Medium psychischer und sozialer Systeme“ (Gerth 2005, 1111). Wichtig ist, dass das, was wir ausgewählt haben, nicht einfach verschwindet, sondern, beispielsweise im Gedächtnis bleibt für mögliche Selektionen in der Zukunft, wenn sich die Sinnkriterien möglicherweise verändert haben (vgl. Reese-Schäfer 1999, 41). Es werden somit manche Sinninhalte verwirklicht, das heißt aktualisiert, andere aber eben nicht, sie bleiben aber potentiell. Dies bedeutet also, dass das Medium Sinn die Form „aktuell“ oder „potentiell“ annehmen kann (vgl. Berghaus 2004, 119).

Sinn steuert die Selektionen, was bedeutet, dass Sinn nicht einfach in der Welt ist, sondern erst von einem Operateur und Beobachter zugeschrieben wird:

„Akzeptiert man diese Theorieposition, kann man nicht von einer vorhandenen Welt ausgehen, die aus Dingen, Substanzen, Ideen besteht, und auch nicht mit dem Weltbegriff deren Gesamtheit

(universitas rerum) bezeichnen. Für Sinnsysteme ist die Welt kein Riesenmechanismus, der Zustände aus Zuständen produziert und dadurch die Systeme selbst determiniert. Sondern die Welt ist ein unermessliches Potential für Überraschungen, ist virtuelle Information, die aber Systeme benötigt, um Information zu erzeugen, oder genauer: um ausgewählten Irritationen den Sinn von Information zu geben“ (Luhmann 1998a, 46).

Speziell am letzten Satz dieser Textstelle lässt sich erkennen, dass es vom Beobachter abhängt, was als sinnvoll bezeichnet wird. Die Auffassung, dass es in der Welt Dinge gibt, die an sich als sinnlos bezeichnet werden, gibt es nach Luhmanns Auffassung von Sinn nicht. Sinn wird also vom Beobachter konstruiert und zugewiesen (vgl. Berghaus 2004, 122). Dies hat zur Folge, dass „Sinn nicht in der Welt `ist`, sondern dass Selektionen/Unterscheidungen Sinn `konstruieren`“ und dies „macht die Welt unendlich reich“ (Berghaus 2004, 122).

5.1.8 Die Operative Geschlossenheit

Luhmann zufolge können Systeme nur innerhalb ihrer eigenen Grenze operieren: „Sie beruhen voll und ganz auf internen Operationen“ (Luhmann 2009, 93). Hier kommt also das Charakteristikum von Systemen, nämlich dass sie operational geschlossen sind, noch einmal deutlich zum Ausdruck. Systeme erzeugen also ihre eigenen Elemente, und können keine Elemente und Operationen von außerhalb der Grenzen beziehen. Dies bedeutet aber nicht, dass durch eine operative Schließung eine Isolierung des Systems erzeugt wird (vgl. ebd., 99f). – „Gerade weil Systeme operativ geschlossen sind, können sie über strukturelle Koppelung beeinflusst werden“ (Luhmann 2009, 100).

Die Systeme können als offen bezüglich ihrer Struktur beschrieben werden – somit sind sie in der Lage, mit ihrer Umwelt in Beziehung zu treten und sich auch durch ihre Faktoren beeinflussen zu lassen. Es ist aber entscheidend in Luhmanns Theorie, dass die Umwelt nicht Veränderungen im System determinieren, sondern lediglich Irritationen auslösen und somit Strukturveränderungen auslösen kann. Wie auf diese Verstörungen reagiert wird, erfolgt aber ausschließlich nach der inneren Logik des Systems (vgl. Luhmann 1984, 63f).

Nach Luhmanns Auffassung der operationalen Geschlossenheit ist es nun so, dass Systeme nur die eigenen Elemente benutzen, die von außen nicht determiniert werden können. Aber Luhmann sagt auch, dass solche Systeme Anstöße von außen brauchen, da ohne diese das System rasch zum Stehen

kommen würde. Die operative Geschlossenheit ist also Bedingung für die Öffnung des Systems gegenüber der Umwelt (vgl. Gstach 1998, 30).

5.1.9 Autopoiesis

Der Begriff der Autopoiesis wurde bereits von Maturana zur Definition des Begriffs des Lebens eingeführt (vgl. Luhmann 1995, 55), „läßt sich aber (das freilich ist umstritten geblieben) auch auf andere Systeme anwenden, sofern, wie Humberto Maturana mir einmal gesagt hat, `sich zeigen lässt`, daß sie autopoietisch funktionieren“ (Luhmann 1997, 12). Dieses Konzept der Autopoiese wird von Luhmann auch für die soziologische Theorie nutzbar gemacht, das heißt demnach auch für soziale und psychische Systeme (vgl. Luhmann 1995, 55f).

In Luhmanns Worten kann man demnach Systeme als autopoietisch bezeichnen,

„die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren. Alles, was solche Systeme als Einheit verwenden: ihre Elemente, ihre Prozesse, ihre Strukturen und sich selbst, wird durch eben solche Einheiten im System erst bestimmt.“ (vgl. Luhmann 1995, 56)

In einfacheren Worten würde dies bedeuten, es gibt keinen Input in und keinen Output aus dem System, was nicht bedeutet, dass es keine Beziehungen zur Umwelt gibt, aber „diese liegen auf anderen Realitätsebenen als die Autopoiesis selbst“ (Luhmann 1995, 56). Dies wird – in Anlehnung an Maturana – als strukturelle Koppelung bezeichnet (vgl. ebd.), welche an einer anderen Stelle der Arbeit noch einmal erläutert wird. Er beschreibt mit Hilfe dieses Konzepts soziale Systeme als Gebilde, die geschlossen operieren und sich anhand selbstreferentieller Prozesse selber erzeugen und erhalten.

Ein autopoietisches System produziert und reproduziert sich also selber. Beispielsweise stellt eine Uhr kein autopoietisches System dar, da diese von einem Uhrmacher hergestellt wird, und das Regelwerk für diese Uhr von außen kommt, das heißt die Uhr produziert und reproduziert sich nicht selber. Hier soll der Unterschied zu einem autopoietischen System, das sich auf Basis seiner eigenen Elemente selbst erzeugt (vgl. Luhmann 1995, 189), deutlich werden. Eine Uhr könnte demnach als Maschine bezeichnet werden, die einen Input bekommt, um überhaupt funktionieren zu können. Luhmanns Verständnis eines autopoietischen Systems dient aber „vielmehr zur Beschreibung eines Systems, das von seiner Eigendynamik her auf seine Fortsetzung ausgerichtet ist“ (Reese-

Schäfer 1999, 43). Dadurch, dass autopoietische Systeme operieren, um zu existieren, sind sie also auf Fortsetzung ausgerichtet – Luhmann spricht von einer „Operation mit Anschlussfähigkeit“ (Luhmann 2009, 78). Diese Gedanken kann man nach Luhmann (2009, 78) auf soziale Systeme übertragen, wenn man eine Operation identifiziert, die diese Voraussetzung erfüllt: „Es darf sich nur um eine Operation handeln, es ist immer dieselbe und sie ist anschlussfähig. Sie ist also das, was entweder aufhört oder mit derselben Operation weiter geht. Ich denke, daß wir hier keine großen Wahlmöglichkeiten haben. Eigentlich bietet sich nur die Kommunikation als der Typ von Operation an, der diese Voraussetzung erfüllt: Ein Sozialsystem entsteht, wenn sich Kommunikation aus Kommunikation entwickelt“ (Luhmann 2009, 78).

Hiermit sind zwei weitere grundlegende Begriffe in Luhmanns Systemtheorie angesprochen, die in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

5.1.10 Kommunikation

Bei Luhmanns Systemtheorie stehen soziale Systeme im Zentrum. Wie im Zitat des vorherigen Abschnitts zu erkennen war, sind die Operationen, die ein soziales System entstehen lassen, die Kommunikationen: „Die allgemeine Theorie autopoietischer Systeme verlangt eine genaue Angabe derjenigen Operation, die die Autopoiesis des Systems durchführt und damit ein System gegen seine Umwelt abgrenzt. Im Falle sozialer Systeme geschieht dies durch Kommunikation“ (Luhmann 1998a, 81).

Im Alltagsverständnis stellt man sich ganze Gesellschaften vor, an denen Menschen beteiligt sind. Für Luhmann ist entscheidend, dass in diesen kommuniziert wird. Luhmann geht es demnach nicht um ein Miteinander von Menschen, im Zentrum seiner Theorie stehen Kommunikationen. Es sind zwar Menschen, denen im Alltag Kommunikationen zugerechnet werden. Beispielsweise atmen sie, laufen aus Ärger im Raum herum, denken über eine augenblickliche peinliche Situation nach, denken über ihre Worte zu einer anderen Person gegenüber nach, erinnern sich an frühere ähnliche Situationen oder leiden an der schlechter Luft, die im Raum herrscht. Dies kann aber nicht als Teil der Gesellschaft bezeichnet werden. Luhmann sagt, dass dies alles erst zu einem gesellschaftlichen Geschehen wird, wenn es in und anhand von Kommunikation entdeckt, zum Thema gemacht und zugänglich wird. Wenn ich also beispielsweise

der Situation, in der ich Peinlichkeit empfinde, sprachlich Ausdruck verleihe, oder mein Gesprächspartner sich über meine körperliche Unruhe beschwert oder ich ein Gespräch beende, weil ich auf meine nervliche Belastung hingewiesen wurde, wird dies zu einem Teil gesellschaftlichen Geschehens (vgl. Gensicke 2008, 38f). „Und mein Gesprächspartner kann den ihm kommunikativ zugeworfenen Ball annehmen oder als Zumutung ablehnen oder gar den Ball mit einer Provokation zurückwerfen“ (vgl. ebd., 38). Dies bedeutet also, dass alle Externa, nach Luhmann also die Umwelt des Sozialen, in die Kommunikation selbst eingehen. Nach Luhmann besteht die Gesellschaft aus Kommunikation, „genauer: aus Kommunikation, die an vorherige Kommunikation anschließt“ (Gensicke 2008, 38).

Zur Veranschaulichung soll das Beispiel einer Abteilungsbesprechung herangezogen werden, bei der es um die Umsetzung konkreter Planungen geht. Es ist bei dieser Besprechung unabdingbar, dass die jeweiligen Aussagen derer, die an dem Gespräch teilnehmen, verstanden werden und dass an diese mit weiteren Aussagen angeknüpft wird, wobei einige Aussagen als wichtig erachtet, andere aber ausgeschlossen werden. Dabei werden die teilnehmenden Gesprächspartner auch auf der Ebene ihres Bewusstseins einbezogen. Weiters müssen Sätze als sinnhafte Formen erkannt werden. In der Besprechung werden verschiedene Positionen überdacht oder Zu- und Abneigungen zu Personen und Themen angesprochen. Außerdem müssen die Teilnehmer atmen, sich artikulieren mit verständlichen Lauten oder ausreichend Nahrung aufnehmen. Hierbei handelt es sich um viele komplexe Prozesse, die permanent ablaufen und für eine Fortsetzung der Kommunikation unerlässlich sind. Diese Prozesse sind aber nicht die Kommunikation selbst, sondern deren Umwelt (vgl. Gensicke 2008, 46). Aber erst wenn in das Gespräch das Verstehen eines Beitrages eines/einer TeilnehmerIn eingebracht wird, oder wenn durch das Verschweigen gewisser Inhalte das Gespräch in eine bestimmte Richtung gelenkt wird oder der schlechte körperliche Zustand eines Gesprächspartners/einer Gesprächspartnerin zum Ende seiner/ihrer Beteiligung am Gespräch und dadurch zu einem aufgeregten Verhandeln über die Gesprächssituation führt – „nur dann finden die jeweiligen Umweltprozesse eine spezifische Entsprechung in der Kommunikation und tragen auch erst in dieser systemeigenen Kontur zur Reproduktion von Kommunikation bei“ (Gensicke 2008, 47). Dies bedeutet also, dass jedes Motiv eines/einer Gesprächsteilnehmers/Gesprächsteilnehmerin oder jedes empfundene

Unwohlsein eines Anwesenden solange nicht relevant ist für die Fortsetzung der Kommunikation, solange es nicht in einer Kommunikation zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.)

Bisher wurde dargestellt, dass Kommunikation die Operationsweise des sozialen Systems ist und die Gesellschaft nicht aus Menschen an sich, sondern aus Kommunikationen besteht. Was versteht aber Luhmann genau unter Kommunikation?

„Luhmann fasst die kommunikative Handlung als ein Integral von Information und Mitteilung auf“ (Gensicke 2008, 42). Dies bedeutet, dass es bei jedem Vorgang der Kommunikation darauf ankommt, sowohl den Moment der Information als auch den Moment der Mitteilung herauszuarbeiten. Dies nennt Luhmann Verstehen: „Verstehen bedeutet also: die Identifikation einer Information und einer Mitteilung in einer kommunikativen Offerte. Und erst dieses Verstehen erzeugt Kommunikation“ (ebd., 42f).

Im Alltagsverständnis stellt man sich unter Kommunikation das Sender-Empfänger-Modell vor, wobei hier die Initiative für den Akt des Austauschs beim Sender liegt, der eine Botschaft übermittelt, die der Empfänger dann verstehen soll. Bei Luhmann hingegen, der der Kommunikation ein konstruktivistisches Verständnis zu Grunde legt, ist das entscheidende Element der Kommunikation das Verstehen, also eine Unterscheidung von Information und Mitteilung. Wenn beispielsweise zwei Personen miteinander kommunizieren, so spielt sich nach Luhmann folgender Vorgang ab: Person 1 macht eine Mitteilung. Person 2 beobachtet diese Mitteilungshandlung. Person 2 fasst somit eine Mitteilung auf und rechnet ihr eine zugrunde liegende Information zu. Somit kommt es zu einer Unterscheidung zwischen Information und Mitteilung, die Luhmann als das Verstehen bezeichnet. Beim Verstehen handelt es sich demnach um eine Differenz von Information und Mitteilung – das heißt es geht darum, wie etwas aufgefasst wird. Es wird einer Mitteilungshandlung eine Information zugerechnet – dies ist aber nicht der Abschluss wie beim alltäglichen Sender-Empfänger-Modell, denn erst wenn an diese Mitteilungshandlung ein Verstehen anschließt, entsteht nach Luhmann Kommunikation (vgl. Gensicke 2008, 44): „Kommunikation ist, wie

oben ausgeführt, eine Synthese aus drei Selektionen. Sie besteht aus Information, Mitteilung und Verstehen“ (Luhmann 1998, 190).⁹

Gewissermaßen ist Kommunikation ein „Spiel, das darauf beruht, dass die Teilnehmer sich bei der Interpretation des gegenseitigen Verhaltens Absichten und Motive unterstellen“ (Simon 2007, 92f). Erst dann kann das Verhalten als Signal für eine Information gedeutet werden. Bezogen auf ein Individuum heißt dies, „dass jeder, der sich an der Kommunikation beteiligen will, eine Sozialisation durchlaufen muss, in deren Verlauf er lernt, dass einem Verhalten Sinn zugeschrieben werden kann (oder muss)“ (Simon 2007, 93). Egal wie ein Einzelner sich verhält, wird seinem Verhalten ein Sinn¹⁰ zugeschrieben, und demnach wird diese als Mitteilung von Informationen interpretiert – somit wird verstanden, auch wenn das Verhalten als sinnlos oder nicht verständlich gedeutet wird.

Information, Mitteilung und Verstehen sind demnach die nötigen Bestandteile, um Kommunikation zu realisieren. Zustande kommt diese Information aufgrund einer Selektion von einer Information, einer Selektion der Mitteilung dieser Information und einem selektiven Verstehen oder Missverstehen dieser Mitteilung und ihrer Information (vgl. Simon 2007, 93).

Um dies ein wenig anschaulicher zu machen, folgt eine kurze Demonstration dieses Prozesses anhand eines konkreten Beispiels:

Die Journalistin Nina beurteilt aus vielen Ereignissen – beispielsweise aus Sport, Politik, Pressekonferenzen oder Berichten aus anderen Medien – einiges als brauchbares Informationsmaterial, anderes aber nicht. Als Mitglied eines Massenmediensystems selektiert sie Informationen (**Selektion der Information durch „Alter“**), etwa als passend für die Linie der Zeitung oder für ihr zuständiges Ressort. Aus diesem ausgewählten Informationsmaterial kommt es dann zu der Entscheidung, welche Inhalte zu einer Mitteilung gemacht werden, und welche nicht, das heißt also welche Inhalte für die Berichterstattung der Zeitung

⁹ In Luhmanns Vorstellung ist also die Person 2 aus dem obigen Beispiel, der Begründer der Kommunikation, und bekommt die Bezeichnung „ego“, Person 1 die Bezeichnung „Alter“. Diese Bezeichnungen könnten zunächst irritierend erscheinen, da der so genannte Empfänger mit „ego“ betitelt wird, dieser jedoch zeitlich gesehen nach „Alter“ agiert. Die Kommunikation verläuft, zeitlich gesehen, zwar von der ersten zur zweiten und dann zur dritten Selektion, jedoch erfolgt erst im dritten Akt die Zuweisung, ob es sich überhaupt um Kommunikation handelt, und aus diesem Grund ist der Empfänger hinsichtlich der Bedeutung die Nummer 1, also Ego.

¹⁰ Es wird zum besseren Verständnis des Sinn-Begriffs auf das Abschnitt 5.1.7. verwiesen.

verwendet werden (**Selektion der Mitteilung durch „Alter“**). Wie bereits beschrieben, muss danach die **Selektion des Verstehens durch „Ego“** folgen, um von Kommunikation sprechen zu können. Als Ego, der also möglicherweise versteht, soll hier der Student Rudi dienen, der die Zeitung, in der der Artikel veröffentlicht wurde, kauft oder nicht, sie liest oder weg wirft, einen Artikel liest oder nicht, diesen als relevante Mitteilung versteht oder nicht. Versteht Rudi etwas in der Zeitung als Mitteilung, so versteht er nun die Differenz zwischen Information und Mitteilung beim Sender. Einerseits bekommt er Gewissheit, weil er Dinge erfährt, die er vorher nicht wusste, andererseits aber auch Ungewissheit, weil er auch den selektiven, nicht vollständigen und zum Teil auch manipulativen Charakter der mitgeteilten Informationen versteht. Er stellt fest, dass er eine Selektion bekommt, und dass die Zeitung auch etwas anderes drucken hätte können. Es kann auch sein, dass Rudi etwas vermisst, was er gerne in der Zeitung gelesen hätte (vgl. Berghaus 2004, 94ff). „Darüber hinaus versteht/interpretiert er auch inhaltlich den Sinn der Aussagen und kann diesen plausibel finden oder nicht, kann die Sinnvorschläge akzeptieren oder nicht. Dieses inhaltliche Verstehen ist jedoch schon nicht mehr Teil dieser Kommunikationseinheit, sondern gehört nach Luhmann zur *Anschlusskommunikation*“ (Berghaus 2004, 96).

Kommunikation mit Anschlussfähigkeit

Systeme operieren immer anschlussfähig – auch bei sozialen Systemen ist dies der Fall – um sich zu erhalten, müssen diese anschlussfähig kommunizieren. Bei der Kommunikation handelt es sich also um diejenige Operation, durch die soziale Systeme sich autopoietisch selbst herstellen und erhalten. „Wenn die Autopoiesis funktionieren soll, muss Kommunikation immer *weiter* laufen“ (Berghaus 2004, 97). Zusammengefasst bedeutet dies somit, dass soziale Systeme als autopoietische Systeme nur dann entstehen, wenn Kommunikationen an Kommunikationen anschließen – die Kommunikationen müssen also immer wieder reproduziert werden: „Wie ein Spiel, das nicht weitergespielt wird, beendet ist, finden soziale Systeme ihr Ende, wenn die sie konstituierende Kommunikation aufhört“ (Simon 2007, 89).

In der dritten Selektion, die bereits beschrieben wurde, geht es darum, dass etwas als Mitteilung verstanden wird. Aus der Sicht der beteiligten Personen möchte man

aber auch ein inhaltliches Verständnis, sehr oft geht es ja um die Frage, ob man verstanden bzw. richtig verstanden hat- dies regt nach Luhmann zu Anschlusskommunikation an und wird von ihm als eine Art vierte Selektion begriffen:

„Begreift man Kommunikation als Synthese dreier Selektionen, als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen, so ist die Kommunikation realisiert, wenn und soweit das Verstehen, zustandekommt. Alles weitere geschieht `außerhalb` der Einheit einer elementaren Kommunikation und setzt diese voraus. Das gilt besonders für eine vierte Art von Selektion: für die Annahme bzw. Ablehnung der mitgeteilten Sinnreduktion“ (Luhmann 1984, 203).

Es gibt also nach Luhmann zwei Seiten beim Verstehen der Mitteilung zu unterscheiden: einerseits die der Kommunikationseinheit, die zum dritten Akt gehört, und andererseits die der Anschlusskommunikation. Ego muss also, nachdem im Akt der dritten Selektion, die Mitteilung verstanden wurde oder nicht, dann ein Sinnangebot der Mitteilung vom Inhalt verstehen und dieses dann annehmen oder eben nicht (vgl. Berghaus 2004, 99). Dies ist dann wohl ein inhaltliches Verstehen oder auch Sinnverstehen: „Mit einer etwas anderen Formulierung kann man auch sagen: Kommunikation transformiere die Differenz von Information und Mitteilung in die Differenz von Annahme oder Ablehnung der Mitteilung, sie transformiere ein `und` in ein `oder`“ (Luhmann 1984, 205). Es finden demnach zwei Arten von Verstehensakten statt und es wird die eine in die andere transformiert. „Jemand muss verstanden haben, sonst kommt die Kommunikation nicht zustande, unter Ausklammerung der Frage, was er daraufhin tut. Ob er einverstanden ist oder nicht, das ist seine Sache. Darüber kann er eine neue Kommunikation anfangen“ (Luhmann 2009, 260). So kann man die vierte Selektion auch als die erste Selektion der anschließenden, nächsten Kommunikationseinheit bezeichnen (vgl. Berghaus 2004, 101).

Es soll an dieser Stelle noch einmal auf das Beispiel vom Studenten Rudi verwiesen werden, der die Zeitung gekauft hat, in der die Journalistin Nina einen Artikel veröffentlicht hat, um die vierte Selektion, also die **Selektion der Annahme/des Verstehens durch Ego** zu verdeutlichen: Beim Zeitung lesen erfolgt bei Rudi nicht nur ein Differenzverstehen – im Sinne von Verstehen der Mitteilung, sondern auch ein Sinn-Verstehen. Rudi kann die Sinnangebote, die er in den Artikeln bekommt, die er liest, so oder so deuten, er kann sie so oder so

bewerten, er kann sie ablehnen oder annehmen. Sobald sich aber hier eine weitere Kommunikation anschließt, wechselt Rudi von der Empfängerrolle wieder in die Senderrolle, also in den ersten Selektionsakt, beispielsweise wenn er Informationen selektiert oder bestimmt, was für ihn informativ bzw. relevant ist und was nicht. Spricht er dann mit Freunden oder seiner Familie, so bringt Rudi manche Informationen zur Sprache, und wählt dabei aus, was er wem und wie erzählt – hierbei wiegt er ab, was wen interessiert usw. (**Selektion der Mitteilung durch Alter**) - beispielsweise erzählt er seinem Bruder Fritz, der in der Rolle des Ego ist. Fritz lässt sich auf das Gespräch über das Thema Sport oder Beruf ein oder nicht, hört aufmerksam zu oder lenkt ab, er interessiert sich also für diese Mitteilung oder nicht (vgl. Berghaus 2004, 101f). „Dabei versteht er zwangsläufig, dass es sich um Selektionen handelt, die von Rudi auch ganz anders hätten getroffen werden können“ (Berghaus 2004, 102). Findet Fritz das Gespräch interessant und relevant, so kann er an die Kommunikation anschließen. Dies wäre dann also eine vierte Selektion oder die erste Selektion von weiterer Anschlusskommunikation. Mit dieser ausführlichen Darstellung ist deutlich geworden, dass jede einzelne Kommunikation sowohl als eine an die vorherige Kommunikation angeschlossene oder ein Vorläufer für künftige Kommunikationen aufgefasst werden kann.

Wichtig ist an dieser Stelle noch festzuhalten, dass die offene Seite, also die Beziehung zur Umwelt, über die Informationsselektion (erster Akt) und die geschlossene Seite über die Mitteilungsselektion (zweiter Akt), bei der sich das System auf sich selber bezieht, läuft. In der darauf folgenden Selektion des Verstehens wird diese Differenz verstanden - das System beobachtet die Differenz und somit auch sich selbst (vgl. Berghaus 2004, 103).

5.1.11 Der Mensch in Luhmanns Systemtheorie

„Es gibt Maschinen, chemische Systeme, lebende Systeme, bewusste Systeme, sinnhaft-kommunikative (soziale) Systeme; aber es gibt keine all diese zusammenfassenden Systemeinheiten. Der Mensch mag für sich selbst oder für Beobachter als Einheit erscheinen, aber er ist kein System. Erst recht kann aus einer Mehrheit von Menschen kein System gebildet werden“ (Luhmann 1984, 67f).

Würde man den Menschen als ein System annehmen, so würde man nach Luhmann (ebd., 68) übersehen, daß der Mensch das, was in ihm an physischen,

chemischen, lebenden Prozessen abläuft, nicht einmal selbst beobachten kann.“ Ein Mensch ist also kein System, er hat nach Luhmann aber Anteil an verschiedenen Systemtypen. Der Körper des Menschen ist ein biologisches System, das Bewusstsein ist ein psychisches System und die sozialen Systeme lassen sich in menschlichen Handlungen zerlegen. Der Mensch wird also nicht geleugnet, aber er ist eben keine Analyseeinheit in der Systemtheorie. Luhmann ist nicht menschenfeindlich oder inhuman, denn er beschäftigt sich ja mit Themen, die uns als Menschen interessieren, beispielsweise mit Kommunikation, mit Liebe, mit Geld oder mit Massenmedien. Aber nach Luhmanns Systemtheorie muss man sich vom Menschen als Analyseeinheit verabschieden, damit man Phänomene richtig erfassen kann. Von sozialen Systemen, also von der Gesellschaft, schließt Luhmann aber den Menschen und auch sein Handeln aus – dies ist natürlich nicht vereinbar mit unserem Alltagsverständnis, und viele wissenschaftliche Positionen wehren sich dagegen (vgl. Berghaus 2004, 33f; vgl. dazu auch Wansing 2006, 27f).

5.1.12 Das Soziale System

Die im Alltag übliche Auffassung von sozialen Systemen ist wohl, dass dieses aus Elementen und ihren Relationen besteht. Die Menschen stellen also traditionell die Elemente dar und bei den Relationen handelt es sich um zwischenmenschliche Beziehungen. Verabschiedet man sich aber, wie Luhmann das in seiner Systemtheorie tut, von dieser Vorstellung, muss man sich die Frage stellen, woraus nun soziale Systeme bestehen, wenn nicht aus Menschen?

Für Luhmann stehen soziale Systeme im Zentrum seiner Systemtheorie. Wie bereits beschrieben, bestehen Systeme bei Luhmann aus Operationen und soziale Systeme bestehen aus Kommunikationen: „Der basale Prozess sozialer Systeme, der die Elemente produziert, aus denen diese Systeme bestehen, kann unter diesen Umständen nur Kommunikation sein“ (Luhmann 1984, 192). Seine Antwort auf die eingangs gestellte Frage, woraus soziale Systeme bestehen ist also – aus Kommunikationen.

Wie in der Einleitung von Kapitel V bereits dargestellt wurde, unterscheidet Luhmann bei den Formen der sozialen Systeme die Gesellschaft, die Organisation und die Interaktion. Alle drei sind soziale Systeme, weil sie aus Kommunikationen bestehen. Das umfassendste und komplexeste soziale System ist die

Gesellschaft¹¹ (vgl. Luhmann 1984, 16). „Jeder soziale Kontakt wird als System begriffen bis hin zur Gesellschaft als Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte“ (Luhmann 1984, 33). Luhmann sieht den Menschen selbst als Umwelt der Gesellschaft an: „Sieht man den Menschen als Teil der Umwelt¹² der Gesellschaft an (statt als Teil der Gesellschaft selbst), ändert das die Prämissen aller Fragestellungen der Tradition (...). Das heißt nicht, daß der Mensch als weniger wichtig eingeschätzt würde im Vergleich zur Tradition. Wer das vermutet (...), hat den Paradigmenwechsel¹³ in der Systemtheorie nicht begriffen“ (ebd., 288f).

Es geht also darum, zu verstehen, dass Systeme aus Operationen bestehen, und auf dieser Ebene ist Kommunikation die kleinstmögliche Einheit des sozialen Systems. Luhmann beschreibt – wie oben bereits erwähnt – dass die alltägliche Auffassung folgende sei: „(...) letztlich seien es doch immer Menschen, Individuen, Subjekte, die handeln bzw. kommunizieren“. Dem entgegen hält er aber die Annahme, „daß nur Kommunikationen kommunizieren und daß erst in einem solchen Netzwerk der Kommunikation das erzeugt wird, was wir unter `Handeln´ verstehen (Luhmann 1995, 113). Personen, wie Luhmann sie bezeichnet, können als Teilnehmer an einer Kommunikation identifiziert werden (vgl. Berghaus 2004, 64f). Diese Personen machen Mitteilungen – dies bedeutet aber noch nicht, dass sie kommunizieren, denn „Kommunikation `besteht´ nicht aus Handlungen einzelner Menschen derart, dass Handlungsakt des einen, der etwas sagt, plus Handlungsakt des anderen, der das versteht, in der Summe Kommunikation ergäbe – denn Kommunikation ist ja die kleinste Einheit, ist `Letztelement´“ (Berghaus 2004, 65).

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird davon ausgegangen, dass es sich bei Kommunikationen um Handlungen handelt. Dies ist bei Luhmann nicht so, denn er

¹¹ Bei Luhmann ist das Gesellschaftssystem „nicht nur ein bestimmtes `Wesen´, geschweige denn durch eine bestimmte Moral (Verbreitung von Glück, Solidarität, Angleichung von Lebensverhältnissen, vernünftig-konsensuelle Integration usw.) charakterisiert, sondern allein durch die Operation, die Gesellschaft produziert und reproduziert. Das ist Kommunikation“ (Luhmann 1998a, 70).

¹² Dass der Mensch nach Luhmann Teil seiner Umwelt ist, widerspricht fast der gesamten philosophischen und soziologischen Tradition, da diese einen humanistischen Gesellschaftsbegriff haben, bei dem der Mensch immer als Subjekt in sozialen Beziehungen beschrieben wird, und somit als Bestandteil der Gesellschaft gesehen wird (vgl. Wansing 2006, 28).

¹³ „Die Systemtheorie geht von der Einheit der Differenz von System und Umwelt aus. Die Umwelt ist konstitutives Moment dieser Differenz, ist also für das System nicht weniger wichtig als das System selbst“ (Luhmann 1984, 289).

sagt, man kann nicht allein kommunizieren, handeln kann man aber alleine.

Von der Ebene der Beobachtung aus, kann man aber von Menschen und individuellen Handlungen sprechen, denn „Kommunikation lässt sich nachträglich, d.h., im Akt der Beobachtung, in die Handlungen der beteiligten Personen `dekomponieren‘“ (Berghaus 2004, 65). Luhmann fasst in Bezug auf die Frage, woraus soziale Systeme nun bestehen, zusammen: „aus Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung“ (Luhmann 1984, 240).

Bisher wurde festgehalten, dass nicht Menschen kommunizieren, sondern soziale Systeme. Was ist aber mit dem menschlichen Bewusstsein?

Das menschliche Bewusstsein ist ebenfalls kein Bestandteil von sozialen Systemen und gehört zur Umwelt des sozialen Systems. Dieses psychische System operiert, wie auch das soziale System, in eigener Autopoiesis und ist für sich operativ geschlossen. Das soziale System und das psychische System stellen füreinander die Umwelt dar – sie sind also gegenseitig umweltoffen, beeinflussen sich gegenseitig und können ohne einander nicht existieren. Diese enge strukturelle Koppelung nennt Luhmann Interpenetration (vgl. Berghaus 2004, 69ff). Ohne Bewusstseinssysteme sind soziale Systeme nicht möglich, und Bewusstseinssysteme sind Voraussetzungen für soziale Systeme – es kann also nichts die Kommunikation beeinflussen, außer über das Bewusstsein: „Alles, was kommuniziert wird, muss durch den Filter des Bewusstseins in der Umwelt des Systems laufen“ (Luhmann 2009, 272). Es finden sich viele Beispiele für diese strukturelle Koppelung zwischen sozialen Systemen und psychischen Systemen. „Das System wird unabhängiger davon, daß alle Kommunikation über individualisiertes Bewusstsein vermittelt werden muss und insofern nur psychisch Vorgekautes prozessieren kann“ (Luhmann 1984, 238). Die beiden Systemtypen ergänzen sich also komplementär: „So können Bewusstseinssysteme – in struktureller Koppelung mit Gehirn und Nervenzellen – die Welt sinnlich wahrnehmen. Soziale Systeme vermögen das nicht. Ohne Wahrnehmung können sie nichts aus der physikalischen Umwelt erfahren – es geht allein auf dem Weg über individuelles Bewusstsein, das seine Wahrnehmungen und Eindrücke z.B. durch Sprache mitteilt“ (Berghaus 2004, 71).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass soziale Systeme ohne Bewusstseinssysteme nicht möglich sind – Diese sind also Voraussetzungen, trotz

dieser Tatsache darf jedoch nicht übersehen werden, dass Bewusstseinssysteme kein Bestandteil sozialer Systeme sind.

5.1.13 Formen der Differenzierung

Luhmann unterscheidet verschiedene Formen der Differenzierung der Gesellschaft, nämlich die segmentäre, die stratifikatorische und die funktionale. Die segmentäre Differenzierung passiert unter dem „Gesichtspunkt der *Gleichheit* gesellschaftlicher Teilsysteme“ (Luhmann 1998b, 613), sodass die Gesellschaft in gleiche Teile geteilt wird, zum Beispiel in Familien oder in Stämme. Man gehörte zu einer segmentären Gesellschaft aufgrund einer örtlichen Anwesenheit (vgl. ebd., 611). Die stratifikatorische Differenzierung findet unter dem „Gesichtspunkt der *rangmäßigen Ungleichheit* der Teilsysteme“ (Luhmann 1998b, 613) statt. Hierbei erfolgte die Differenzierung in nicht gleiche, aber hierarchisch angeordnete Teile, zum Beispiel Adel und Volk. Und die dritte Art der Differenzierung, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird, stellt die funktionale Differenzierung dar (vgl. ebd., 613).

Funktionale Differenzierung

„Funktionale Differenzierung unter dem Gesichtspunkt sowohl der Ungleichheit als auch der Gleichheit der Teilsysteme“ (Luhmann 1998b, 613) – was demnach bedeutet, dass die verschiedenen Gesellschaftssysteme nicht mehr hierarchisch angeordnet sind. Es handelt sich um Teilsysteme, die alle eine Funktion erfüllen: „Die Differenzierung ist funktional in dem Maße, als das Subsystem seine Identität durch die Erfüllung einer Funktion für das Gesamtsystem gewinnt“ (Luhmann 1984, 267). Bei den Funktionssystemen handelt es sich somit um Systeme innerhalb des Gesellschaftssystems, und diese stellen füreinander Umwelten dar. Luhmann unterscheidet verschiedene gesellschaftliche Funktionssysteme, unter anderem die Wirtschaft, die Politik, das Recht, das Militär, die Wissenschaft, die Kunst, die Medien, die Bildung, die Gesundheit, den Sport, die Erziehung oder die Religion (vgl. Luhmann 1984, 261ff) – diese erfüllen eben verschiedene Funktionen: „Anders formuliert: Das Gesellschaftssystem transportiert basale Problemstellungen, auf deren Lösung das jeweilige Funktionssystem dann ausgerichtet ist. (...) Jedes der Funktionssysteme fokussiert seinen Beobachtungsapparat auf die Lösung dieser jeweiligen gesellschaftlichen Probleme“ (Gensicke 2008, 103f). Es gibt zwischen diesen Teilsystemen keine

Hierarchie mehr, da sie alle, wie im Zitat des vorherigen Abschnitts ersichtlich wurde, gleich wichtig bzw. unwichtig sind (vgl. Luhmann 1984, 261f). Damit die Funktionssysteme Information aus der gesellschaftlichen Kommunikation gewinnen können, brauchen sie Beobachtungsleitsysteme. Mit diesen können relevante Informationen vom jeweiligen Funktionssystem ausgefiltert werden. Diesen Mechanismus, der zur Ausdifferenzierung dient, erklärt sich Luhmann über sogenannte Codes, die zweiwertig sind (vgl. Gensicke 2008, 104). Ausdifferenziert werden die Funktionssysteme also über spezifische Codes, die zweiwertig sind. Beispielsweise wären dies im Funktionssystem Recht die Codes „Recht“ und „Unrecht“, in der Wirtschaft wären diese „Zahlung“ und „Nichtzahlung“, im Sport „Sieg“ und „Niederlage“ (vgl. Wansing 2006, 33f). Die Zweiwertigkeit ist also im Sinne eines positiven und eines negativen Werts gemeint. Diese Unterscheidungen bilden bzw. sind das System. Zum Beispiel bilden alle Kommunikationen, die nach den Codes „zahlen“ bzw. „nicht zahlen“ strukturiert werden, das Wirtschaftssystem. Es werden also durch die Codierungen Grenzen des Systems gezogen, und somit wird eine autopoietische Organisation erreicht (vgl. Wansing 2006, 34). Die Codes alleine reichen aber nicht aus, erst Programme übernehmen gewisse Vorgaben: „Dieser in der Soziologie wenig übliche Begriff wird gewählt, um Zweckorientierungen und Bedingungsorientierungen (Zweckprogramme bzw. Konditionalprogramme) übergreifen zu können. Ein Programm ist ein Komplex von Bedingungen der Richtigkeit (...) des Verhaltens“ (Luhmann 1984, 432).

Wie kann man sich nun solche Programme vorstellen? Am Beispiel des Rechtssystems würde es bedeuten, dass Gesetze, Verfahrensregeln und deren Interpretationen die jeweiligen Programme darstellen. Die Programme für die Wissenschaft wären wohl verschiedene Theorien und Methoden oder für die Erziehung diverse Lehrpläne und Curricula (vgl. Wevelsiep 2000, 33f). Ein wichtiger Punkt ist, dass es nicht um eine Personendifferenzierung geht, man kann also nicht sagen, dass das Wissenschaftssystem die Summe aller Universitäten ist oder dass das Erziehungssystem aus Lehrern und Eltern besteht. Funktionale Differenzierung teilt viel mehr verschiedene Sachthemen zu bestimmten Teilsystemen der Gesellschaft zu. Das heißt also, dass kein Verbund an Personen ein Funktionssystem bildet, sondern die Bildung der Funktionssysteme erfolgt über Sachthemen (vgl. Wansing 2006, 35). Zu den

gesellschaftlichen Teilsystemen gehören unter anderem das Gesundheitssystem, das religiöse System, das Rechtssystem und auch das Erziehungssystem. Codierungen dieser Teilsysteme können beispielsweise gesund/krank, haben/nicht haben oder besser/schlechter sein (vgl. Moser 2008, 394). „Die soziologische Systemtheorie zielt vor allem darauf ab, Systeme auf diese Weise in ihrer Funktion von außen beobachten zu können“ (Moser 2008, 394).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass mit dem Umbruch von der stratifikatorischen zur funktionalen Differenzierung einiges verändert hat. In der Auffassung der stratifikatorischen Differenzierung kam es zu Teilsystemdifferenzierungen aufgrund hierarchischer Merkmale. Durch die Geburt kam es zu Zuweisungen innerhalb der Gesellschaft und zu gesellschaftlichen Kommunikationen. Das heißt also, welche Berufe man ausüben kann, oder wen man heiraten kann, war eine Frage der Zugehörigkeit der Schicht. Bei einer funktional differenzierten Gesellschaft verschwindet dieses Aufgehoben-sein von Individuen in einem Teilsystem der Gesellschaft, es geht nun vielmehr um ein Differenzieren anhand bestimmter gesellschaftlicher Problemlagen. Das heißt es geht nicht mehr um unter- oder übergeordnete Teilsysteme. Von nun an rekonstruiert jedes Teilsystem nicht mehr im Hinblick auf eine vorangestellte Hierarchie (vgl. Farzin 2006, 26f). „Für die Lage des Individuums hat diese Umstellung weitreichende Folgen, denn es kann jetzt nicht mehr exklusiv einem Teilsystem zugeordnet und darüber in der Gesellschaft positioniert werden. Die Einbindung in die Teilsysteme erfolgt nun situationsweise und nicht dauerhaft“ (Farzin 2006, 27). „Die moderne Gesellschaft ist durch Umstellung auf funktionale Differenzierung so komplex geworden, daß sie in sich selbst nicht mehr als Einheit repräsentiert werden kann. Sie hat weder eine Spitze, noch eine Mitte; sie hat nirgendwo einen Ort, an dem ihre Einheit zum Ausdruck kommen kann. Sie artikuliert ihre Einheit weder über eine Rangordnung der Schichten, noch über eine Herrschaftsordnung, noch über eine Lebensform (...), in der das Wesen des Menschen Gestalt gewinnt“ (Luhmann 1995, 138). Folge der funktionalen Differenzierung ist, dass die unterschiedlichen Funktionssysteme unterschiedliche Bedingungen für eine Inklusion formulieren und deswegen die gesellschaftliche Inklusion neu geregelt werden muss (vgl. ebd., 139).

5.2 Inklusion/Exklusion

Nach Luhmann kann also von keiner gedachten Gesamtgesellschaft als Einheit ausgegangen werden – dies wurde bereits im vorherigen Abschnitt erläutert. Die gesellschaftliche Einbeziehung erfolgt vielmehr durch die einzelnen Funktionssysteme und ihren Kommunikationszusammenhängen. Luhmann hält hierzu fest:

„Ob und wieviel Geld dem Einzelnen zur Verfügung steht, wird im Wirtschaftssystem entschieden. Welche Rechtsansprüche man mit welchen Aussichten auf Erfolg geltend machen kann, ist eine Angelegenheit des Rechtssystems. Was als Kunstwerk gilt, wird im Kunstsystem entschieden, und das Religionssystem gibt die Bedingungen vor, unter denen der Einzelne sich als religiös verstehen kann. Was als wissenschaftliches Wissen dem Einzelnen zur Verfügung steht und in welchen Formen (zum Beispiel in der Form von Tabletten) ergibt sich aus den Programmen und den Erfolgen des Wissenschaftssystems“ (Luhmann 1998b, 630).

Die personale Teilhabe an Gesellschaft wird von Luhmann somit an die Bedingungen der Funktionssysteme angeknüpft, und Luhmann ersetzt den Begriff der Integration durch den Begriff der Inklusion. Bei der Inklusion geht es Luhmann um das Verhältnis des Menschen zur Gesellschaft als Umwelt von Gesellschaft. Inklusion kann sich nach Luhmann (1996, 20) eben „nur auf die Art und Weise beziehen, in der im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet, also für relevant gehalten werden. Man kann, an eine traditionelle Bedeutung des Terminus anschließend, auch sagen: die Art und Weise, in der sie als `Personen´ behandelt werden.“ Person bezieht sich hier natürlich wieder nicht auf einen bestimmten Menschen, sondern wird vielmehr als funktionspezifische Inklusionsrolle gesehen, die als Individuum in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen eingenommen werden, etwa als KonsumentIn oder SchülerIn usw. (vgl. Wansing 2006, 39). Dies bedeutet also, dass es sich um Inklusion handelt, wenn ein Individuum durch Systeme wahrgenommen und bezeichnet wird. Beispielsweise bedeutet der Besuch einer Sonderschule, oder der Besuch diverser Agenturen des Sozialsystems funktionale Inklusion. Ist man aus dem ersten Arbeitsmarkt ausgeschlossen, so bedeutet dies, dass dies kompensiert wird, durch die Inklusion in ein System der Sozialhilfe (vgl. Dederich 2006, 17). „Systemtheoretisch gesehen handelt es sich dabei auf

gesellschaftlicher Ebene um Inklusion, genauer: um eine Teilinklusion in Teilsysteme“ (ebd.).

Luhmann (1996, 20) hat den Begriff der Inklusion aber um den Begriff der Exklusion erweitert, denn er sagt, „von Inklusion kann man also sinnvoll nur sprechen, wenn es Exklusion gibt.“ Die Tatsache, dass viele Menschen ausgeschlossen werden, führte bei Luhmann zu dieser, eben angesprochenen Erweiterung seines Denksystems: „Zur Überraschung aller Wohlgesinnten muß man feststellen, daß es doch Exklusionen gibt, und zwar massenhaft und in einer Art von Elend, die sich der Beschreibung entzieht“ (ebd., 5). Luhmann stellte fest, dass sich an den Rändern der Systeme Exklusionseffekte bilden, die dann zu einer negativen Integration der Gesellschaft führen:

„Denn die faktische Ausschließung aus einem Funktionssystem – keine Arbeit, kein Geldeinkommen, kein Ausweis, keine stabilen Intimbeziehungen, kein Zugang zu Verträgen und zu gerichtlichem Rechtsschutz, keine Möglichkeit, politische Wahlkampagnen von Karnevalsveranstaltungen zu unterscheiden, Analphabetentum und medizinische wie auch ernährungsmäßige Unterversorgung – beschränkt das, was in anderen Systemen erreichbar ist und definiert mehr oder weniger große Teile der Bevölkerung, die häufig dann auch wohnmäßig separiert und damit unsichtbar gemacht werden“ (Luhmann 1998b, 630f).

Die Tatsache, dass Menschen ausgeschlossen werden, führte dazu, dass Luhmann sein Denksystem erweiterte, denn, wie in den angeführten Textstellen erkennbar ist, spricht er nun von Exklusionseffekten, die zu einer negativen Integration in die Gesellschaft führen. Den Prozess der Inklusion beschreibt er als einen zunehmenden Prozess von Teilintegration in Teilsysteme, jedoch hat dies auch eine Gegenseite, nämlich die Exklusion. Durch diese Exklusion sind Individuen mehr und mehr von kommunikativen Bezügen abgekoppelt (vgl. Dederich 2006, 18). „Inklusion und Exklusion verweisen nun wechselseitig aufeinander und machen erst gemeinsam die soziale Kohäsion und ihre Bedingungen sichtbar“ (ebd.).

Luhmann verwendet also bei der Unterscheidung Inklusion/Exklusion keine moralischen, sondern mechanische Begriffe: „Die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion ist gerade deswegen von erheblicher Bedeutung für die Selbstbeschreibung der Gesellschaft, weil durch sie Kriterien des Zugangs zur Kommunikation festgestellt werden: Die innere Seite (Inklusion) bezeichnet die

Bedingungen und die Möglichkeiten der Teilnahme an der Kommunikation und verlangt so Aufmerksamkeit und Berücksichtigung, während die Außenseite, die Exklusion, das bezeichnet, was übrig bleibt und die Gesellschaft zur Reflexion zwingt. Das wird heute an der Bedeutung sichtbar, die Karrieren und Leistungsorientierung einerseits und Situationen andererseits, in denen gegenteilige Bedingungen gelten, gewonnen haben (...)“ (Baraldi et al 1997, 81f).

Das Phänomen der Exklusion zeigt auch, dass, wenn sie eintritt, sich ein Dominoeffekt entwickeln kann, denn wenn man beispielsweise die Arbeit verliert, dann wird es auch schwierig, die Wohnung zu bezahlen. Personen werden durch Exklusionen aus einem Teilsystem also sehr rasch gesellschaftlich irrelevant.

Es geht ihm nicht um eine positive Zielerreichung wie etwa beim normativen Integrationsbegriff, sondern vielmehr um eine mechanische Beschreibung der Inklusion bzw. Exklusion. Inklusion bezieht sich auf ein Einbezogen-werden in Leistungen und Prozesse der Funktionssysteme, sie erfolgt also immer dann, „wenn Personen in themenspezifischen Kommunikationen berücksichtigt werden“ (Wansing 2006, 40).

5.3 Resümee

Um Luhmanns Vorstellung der Gesellschaft zu verstehen, war zunächst eine Klärung einiger Grundbegriffe notwendig. Mit Luhmanns Systemtheorie liegt eine konstruktivistische vor, die davon ausgeht, dass der Mensch durch Beobachten und Unterscheiden erkennt – es stellt sich in der Systemtheorie die Frage nach dem Prozess des Erkennens, das aus Beobachten und Unterscheiden besteht. Das, was als Beobachter beim Erkennen unterschieden wird, sind die Systeme, die aus Elementen bestehen, die in einer bestimmten Ordnung zueinander stehen, also eine gewisse Struktur bzw. Organisation aufweisen. Ein System entsteht nach Luhmann aus einer Reduktion von Komplexität, Systeme sind also eine Auswahl von vielen möglichen Ereignissen oder Zuständen. Luhmann führt den Begriff der Kontingenz ein, weil es ja in einem System mehr als nur eine Anschlussmöglichkeit gibt, und weil die Möglichkeiten der Aufnahmen und in weiterer Folge der Verarbeitung dieser Komplexität begrenzt sind, muss eben eine Beobachtung gegenüber einer anderen Beobachtung ausgeschlossen werden. Durch ein selektives Geschehen, das Luhmann als „Sinn“ bezeichnet, wird

Komplexität verarbeitet – es wird also eine Auswahl getroffen, und somit eine potentielle Möglichkeit aktualisiert (vgl. Wansing 2006, 22f).

Da ein System entsteht, in dem eine Unterscheidung getroffen wird, heißt dies, dass es sich von etwas unterscheiden muss - die Differenz von System und Umwelt ist in der Luhmannschen Systemtheorie grundlegende Ausgangsposition, und unterscheidet sich von der älteren Auffassung einer Teil-Ganzes-Differenz. System und Umwelt sind immer korrelativ aufeinander bezogen. Aufgrund der Autopoiesis des Systems, sind diese offen bezüglich ihrer Struktur, was bedeutet, dass sie sehr wohl eine Beziehung zur Umwelt haben können, und sich von Faktoren aus dieser auch beeinflussen lassen können. Entscheidend ist aber, dass Veränderungen im System nicht von der Umwelt determiniert werden können. Strukturveränderungen im System können nur durch Irritation bzw. Perturbation ausgelöst werden. Die Reaktionen auf diese Perturbationen erfolgen aber nur aufgrund einer bestimmten inneren Logik, und nicht weil diese von außen bestimmt wurden (vgl. Wansing 2006, 23f).

Da Luhmann die Autopoiesis nicht auf lebende Systeme beschränkt, sondern diese auch auf den Bereich des Sozialen überträgt, sind folglich auch soziale Systeme autopoietisch, sie sind operational geschlossen und erzeugen und erhalten sich aufgrund ihrer selbstreferentiellen Prozesse selbst. Innerhalb dieser Theorie sozialer Systeme ist wesentlich, dass die Elemente und Operationen Kommunikationen sind, die aber nicht im herkömmlichen Sinn eines Botschaftentransports zu verstehen sind, sondern als ein Prozess des Selektierens auf den Ebenen der Information, der Mitteilung und des Verstehens (vgl. Wansing 2006, 25).

Soziale Systeme können als Interaktionen, Organisationen oder Gesellschaften beobachtet werden. Gesellschaften sind soziale Systeme, die aus Kommunikationen, und nicht aus Menschen bestehen. Mit dieser Vorstellung hat sich Luhmann von einer traditionellen Vorstellung von Gesellschaft als Gesamtheit aller Mitglieder verabschiedet und einen radikal konstruktivistischen Ansatz entworfen. Dass nun der Mensch nicht Teil der Gesellschaft ist, hat zur Folge, dass der konstruktivistische Gedanke der Individualität und Autonomie, wie er bereits bei Maturana und Varela zu finden war, noch verstärkt wird, eben durch eine Stellung außerhalb der Gesellschaft. Dies hat aber auch zur Folge, dass ein

Individuum nun nicht mehr die Gesellschaft intentionalistisch nach gewissen Prinzipien der Vernunft gestalten kann. Luhmann negiert ja auch die klassische Vorstellung eines autonomen Subjekts, das beispielsweise in der Erziehung als Leitkategorie dient (vgl. Wansing 2006, 29f). „Das Gesellschaftssystem wird demnach nicht durch ein bestimmtes `Wesen`, geschweige denn durch eine bestimmte Moral (Verbreitung von Glück, Solidarität, Angleichung von Lebensverhältnissen, vernünftig-konsensuelle Integration usw.) charakterisiert, sondern allein durch die Operation, die Gesellschaft produziert und reproduziert. Das ist Kommunikation“ (Luhmann 1998a, 70).

Außerdem zentral in Luhmanns Systemtheorie ist die funktionale Differenzierung. Es geht also mehr und mehr um spezifische Funktionen. Wirtschaft, Politik, Recht, Militär, Wissenschaft, Kunst, Medien, Bildung, Gesundheit, Sport, Religion und Intimbeziehungen gehören für Luhmann zu den gesellschaftlichen Funktionssystemen, die nicht hierarchisch angeordnet sind, sondern alle gleich wichtig bzw. unwichtig, und auch autonom sind. Die Ausdifferenzierung dieser erfolgt über Codes und spezifische Programmstrukturen. Da Luhmanns funktional differenzierte Gesellschaft ihre Einheiten also weder über eine Rangordnung von Schichten, noch über eine Herrschaftsordnung oder eine Lebensform artikuliert, diese also keinen Ort hat, an dem ihre Einheit zum Ausdruck kommt, kann also nicht mehr von einer gedachten Gesamtgesellschaft als Einheit, oder einem gemeinsamen Handlungsziel ausgegangen werden. Zu einer gesellschaftlichen Einbeziehung von Personen kommt es in Luhmanns Vorstellung einer funktional differenzierten Gesellschaft nur über die einzelnen Funktionssysteme und ihre Kommunikationszusammenhänge. Die Individuen werden also nicht mehr in ein Sozialsystem eingeschlossen, sondern nehmen an mehreren Funktionssystemen teil. Mit seiner Unterscheidung Inklusion und Exklusion versteht Luhmann also kein positives gesellschaftliches Ziel in der Gesellschaft, sondern er charakterisiert, wertneutral, den Teilhabemodus als Gegebenheit in der Gesellschaft, es gibt keine normative Zielvorstellung mehr.

5.4 Zusammenfassung und Ausblick

Bisher wurde dargelegt, dass die Denkvoraussetzungen systemischen Denkens in der Systemtheorie liegen und sich diese in zwei Phasen unterteilen lassen.¹⁴

¹⁴ siehe auch Moser (2008), Ludewig (2002, 2005)

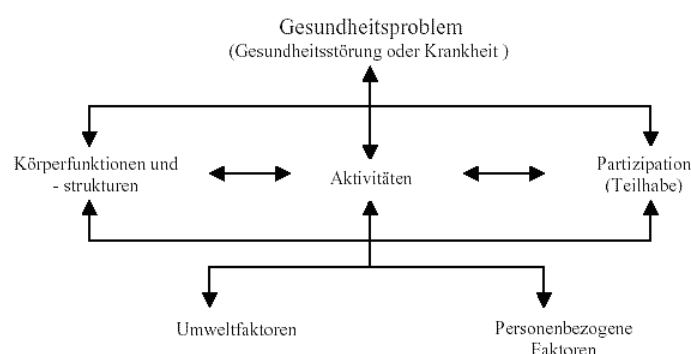
Hierzu gehören einerseits die systemökologische & biologisch-konstruktivistische Perspektive, die durch Bronfenbrenner, Maturana & Varela vertreten sind, und andererseits die system-soziologische Perspektive, die durch Luhmann repräsentiert wird.

Nach der (teilweise aufgrund der Komplexität und der großen Menge an Literatur reduzierten) Darstellung der beiden Phasen wird nun analysiert, inwiefern diese Ansätze in der inklusiven Pädagogik rezipiert wurden. Zuvor werden zentrale Aspekte der ICF und der Inklusion in einem Exkurs abgehandelt, da auf diese in der darauf folgenden Rezeption Bezug genommen wird.

Exkurs „ICF“

Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) „bezieht sich auf und enthält die Rahmenbestimmungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderungen“ (DIMDI 2005, 11).

Die Grundlage der ICF stellt ein bio-psycho-soziales Modell bzw. Verständnis von Behinderung dar. „Entsprechend dient Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]. Die ICF listet darüber hinaus Umweltfaktoren auf, die mit den genannten Konstrukten in Wechselwirkung stehen.“ (DIMDI 2005, 9). Diese Ebenen der „Körperstruktur“, der „Körperfunktionen“, der „Aktivitäten“ und der „Teilhabe“ stehen in wechselseitiger Beeinflussung und sind ebenfalls abhängig von Kontextfaktoren. Zu diesen Kontextfaktoren zählen sowohl persönliche Voraussetzungen, als auch Umweltfaktoren.



(DIMDI 2005, 23)

Anhand der Grafik sind die Komponenten „Körperfunktionen und –strukturen“, „Aktivitäten“, „Partizipation“, „Umweltfaktoren“ und „Personenbezogene Faktoren“

und deren Wechselwirkung sehr gut erkennbar. Diese Komponenten werden an dieser Stelle ausschnittshaft dargestellt.

Die erste Komponente der Körperfunktionen bezeichnet die „physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologischer Funktionen)“ (DIMDI 2005, 17). Die Körperstrukturen sind die „anatomischen Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile“ (ebd.). Wird eine Körperfunktion oder Körperstruktur beeinträchtigt, also ist eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust vorhanden, so wird von einer „Schädigung“ gesprochen (vgl. ebd.). Die Komponente der „Aktivität“ bezeichnet die „Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung (Aktion) durch einen Menschen, während sich die „Partizipations“-Komponente auf das „Einbezogensein in eine Lebenssituation“ bezieht (DIMDI 2005, 19). Die beiden Aspekte der Teilhabe und der Aktivität werden gemeinsam klassifiziert und anhand von Domänen aufgelistet. Hierzu zählen „Lernen und Wissensaneignung, Allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, Häusliches Leben, Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen, Bedeutende Lebensbereiche, Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben“ (DIMDI 2005, 20). Hat ein Mensch Schwierigkeiten, die Aktivität durchzuführen, so kommt es zu einer „Beeinträchtigung der Aktivität“ (ebd., 19).

Die Beeinträchtigung der Partizipation wird definiert als „ein Problem, das ein Mensch im Hinblick auf sein Einbezogensein in Lebenssituationen erleben kann“ (ebd.). Wie in der Grafik ersichtlich, zählen zu den Kontextfaktoren sowohl die Umweltfaktoren als auch die personenbezogenen Faktoren. Die Umweltfaktoren „bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Leben gestalten“ (DIMDI 2005, 21). Diese Faktoren liegen außerhalb des Menschen, das heißt, sie können die Leistungen dieses Menschen, seine Leistungsfähigkeit zur Durchführung von Handlungen, oder auch seine Körperstrukturen und Körperfunktionen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen (vgl. ebd., 21f). Die Umweltfaktoren werden noch unterteilt in zwei Ebenen, nämlich in die Ebene des Individuums und in die Ebene der Gesellschaft. Bei ersterer geht es um die unmittelbare, persönliche Umwelt des Menschen, worunter auch die Schule und der Arbeitsplatz, die physikalischen und materiellen Gegebenheiten, und der persönliche Kontakt zu Familie, Bekannten oder Fremden

fallen. Die Ebene der Gesellschaft umfasst die formellen und informellen sozialen Strukturen, die den Menschen beeinflussen. Hierzu zählen beispielsweise Organisationen und Dienste, Behörden, Gesetze, Vorschriften oder Einstellungen und Weltanschauungen (vgl. ebd., 22).

Die personenbezogenen Faktoren „sind der spezielle Hintergrund des Lebens und der Lebensführung eines Menschen und umfassenden Gegebenheiten des Menschen, die nicht Teil ihres Gesundheitsproblems oder –zustands sind. Diese Faktoren können Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, andere Gesundheitsprobleme, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erziehung, Bewältigungsstile, sozialer Hintergrund, Bildung und Ausbildung, Beruf sowie vergangene oder gegenwärtige Erfahrungen, allgemeine Verhaltensmuster und Charakter (...) umfassen, die in ihrer Gesamtheit oder einzeln bei Behinderung auf jeder Ebene eine Rolle spielen können“ (DIMDI 2005, 22).

Diese Kontextfaktoren können sich positiv oder negativ auf die Funktionsfähigkeit eines Menschen auswirken. Unter der Funktionsfähigkeit werden alle Aspekte der funktionalen Gesundheit verstanden:

„Eine Person ist funktional gesund, wenn – vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren -

1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen),
2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten),
3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder –strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Partizipation [Teilhabe] an Lebensbereichen)“ (DIMDI 2005, 4).

Der Zustand der Funktionsfähigkeit kann sowohl verbessert, also auch verschlechtert werden. Als förderlich können sich fehlende oder vorhandene Faktoren in der Umwelt einer Person darstellen, „welche die Funktionsfähigkeit verbessern und eine Behinderung reduzieren“ (Lindmeier 2006, 11). Dazu können Aspekte wie die materielle Umwelt, Verfügbarkeit relevanter Hilfstechnologie, positive Einstellungen der Menschen zu Behinderung, und auch Systeme und

Handlungsgrundsätze, die darauf abzielen, „alle Menschen mit Gesundheitsproblemen in alle Lebensbereiche einzubeziehen (Lindmeier 2006, 11), zählen. Im Gegensatz dazu stehen Faktoren, die die Funktionsfähigkeit einschränken und Behinderung schaffen. In diesem Fall wird von negativ wirkenden Faktoren, also Barrieren, gesprochen (vgl. ebd.).

„Behinderung ist nach diesem Modell das Ergebnis der negativen Wechselwirkungen einer Person, ihrem Gesundheitsproblem und den Umweltfaktoren: Behinderung entsteht folglich immer dann, wenn eine unzureichende Passung zwischen einer Person und den Umweltfaktoren vorliegt“ (Wansing 2006, 78). Demnach wird Behinderung nicht mehr als individuelles, schicksalhaftes Problem angesehen, es geht vielmehr darum, dass Behinderung als ein Problem von Teilhabe und Ausschluss angesehen wird. Somit bietet dieses der ICF zugrunde liegende bio-psycho-soziale Modell nach Wansing (2005, 80) „mit seiner zentralen Dimension der Partizipation und dem relationalen und dynamischen Blickwinkel zahlreiche Anknüpfungspunkte zum sozialwissenschaftlichen Diskurs der gesellschaftlichen Teilhabe und Ausgrenzung (...). Behinderung kann damit in einen `neuen´ gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt und einer Individualisierung der Problemlage entgegengewirkt werden.“

„Das heutige Model der ICF bietet die Grundlage, unzählige Kontexte zu fassen und ihre Beziehungen untereinander zu prüfen“ (Hollenweger 2006, 58).

Anhand des neuen Modells der ICF können einige Aspekte neu untersucht werden. Hollenweger (ebd., 31) nennt beispielsweise die „Wirkung von Partizipationseinschränkungen auf den Erwerb von Aktivitäten (z.B. Wirkung schlechten Unterrichts auf Kompetenzerwerb) oder die Bedeutung der Ausübung von Aktivitäten für die Integrität von Körperfunktionen (...)“. Außerdem, so führt Hollenweger die Überlegungen weiter, können die „Zusammenhänge zwischen Einschränkungen der Körperfunktionen, Problemen beim Ausüben von Aktivitäten und Einschränkungen der Partizipation in einem ganz bestimmten Lebensbereich“ neu überdacht und auch analysiert werden. Um einen Zusammenhang zu einer Inkludiertheit, beispielsweise von SchülerInnen in einen schulischen Kontext, herzustellen, muss festgehalten werden, dass es von Bedeutung ist, „alle Aktivitäten und Partizipationsbereiche zu berücksichtigen“ (Hollenweger 2006, 52).

Nach Auffassung der ICF würde dies für den Bereich der inklusiven Pädagogik bedeuten, dass beispielsweise der Kindergarten, die Schule, berufsbildende Maßnahmen usw., sowohl als Umwelt als auch als Lebensbereich verstanden werden, in dem Partizipation ermöglicht wird. Ebenso müssen die individuellen Voraussetzungen eines jeden Individuums als wichtige Faktoren für eine Partizipation an Bildung berücksichtigt werden (vgl. ebd., 56f). Hollenweger hält in Bezug auf die Möglichkeiten für die Zukunft fest, dass durch dieses Werkzeug, wie sie die ICF bezeichnet, eine Möglichkeit besteht, „Bildungssysteme systematisch auf diskriminierende oder hemmende Faktoren und Abläufe zu untersuchen. Hier kann der Ausgangspunkt für eine Inklusive Pädagogik geschaffen werden, die sich zwar nicht von der Vision einer gerechten Schule für alle abwendet, aber sich daran macht, diese Umwelt und ihre Wirkung auf die Funktionsfähigkeit der einzelnen Person oder ganzer Populationen auch wirklich zu erforschen und zu verbessern“ (Hollenweger 2006, 59f).

Exkurs „Inklusion“

„Der bildungswissenschaftliche Begriff Inklusion ist jungen Datums und wurde vom englischen ‘inclusion’ (=Einbeziehung) abgeleitet“ (Biewer 2009, 125). 1994 fand eine Weltkonferenz in Salamanca (Spanien) statt, die wesentlich zur Verbreitung des Begriffs „Inklusion“ beigetragen hat. Vor allem auf die inklusive Schule bezogen wurden Aspekte herausgearbeitet (vgl. ebd., 125f). Als Ziel der Einführung dieses Begriffs kann genannt werden, dass Menschen mit Behinderungen aktiv an der Gesellschaft teilhaben können – es muss keine Anpassung stattfinden (vgl. ebd.). Folgende Übersicht von Hinz (2002a, 10) legt die grundlegenden Unterschiede zwischen der Praxis der Integration und der Praxis der Inklusion dar.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
• Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert; mit /ohne sonderpäd. Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch ExpertInnen	• Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

Anhand dieser Gegenüberstellung der beiden Konzepte „Integration“ und „Inklusion“ können wesentliche Unterschiede identifiziert werden.¹⁵ Bei der Integration geht es vor allem um die Wiederherstellung – das heißt, Menschen mit Behinderungen in bestehende Systeme einzugliedern. Die Aufgabe der Integration, nämlich dass Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft einbezogen werden, ergibt sich, da eine Ausgliederung aus diversen Systemen stattgefunden hat (vgl. Cloerkes 2007, 222). Inklusion hingegen „beansprucht in der Tat einen grundsätzlichen Wandel der grundlegenden theoretischen Sichtweisen und damit einen Paradigmenwechsel“ (Hinz 2002a, 2). Hinz (ebd.) spricht davon, dass es nach dem Verständnis der Inklusion nicht mehr um ein

¹⁵ „Für beide Begriffe gibt es theoretische Erklärungen, welche Sichtweisen ein Begriff miteinschließt, und dennoch bestehen Inklusion und Integration in der Literatur nebeneinander, obwohl Inklusion den Begriff Integration ablösen sollte“ (Karlovits 2010, 58)

„Einbeziehen einer Gruppe von Menschen mit Schädigungen in eine Gruppe von Menschen Nicht Geschädigter“, sondern vielmehr um ein „Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten“ geht, worunter auch Menschen mit Behinderungen fallen. Zentraler Gedanke des Inklusionskonzepts ist es, dass ein Mensch als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft und nicht durch gewisse Fertigkeiten und Fähigkeiten einbezogen wird (vgl. ebd., 5). „Das Konzept der Inklusion versteht sich demgegenüber als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat. In ihr sind unterschiedlichste Dimensionen von Heterogenität vorhanden“ (Hinz 2002a, 7). Sowohl verschiedene Geschlechterrollen, unterschiedliche sprachliche oder kulturelle Hintergründe, religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen, als auch unterschiedliche Fähigkeiten bzw. Einschränkungen kommen in den Dimensionen der Heterogenität vor. Für die Pädagogik bedeutet dies dann, dass Heterogenität Normalität ist.

„Pädagogisch ist dann nicht mehr feststellbar, wo im kontinuierlichen Spektrum von Gleichheit und Verschiedenheit `das deutsche Kind` endet und `das ausländische Kind` beginnt, wo `die weibliche Rolle` endet und die `männliche` beginnt oder wo der Beginn von `sozialer Benachteiligung`, `sonderpädagogischem Förderbedarf` oder anderem `Anderssein` auszumachen wäre“ (Hinz 2002a, 7).

„Inklusion dagegen, sieht keine Unterschiede im menschlichen Dasein, sei es ohne oder mit Behinderung. Jeder Mensch ist in der Gesellschaft willkommen und trägt mit seinen Stärken und Fähigkeiten zum Gelingen dieser bei“ (Karlovičs 2010, 58). Von dieser Heterogenität ausgehend ändern sich die Zuständigkeiten, nämlich von einer Aufsplitterung, laut Hinz (ebd.), der „`einen` Kinder“ und der „`anderen` Kinder“ zu einer gemeinsamen Zuständigkeit für alle Kinder.

Es wird hier deutlich, dass die Integrationspraxis bisher versucht hat, „individuumbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen“ (Hinz 2002a, 11). Die Inklusionspraxis hingegen möchte mit systemischem Ansatz alle Menschen teilhaben lassen, und sie sowohl individuell als auch gemeinsam lernen lassen, „und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung und allen beteiligten Berufsgruppen“ (ebd.).

„Der inklusive Ansatz entstand zwar im schulischen Bereich, beansprucht aber inzwischen ein Konzept für alle Altersgruppen und viele Lebensbereiche zu sein. Er steht im Einklang mit der Forderung, die Rechte von Menschen mit Behinderung zu stärken“ (Biewer 2009, 151). Der inklusive Ansatz hat nicht das Problem des Einzelnen im Augenmerk, sondern richtet seinen Fokus auf das System. „Es soll allen Beteiligten die Teilhabe am sozialen Leben ermöglicht werden, indem das System Rahmenbedingungen schafft, die allen eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht und nicht der einzelne sich anpassen muss“ (Biewer 2005, 3). Zusammenfassend kann der inklusive Gedanke wie folgt beschrieben werden: „Inklusion versteht Menschen mit Behinderung als eine von vielen Minderheiten und nicht als `funktionsgemindert´. Damit setzt sie sich ab von allen defizitorientierten Zuschreibungen und sieht Probleme im Zusammenhang mit Behinderung als kulturell, sozial und gesellschaftlich verursacht an“ (Hinz 2006, 5).

6 Die Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik

Nachdem in den Kapiteln III, IV und V ein Verständnis der beiden Perspektiven, zu denen hauptsächlich Bronfenbrenner, Maturana & Varela und Luhmann gezählt werden, dargelegt wurde, kann nun eine Analyse der Rezeption dieser Phase in der inklusiven Pädagogik folgen. In den folgenden Abschnitten 6.1. und 6.2 folgt die Analyse der Rezeption der system-ökologischen, der biologisch-konstruktivistischen und der system-soziologischen Perspektive anhand ausgewählter AutorInnen. Im Vorfeld wird die Rezeption der Systemtheorie in der Pädagogik bzw. Sonderpädagogik exemplarisch dargestellt.

Bronfenbrenners ökologische Entwicklungstheorie mit den konzentrisch gedachten Systemebenen und den darin enthaltenen Systemelementen hat zu einer Etablierung der ökologischen Sichtweise in den verschiedensten Wissenschaften geführt. Die häufigen Rezeptionen seiner ökologischen Systemtheorie zeigen von seiner Bedeutung. Neben der Sozialisationsforschung beispielsweise durch Hurrelmann (2002) und der Entwicklungspsychologie, die von dieser Theorie profitierten, hat Bronfenbrenner das ökosystemische Denken auch in den Erziehungswissenschaften angeregt. Ditton (2006) gibt einen Überblick. Es werden an dieser Stelle einige VertreterInnen genannt, es sei aber darauf hingewiesen, dass es sich um eine exemplarische Darstellung handelt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat.

In der Integrationspädagogik bzw. inklusiven Pädagogik, auf der in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt liegt, stellt der ökosystemische Ansatz eine grundlegende Bezugstheorie dar, die vor allem von Sander (1991, 1999, 2003) aufgenommen wurde. Auch Speck (2008) hat sich mit seiner Ausarbeitung seines systemökologischen Ansatzes auf den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner gestützt. Weiters ziehen Joswig (2007) und Exner (2007) den ökosystemischen Ansatz heran, um Überlegungen hinsichtlich des Behinderungsbegriffs anzustellen. Im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik gibt es ebenfalls Bezüge zum ökosystemischen Ansatz – Eggert (2000) und Hildes Schmidt (1998) seien exemplarisch genannt. Auch Niehaus (2000) analysiert Forschungsdefizite in der pädagogischen Integrationsforschung und macht Vorschläge hinsichtlich eines ökosystemischen Analyseansatzes.

Bronfenbrenners Ansatz bietet sehr oft den theoretischen Rahmen von Forschungsarbeiten (Dissertationen und Diplomarbeiten), in denen qualitative Untersuchungen durchgeführt werden. Einige dieser Untersuchungen wie die von Seifert (2002), Boller (2002), Pohl (2005), Ginnold (2008) seien an dieser Stelle erwähnt. Zu den Diplomarbeiten im Bereich der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik, die den Ansatz von Bronfenbrenner als Bezugsrahmen für die qualitative Forschung heranziehen, zählen unter anderem Handle (2005) und Haslberger (2010).

Eine Übertragung der Überlegungen von Maturana/Varela lässt sich sowohl im Bereich der Erziehung und Didaktik als auch im Bereich der Sonderpädagogik finden. Im pädagogisch-didaktischem Feld begann die Rezeption bzw. Diskussion des Konstruktivismus verstärkt zu Beginn der Neunzigerjahre. Werning (1998, 2002) beispielsweise beschreibt Leitgedanken des Konstruktivismus in Hinblick auf Didaktik. Auch Reich (2000) formuliert Grundgedanken einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Überlegungen hinsichtlich konstruktivistisch orientierter Pädagogik stellt auch Huschke-Rhein (1997, 1992, 2003) an. Weiters sind Siebert (1996) und Voß (1997, 2002) als Vertreter der systemisch-konstruktivistischen Annäherungen an Schule und Pädagogik zu nennen.

Der Konstruktivismus wurde in der Sonderpädagogik vor allem in Hinblick auf das Autopoiesekonzept aufgenommen. Zu den RezipientInnen der konstruktivistischen Strömung hinsichtlich der Körperbehindertenpädagogik zählen beispielsweise Haupt (1996), Osbahr (2000) und Boenisch (2002). In Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung konnten als RezipientInnen unter anderem in Artikeln aus Schriften von Eberwein (1996,1998), Balgo (1998, 2003), Lindemann/Vossler (1999), Palmowski (1995, 1996, 2000, 2002), Wagner (2000), Rödler (2000), Joswig (2007), Laubenstein (2008) und Speck (2008) identifiziert werden.

Die Rezeption der Systemtheorie nach Luhmann lässt sich sowohl in den Erziehungswissenschaften als auch in der Sonderpädagogik verorten. Hinsichtlich der systemtheoretischen Überlegungen innerhalb der Pädagogik sind exemplarisch Trembl (1992), Arnold (1995), Corsi (2000), Hackl (2000), Mikula (2002), Lenzen (2004), Stichweh (2007), Friedrichs (2008) und Scheef (2009) zu nennen. Diplomarbeiten bzw. Dissertationen zu dieser Thematik konnten bei Gstach (1989, 1998), Vorhauser (1991) und Gepp (2006) gefunden werden.

Innerhalb der Sonderpädagogik, in der Fragen zur Entstehung von Behinderung, aber auch Fragen der Inklusion bzw. Exklusion vor systemtheoretischem Hintergrund diskutiert werden, konnten Fuchs (1994, 2002), Wevelsiep (2000), Moser (2003, 2008), Jantzen (2004), Farzin (2006), Terfloth (2006), Wansing (2006), Wetzel (2006, 2007), Exner (2007) und Schley (2007) als wichtige RezipientInnen identifiziert werden.

Obgleich einige zentrale RezipientInnen der system-ökologischen, biologisch-konstruktivistischen bzw. system-soziologischen Perspektive identifiziert und benannt werden konnten, kann von keiner Vollständigkeit ausgegangen werden.

In den Abschnitten 6.1.1. – 6.1.4. erfolgt eine Darstellung der Perspektiven von Speck, Joswig, Sander und Lindemann/Vossler mit deren jeweiligen systemtheoretischen Überlegungen. Abschnitte 6.1.5. und 6.1.6. umfassen eine Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse der AutorInnen in Hinblick auf die inklusive Pädagogik. In den Abschnitten 6.2.2. bis 6.2.5. werden die systemtheoretischen Bezüge von Fuchs, Wetzel, Wansing, Wevelsiep und Moser beleuchtet. Abschnitt 6.2.6. umfasst wiederum eine zusammenfassende Darstellung der grundlegenden Erkenntnisse der rezipierten AutorInnen.

6.1 Die Analyse der system-ökologischen bzw. biologisch-konstruktivistischen Perspektive

Um die Rezeption der system-ökologischen bzw. biologisch-konstruktivistischen Perspektive aufzuzeigen, wurden die AutorInnen Speck (2008), Joswig (2007), Sander (1991, 1998, 1999, 2001, 2003,), Lindemann und Vossler (1999) ausgewählt.

6.1.1 „Ein systemisch-ökologischer Ansatz“ (n. Speck)

Ein Schwerpunkt innerhalb der system-ökologischen Ansätze stellt Specks „System Heilpädagogik“ (2008) dar, innerhalb dem nicht „die Behinderung“, sondern der Mensch mit seinen speziellen Erziehungserfordernissen in unserer Lebenswelt in den Vordergrund gestellt wird. Es ergibt sich demnach ein „Entwurf eines systemisch-ökologischen Ansatzes von Heilpädagogik“ (Speck 2008, 18).

„Das hier angesprochene heilpädagogisch – ökologische Paradigma enthält, wie bereits gesagt, z.T. Bestandteile, die aus den vorausgegangenen heilpädagogischen Ansätzen bereits bekannt sind. Es sei ausdrücklich betont,

dass die Bestimmungsstücke `Behinderung` und `Behinderung der Erziehung` in ihrer inhaltlichen Teil-Bedeutung nicht negiert werden. Sie erhalten jedoch hier einen anderen Stellenwert. Es soll dies an dem heilpädagogischen Grundbegriff verdeutlicht werden, der sich aus dem Wechsel des Paradigmas ergibt, am Begriff *der speziellen Erziehungserfordernisse*“ (Speck 2008, 250). Er wendet sich in Folge nicht den Defiziten beim Menschen mit Behinderung zu, sondern betrachtet vielmehr die Verflochtenheit von diesem Menschen mit den vielen ihn umgebenden Systemen. Oft ist es so, dass die vorhandenen Norm-Institutionen wie beispielsweise Sonderschulen nicht den individuellen Bedürfnissen der Menschen mit Behinderungen entsprechen. „Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem, was eine gegebene Institution gemäß ihrer Selbstdefinition als ihre Aufgabe versteht und praktiziert, und dem, was der Einzelne als pädagogische Hilfe nötig hat, was ganz generell er braucht, was für ihn und seine Erziehung und Bildung im Einzelnen erforderlich ist“ (Speck 2008, 253). Speck erachtet es als wesentlich, dass sich die Heilpädagogik mehr an dem zu orientieren hat, was ein Mensch mit Behinderung als erforderlich hält, und nicht so sehr an dem, was Einrichtungen für geboten halten. Es geht darum, die speziellen Erfordernisse zu erkennen. Nach Speck darf nicht von einem statischen Behinderungsbegriff, der Klassifikationen vornimmt, ausgegangen werden. „Nicht jeder Mensch, der eine Behinderung, auch eine Behinderung seiner Erziehung, erfahren hat oder erlebt, bedarf in jedem Falle einer spezialisierten Pädagogik. Nicht jedes Kind mit einer Körperbehinderung muss eine Sonderschule besuchen. Nicht jeder Jugendliche, der unter `verwahrlosenden` Bedingungen aufwächst, `gehört` in eine spezielle Einrichtung für `verwahrloste` Jugendliche. Er braucht aber Hilfe und zwar, um es noch genauer zu sagen, eine Hilfe, die ihm und seiner Situation angemessen ist“ (Speck 2008, 254). Ursprünglich, das heißt beispielsweise im früheren Schulsystem gab es Klassifizierungen aufgrund der Kriterien „behindert“ und „nicht behindert“ und in Folge resultierte eine Sonderschulbedürftigkeit mit der rechtlichen Verpflichtung zum Besuch dieser. Würde man aber von einem Begriff der speziellen Erziehungsbedürfnisse ausgehen, so wäre mehr die individuell unterschiedlich notwendige Erziehung betont. „Es gelten nicht für alle Kinder die gleichen Maßgaben an erforderlicher Erziehung, z.B. hinsichtlich der Lernziele, des Ausmaßes und der Intensität an erzieherischer Hilfe. Liegt eine spezifische Störung oder Erschwerung vor, so ergeben sich spezielle

Erziehungserfordernisse. (...) Erziehungsbedürftigkeit gilt immer; die Notwendigkeit einer speziellen Erziehung aber ist nachzuweisen. Erst dadurch erhält sie ihre Legitimation, d.h. ihre Berechtigung“ (Speck 2008, 254f). Die Bedürfnisse, die hier angesprochen werden, beziehen sich auf die Art und Weise der Erziehung, die sich in der Einzelsituation als erforderlich erweist. Durch diese Erziehung soll dem Kind ermöglicht werden, „neue Perspektiven zu sehen, bestimmte Lern- und Erziehungsziele zu erreichen, bestimmte Fähigkeiten zu erwerben und etwas Bestimmtes zu werden. (...) Bezugspunkt ist das einzelne behinderte Kind in seiner besonderen Erziehungssituation“ (ebd., 255). Mit diesem veränderten Begriff können eine Lockerung der Klassifizierung nach Arten von Behinderungen und auch eine Aufhebung dieser starren Trennung zwischen Personen mit bzw. ohne Behinderung gewonnen werden.

Speck (2008, 263) beschreibt weiter im Einstieg seiner Überlegungen eines system-ökologischen Orientierungsansatzes einen Wandel in der Heilpädagogik, der einerseits durch eine Verflechtung dieser mit der Umwelt und andererseits durch die Überwindung eines einseitigen und kausal-linearen Handlungsansatzes gekennzeichnet ist.

„Da bei diesem Umbruch der allgemeine Aspekt der Bedrohung des Lebens und die Bedeutung der Lebenszusammenhänge eine wichtige Rolle spielen, setzten sich als Orientierungsbegriffe für einen Hilfeansatz, der auch die Lebenswelt und vor allem auch den einzelnen Menschen als Subjekt einbezieht, die des *Ökologischen* und des *Systemischen* durch“ (Speck 2008, 263).

Nach Speck lassen sich diese beiden Begriffe sowohl auf den einzelnen Menschen als Lebensganzheit, als auch auf seine Umwelt und die lebensweltliche Eingliederung dieses Menschen beziehen. Dies bedeutet, dass es sich um einen mehrdimensionalen Ansatz handelt, sodass sich als Orientierungsbegriff der des systemisch-ökologischen durchsetzt und dieser auch auf die Heilpädagogik angewendet werden kann. Das Wort „ökologisch“ stammt aus dem Griechischen, und bezieht sich, wie bereits im Abschnitt 3.1. beschrieben, auf das Haus und zwar in einer umfassenden und auch sinngebenden Bedeutung. Dies bedeutet, dass der Mensch „das eigene Dasein auf der Basis der gegebenen individuellen Bedingungen im Zusammenwirken mit Anderen sinnvoll“ (Speck 2008, 263f) gestalten kann. Bezieht man dies auf einen Menschen mit Lebenserschwernissen, beispielsweise einer (im Sinne der ICF) Schädigung, so liegt das pädagogische

Bestreben darin, diesem Menschen zu ermöglichen, sich in seiner Lebenswelt heimisch zu fühlen, sodass dieser einen Lebenssinn finden kann (vgl. ebd., 264). „Alles heilpädagogische Bemühen um Persönlichkeitsplanung, um Kompetenzsteigerung, um Förderung des Könnens steht unter dem Aspekt einer sozialen Eingliederung in sich verändernde und komplexe lebensweltliche Zusammenhänge“ (ebd.). Dieser system-ökologische Ansatz möchte demnach die Aufmerksamkeit auf differenzierte Vernetzungen und auch auf deren Komplikationen richten, sodass man neue Orientierungsgrößen für die Lebensgestaltung finden kann, was auch mit einer Gewinnung von Lebenssinn einhergeht (vgl. ebd.).

Speck sieht den **Begriff des Systemischen** als einen deskriptiven Begriff an, der auf

„die Ebene der sozialen Interaktionen, Konstellationen und Dynamismen innerhalb einer sozialen Grippe, z.B. der Familie (Psychotherapeutische Familienaufstellungen) oder einer Schulklasse, bezieht und auf die Erhaltung bzw. Neugewinnung einer selbst organisierten Einheit unter dem Aspekt der Differenz von System und Umwelt gerichtet ist“ (Speck 2008, 264).

Dies bedeutet also, dass es sich beim Begriff „systemisch“ um etwas Funktionelles handelt, da es bei Speck um ein Beschreiben und Ordnen von Ist-Zuständen geht, das heißt ein Beschreiben von Zuständen im Sinne von vorgegebenen Verhältnissen, von Interessen und von Interaktionen (vgl. Speck 2008, 264f). Hier sind deutliche Bezüge zu Luhmann zu erkennen¹⁶.

Den **Begriff des Ökologischen** hingegen bringt Speck mit etwas Qualitativem, Werthaften, also Ethischem in Verbindung. Mit Bezug auf die Übersetzung aus dem Griechischen (oikos=Haus), und der Hervorhebung des „sich einhausens“, leitet er eine pädagogische Intention ab. „Die pädagogische Intention ist darauf gerichtet, dass es trotzdem in seiner Lebenswelt *heimisch werden*, d.h. Lebenssinn finden kann. Alles heilpädagogische Bemühen um Persönlichkeitsbildung, um Kompetenzsteigerung, um Förderung des Könnens steht unter dem Aspekt einer sozialen Eingliederung in sich verändernde und komplexe lebensweltliche Zusammenhänge“ (Speck 2008, 264). Es handelt sich im Gegensatz zum deskriptiven Begriff des Systemischen um einen normativen

¹⁶ Diese werden im Abschnitt 6.2.2. dargestellt.

Begriff: „Er eignet sich deshalb für den pädagogischen Handlungsaspekt. Erziehung ist stets auch ein normativer Prozess, ein Akt, der in der Dimension von Werten steht, die verwirklicht werden sollen. (...) Es ist auf lebensweltliche Qualität und eine bessere Zukunft gerichtet“ (ebd.). Speck beschreibt die beiden Begriffe als sich gegenseitig ergänzend, bei beiden geht es um ein Verhältnis von Teileinheit und etwas größerem Ganzem, also der Umwelt. Und für beide Begriffe gilt nach Speck, dass das Einzelne nicht ohne Zusammenhänge zu sehen bzw. zu bewerten ist (vgl. ebd.). Die neue Aufgabe, die Speck für die Erziehung, und auch für die Pädagogik bzw. Heilpädagogik erkennt, ist eine ökologische, da sie auf ein Sehen und Verwirklichen von sinnvollen Zusammenhängen, das heißt auf eine Ganzheitlichkeit, gerichtet ist. Die Ganzheitssicht beschreibt Speck (2008, 270) folgendermaßen: „In einer Ganzheit ist jeder Teil des Systems mit den anderen so verbunden, dass jede Änderung in einem Teil zu Veränderungen des ganzen Systems führt. Die Teile eines interaktiven Systems sind also nicht unabhängig voneinander wie bei einer Summation.“ Er beschreibt also den Menschen als eine Einheit, dessen Teile miteinander verbunden, voneinander abhängig und einander zugeordnet sind. Der Mensch kann als integraler Teil von umfassenden Systemen beschrieben werden. Mit diesen natürlichen, kulturellen bzw. sozialen Systemen steht der Mensch in ständiger Wechselwirkung, das heißt also er wird ständig beeinflusst und wirkt auf diese ein (vgl. ebd., 271).

Wie kann man dies in Verbindung mit der Pädagogik gebracht werden? Speck beschreibt den aus der Entwicklungspsychologie stammenden Ansatz von Bronfenbrenner als einen pädagogisch wichtigen und viel beachteten Beitrag zum systemisch-ökologischen Ansatz. Bronfenbrenner (1981) betonte, wie bereits in Kapitel 3 ausführlich beschrieben wurde, die Wichtigkeit der verschiedenen Umwelten für den Verlauf der menschlichen Entwicklung. Speck bezieht viele Überlegungen und Thesen von Bronfenbrenner in seinen system-ökologischen Ansatz mit ein. Besondere Beachtung finden Bronfenbrenners Überlegungen bezüglich der Auseinandersetzung mit der Umwelt – denn es soll betont werden, dass die Entwicklung eines Kindes nicht von gegebenen internen oder externen Faktoren bewirkt wird, „sondern aus einer ganz individuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt hervorgeht“ (Speck 2008, 272). Betont wird die permanente subjektive Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Weiters bezieht Speck Bronfenbrenners Unterscheidung verschiedener Systeme (Mikrosysteme, Mesosysteme, Exosysteme und Makrosysteme) mit ein, sodass für die Entwicklung eines Kindes „nicht isolierbare monokausale Wirkungen zwischen dem Kind und bestimmten Objekten und Personen, sondern die Komplexität der Verbindungen und Interaktionen zwischen den einzelnen Objekten und Personen innerhalb eines bestimmten Lebensbereiches“ ausschlaggebend sind.

„Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch die ökologische Entwicklungstheorie der Blick für die systemischen und ökologischen Zusammenhänge und deren Probleme geöffnet wird, von denen die Entwicklungsförderung des Kindes abhängt. Kind und Umwelt sind als ein komplex strukturiertes Wechselwirkungsgefüge zu sehen“ (Speck 2008, 274).

Als Beispiel bringt Speck das einer speziellen Funktionsstörung eines Kindes – diese lassen sich erst erklären und verstehen, „wenn sie in den Situationen und Zusammenhängen gesehen und eingeschätzt werden, in denen das Kind steht, und wie es diese erlebt.“ (Speck 2008, 274). Besonders wichtig sieht Speck die Bedeutung der Mesosysteme an, und hier im Speziellen die unterstützenden Verbindungen, da eine Kooperation der Teileinheiten entsteht. Als Beispiel nennt Speck die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule, oder Schule und diversen Fachdiensten. Eine Verminderung bzw. Kompensation von Behinderung bezieht Speck also vorwiegend auf Mikro- und Mesosysteme, da sich hier die Umwelt aktiv gestalten lässt. Speck hält fest, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern oder zwischen Schule und speziellen Diensten zwar schon verbessert wurde, „es wurden aber auch Widerstände und Hindernisse einer Netzbildung sichtbar, vor allem im Alltag. Sie resultieren z.B. aus der ökologischen Tatsache, dass jedes Mikro- oder Mesosystem in größere und vielfältige Zusammenhänge hineingeschachtelt ist, von denen es weithin abhängig ist, und auf die es wegen deren größerer Macht nur relativ wenig Einfluss hat“ (Speck 2008, 186f). Speck bezieht sich in diesem Zusammenhang wieder auf Bronfenbrenner, der in einer seiner Thesen betont hat, dass es für die Entwicklungsförderung des Kindes wichtig ist, dass „den Beteiligten direkte und indirekte Verbindungen zu Lebensbereichen der Macht offenstehen, die es ihnen erlauben, Unterstützungen und Entscheidungsfindungen den Bedürfnissen der sich entwickelnden Person und den Bestrebungen ihrer Vertreter entsprechend zu

beeinflussen“ (Bronfenbrenner 1981, 240). Mit der Bezugnahme auf Bronfenbrenners These hebt Speck hervor, wie bedeutend es ist, eigene Bedürfnisse und Forderungen auszusprechen. Zwar betont Speck hier die Wichtigkeit des Einflusses, aber im gleichen Zug sagt er, dass der Alltag davon aber noch weit entfernt sei (vgl. Speck 2008, 287), denn er hebt hervor, dass „die Bedeutung der Verbindung zur Macht (...) von Menschen mit Behinderung im Allgemeinen unter negativen Vorzeichen erfahren“ (ebd., 288) wird. Ohne auf seine Überlegungen zur Gesellschaft einzugehen, soll an dieser Stelle nochmals festgehalten werden, dass es für Speck entscheidend ist, dass keines der Systeme, die in Anlehnung an Bronfenbrenner genannt wurden, für sich alleine wirksam ist, sondern es immer um Wechselwirkungen geht. Aus diesem Grund kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass nur eines dieser Systeme verändert werden kann, um einen Abbau von Behinderung zu erreichen. „Wenn also z.B. ganz allgemein soziale Integration intendiert ist, so kann sie sich nicht nur auf das System Schule oder das Mesosystem Schule und Eltern allein beschränken. Durch diese Einsicht werden auch Probleme sozialer Eingliederung erklärbar, die sich daraus ergeben, dass sich Integrationsversuche ausschließlich auf bestimmte Teilsysteme erstreckten, z.B. auf entsprechend arrangierte Projekte (‘Integrationsschulen’), die aber darüber hinaus nicht generalisieren“ (Speck 2008, 288). „Generell gilt für die Heilpädagogik, dass sie sich nicht auf die Konzipierung und Durchführung eigener (bloßer) Förderungsmethoden beschränken dürfen, sondern dass sie sich genauso intensiv mit dem Lebenskontext der Menschen mit einer Schädigung zu befassen und diesen im Sinne seiner Förderung zu beeinflussen hat“ (Speck 2008, 290). Dies bedeutet nach Speck auch, dass sich heilpädagogische Institutionen beispielsweise nicht nur auf spezielle Lernförderung beschränken darf, „sondern sich selbst auch als Lebenswelt in Vernetztheit mit anderen Lebenswelten des Kindes zu verstehen hat“ (ebd.). In diesem Zusammenhang geht Speck auch auf den interdisziplinären Austausch und die Zusammenarbeit der verschiedenen Fachgebiete ein, die er in Anlehnung an Maturana und Varela als „strukturelle Koppelung ko-existierender Teilsysteme“ (Speck 2008, 313) bezeichnet.

Das Ökologische, so kann zusammengefasst werden, sieht Speck also einerseits darin, dass der Mensch mit seinen Lern- und Lebensbedingungen im Mittelpunkt steht. Es wird die Lebenswelt in den Blick genommen, was aber nicht bedeutet,

den Menschen mit Behinderung isoliert zu betrachten, sondern die Umwelt in die Betrachtung mit einzubeziehen. Die pädagogische bzw. heilpädagogische Aufgabe bezeichnet Speck in Folge als eine ökologische, die sich auf ein Sehen und Verwirklichen von sinnvollen Zusammenhängen bezieht. Er betont hier die Ganzheitlichkeit. Er beschreibt, wie bereits herausgearbeitet wurde, den Menschen als einen Teil von vielen Systemen, mit denen der Mensch in ständiger Wechselwirkung steht. Diese Systeme existieren nicht unabhängig voneinander, sodass eine Änderung in einem System auch zu einer Änderung in einem anderen System führen kann (vgl. Speck 2008, 270f). Speck möchte mit der Verknüpfung des Ökologischen mit dem Systemischen auf eine starke Vernetzung der verschiedenen Systeme hinweisen. Es geht darum, „die unterschiedlichen sonderpädagogischen bzw. interdisziplinären Fördersysteme (von Frühförderstellen über Sonderschulen zu berufsbildenden und freizeitpädagogischen Maßnahmen bis hin zu Assistenzen in der Alltagsbegleitung) als sinnvoll vernetzt darzustellen, bzw. Menschen mit Behinderung im einem sozialen Netzwerk betrachten zu können“ (Moser 2008, 392).

Speck merkt jedoch auch kritisch an, dass bei Bronfenbrenners Modell die Umwelt dominiert. Der genetische Aspekt und der Aspekt der Autonomie würden in den Hintergrund treten.

Desweiteren betont Speck das **Autonomieprinzip** – hier bezieht er sich auf die Grunderkenntnis von Maturana und Varela, für die jeder Mensch und jedes andere Lebewesen eine autonome Einheit darstellen. Der systembiologische Konstruktivismus, da er ein autonomes Menschenbild impliziert, ermöglicht für Speck eine Ableitung von ethischen Aspekten. Von Natur aus ist der Mensch darauf angelegt, dass er sich selbst organisiert und spezifiziert. Von Maturana und Varela wurde dies, wie bereits in Kapitel 4 dargelegt, als Autopoiese bezeichnet. Speck verwendet in seinen Ausführungen den Begriff der Autonomie, weil er ihn für die Pädagogik als vertrauter betrachtet und er erachtet diesen Aspekt als zentral für seine heilpädagogische Rezeption. Speck spricht im Zusammenhang der Autonomie bzw. Selbstregulierung von einer relativen Autonomie, da alle Systeme offen sind, das heißt in einer Wechselwirkung zur Umwelt stehen. Er fragt sich in diesem Zusammenhang, welche Rolle dann die Erziehung oder die

Lehre spielen und bringt die strukturelle Koppelung von Maturana und Varela ins Spiel. Das Kind entwickelt sich nach Speck (2008, 277) „zwingend an seiner sozio-kulturellen Umwelt. Es agiert stets in Kommunikation, im Austausch mit Anderen und mit seiner natürlichen Umwelt. Der Mensch ist auf soziale Koppelung angelegt und angewiesen.“ Mitwirkende an diesem Prozess, so Speck, sind alle, die anregen, stützen, anstoßen, behindern oder stören, das heißt alle, die eine Erziehung mitgestalten. „Wie auch immer der Mensch reagiert, ob er sich anpasst oder auf Distanz geht, es ist immer ein eigener Akt seinerseits, d.h. ein autonomer Akt. Dieser besteht u.a. in der Art und Weise, wie sich ein Mensch `anpasst‘“ (Speck 2008, 277). Für Speck bedeutet es also, egal, in welcher Weise man von außen auf einen Menschen einwirkt, seine operationale oder psychische Autonomie werden nicht ausgeschaltet, sondern sie entwickeln sich in Auseinandersetzung mit ihr. „Sie entwickelt sich durch Kommunikation, d.h. im Netzwerk sozialer Verbindungen, bzw. im Versuch der Lebenserhaltung und Selbstbehauptung. Menschliches Werden ist soziales Werden. Entwicklung ist soziales Lernen“ (ebd., 278). Dies bedeutet also, dass Menschen sich nur in sozialer Koppelung mit der Umwelt entwickeln und zu einem Selbst werden können. Speck (2008, 279) verwendet die Annahme einer Ko-Ontogenese von Maturana und Varela: „Die in einem sozialen System beteiligten Organismen (Individuen) können ihre individuelle Ontogenese (Eigenentwicklung) im Wesentlichen nur als Teil eines Netzwerkes von Ko-Ontogenesen verwirklichen, das sie selber hervorbringen.“ Beim Menschen sieht Speck diese soziale Koppelung autonomer Systeme durch die Sprache ermöglicht. Und seine Ontogenese kann ein Mensch nur durch eine Ko-Ontogenese hervorbringen. Spezielle Unterstützung, so Speck (2008, 280) „bei dieser aus Gemeinsamkeit hervorgehenden Ontogenese erfährt der junge Mensch durch Erziehung.“ Speck sieht aber die Kinder nicht als Produkte der Erziehung, denn das Welt- und Menschenbild ist nicht einfach ein Abbild anderer Menschen und deren Weltbild. Das Kind deutet vielmehr die Personen der Umwelt auf eigene Weise. Normen, Lebensmuster oder Prinzipien bilden sich nicht einfach im Kind ab, sondern unterliegen der Bewertung dieses Kindes.

„Solches Reflektieren reicht bis ins *Ethische*; das Ko-existieren mit Anderen hängt generell gesehen davon ab, dass diese akzeptiert werden, gleichgültig, ob wir sie mögen oder nicht, ob sie behindert sind oder nicht, ob sie ein anderes Welt- oder Menschenbild, andere

Werte und Normen haben als wir. Aus biologischer Sicht kann man sagen, dass der Mensch über angeborene (natürliche) Verhaltensstrukturen zur gegenseitigen Duldung und Akzeptanz verfügt“ (Speck 2008, 280).

Hier ist wieder der Bezug zu Maturana und Varela zu erkennen, die sagen, dass alles menschliche Tun eine ethische Bedeutung hat und dieses Tun dazu beiträgt, die menschliche Welt zu erzeugen. Da die Vielfalt und Disparität von Normen, Werten und Lebenslagen immer größer wird, liegt für Speck (ebd.) die These nahe, „dass das Hineinwachsen des Menschen in seine Entwicklungs- und Lebensaufgaben heute wesentlich von der Verwirklichung seiner Autonomie abhängt.“

In den bisherigen Ausführungen wurde ersichtlich, dass von Speck einerseits das Prinzip der Autonomie und andererseits Überlegungen zur Vernetzung betont wurden.

Was bedeutet nun dieser systemisch-ökologische Orientierungsansatz für heilpädagogische Zielsetzungen und Aufgaben?

Speck (2008, 376ff) erwähnt unter Einbezug einer systemisch-ökologischen Orientierung die „Professionalität“, die „Personalität“, die „Kommunikativität“, die „Ganzheitlichkeit“, die „Wissenschaftlichkeit“ und die „ethische Verantwortlichkeit“ als Ziele und Vorgehensweisen von heilpädagogischem Handeln.

Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle die Personalität, die Kommunikativität und die Ganzheitlichkeit, da hier besonders die systemisch-ökologische Sichtweise zu erkennen ist. Personalität wird von Speck (2008, 377) gesehen „als Beachtung von Selbstorganisation und Autonomie.“ In der Arbeit mit Menschen mit Behinderung hat man es mit Personen, das heißt Subjekten zu tun, die sich selbst organisieren. Diese erkennen und lernen nur über eigenes Handeln, funktionieren also nicht nach einem Input und Output – Muster. Sie kommen somit nicht durch Vormachen und Nachmachen zu neuen Verhaltensmustern (vgl. ebd.). „Eigenaktivität und Selbstbestimmung der Beteiligten sind also zu beachten und zu fördern“ (ebd.). Bei der Kommunikativität streicht Speck besonders das Handeln heraus, „das sich emotional auf Beziehungen stützt, sich auf die systemische Bedingtheit und Wechselwirkung (Vernetztheit) von Verhalten und Erleben im gegebenen sozialen Feld einstellt und auf gegenseitige Verständigung im Sinne gemeinsamer Interessen und Intentionen ausgerichtet ist“ (Speck 2008,

377). Es geht somit um gegenseitige Rückmeldungen, die fortlaufend stattfinden sollten, wobei somit der Verständigungsprozess offen bleibt. Die Ganzheitlichkeit, die Speck bereits an früherer Stelle betont hat, „bezieht sich auf verschiedene personale Einheiten bzw. soziale Zusammenhänge: auf die Person als ganze (Individuum = das Unteilbare), auf deren Lebenszusammenhang mit der Lebenswelt, auf die gegebene Situation und die institutionellen Bedingungen“ (ebd.). Weder kann an einem Menschen isoliert und funktionsbezogen gearbeitet werden, noch kann man diesen aus dem Lebensalltag herauslösen. Vielmehr geht es um ein Integrieren von professionellen Techniken und sozialen Verständigungen in einen gemeinsamen Prozess (vgl. ebd., 377).

6.1.2 „Die systemisch-ökologische Perspektive“ (n. Joswig)

Joswig (2007) analysiert Specks systemisch ökologischen Orientierungsansatz unter anderem hinsichtlich der Rezeption des systembiologischen Konstruktivismus und der soziologischen Systemtheorie in der speziellen Pädagogik. Aus den Bereichen, die Speck aus den Theorien von Maturana, Varela und Luhmann herausarbeitet, leitet Joswig folgende Annahmen ab:

„Menschen sind frei entscheidende Subjekte, die durch eine spezielle Erziehung und heilpädagogische Interventionen in ihrer Entwicklung angeregt, nicht aber planbar erzogen oder manipuliert werden können. So kann man, z.B. nicht zu einem bestimmten Verhalten erziehen, allenfalls Wissen über soziale Kompetenz und Moralität vermitteln. Die Komplexität der Erziehungswirklichkeit in einer undurchschaubaren gesamtgesellschaftlichen Wirklichkeit verlangt nach einem Instrumentarium, diese Komplexität zu reduzieren und Systemstrukturen in den Blick zu nehmen, die ungünstige Effekte auf die Entwicklung des Kindes haben können“ (Joswig 2007, 195).

Für eine heilpädagogische Praxis leitet Joswig ab, dass die Konstruktionsweisen und Differenzierungsmechanismen von psychischen Bewusstseinssystemen erforscht werden müssen, sodass in der Praxis, beispielsweise im Lernprozess die Eigeninitiative des Kindes gefördert werden kann. Außerdem sollen für einen effektiven Entwicklungsprozess die systemischen Wirklichkeiten, wie beispielsweise die Familie, die Schule oder therapeutische Begleitangebote erforscht werden. Somit soll ermöglicht werden, dass die Menschen in ihren jeweiligen systemischen Bezügen zurechtkommen (vgl. Joswig 2007, 195).

Joswig schlägt vor, „die Entwicklung des Kindes als Anpassungsprozess zwischen Individuum und den kulturellen Außenbedingungen zu definieren. So lassen sich

Entwicklungsstörungen als ungenügende Anpassungsleistungen zwischen biologischer Autopoiese der Gesellschaft begreifen“ (Joswig 2007, 197). Joswig hebt aber hervor, dass diese Anpassungsfähigkeit nicht nur vom Subjekt gefordert wird, sondern auch eine gesellschaftliche Akzeptanz von Verschiedenheit abverlangt wird. Aus diesem Grund betont Joswig, wie wichtig es ist, eine kritische Instanz zu haben, „die gesellschaftliche Bedingungen in den Blick nimmt, damit sozial schwächer gestellte und behinderte Menschen die Schuld für ihre reduzierten Gestaltungsmöglichkeiten nicht nur an der eigenen Person festmachen. Auch wenn jeder individuell seine Wirklichkeit und Welt konstruiert, so dürfen schwierige und soziale Lebensbedingungen nicht harmonisiert werden“ (Joswig 2007, 201f). Als gute Alternative sieht Joswig eine Sichtweise an, die sowohl die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit, als auch die reale Außenwelt beachtet.

Ein weiterer Punkt, den Joswig hervorhebt, ist die Bezugnahme auf Bronfenbrenner, die er, wie Speck, positiv unterstreicht. Joswig kritisiert allerdings, dass Speck vor allem Mikro- und Mesosystem in den Blick nimmt, dabei aber gesamtgesellschaftliche bzw. sozialstrukturelle Entwicklungen auf der Makroebene vernachlässigt werden (vgl. auch Ginnold 2008, 48). „Diese gilt es nicht aus dem Blick zu verlieren, da die soziale Integration von Menschen mit Behinderung nicht nur in Mikrosystemen, sondern auch im gesamtgesellschaftlichen System funktionieren muss“ (Joswig 2007, 204). Er hält fest, dass Selbstbestimmung oder seine eigenen Interessen zu vertreten zu einem leeren Versprechen werden, wenn beispielsweise nur Mängel im Wohnbereich abgebaut werden, aber Barrieren in der Infrastruktur nicht beachtet werden (vgl. ebd.).

Abschließend ist festzuhalten, dass Joswig in der systemisch ökologischen Perspektive einen erweiterten Blick auf die Behinderung sieht, denn die Behinderung wird nicht mehr als individuelle Dimension, sondern kontextuiert gesehen (vgl. Moser 2008, 392f). Diese Diskussion ökosystemischer Ansätze kann mit einigen Überlegungen von Sander fortgesetzt werden.

6.1.3 „Das Mensch-Umfeld-System“ (n. Sander)

Sander geht von einem ökosystemischen Ansatz aus, der versucht, „alle relevanten Faktoren eines Systems, seien sie personaler oder materialer Art, in

den Blick zu nehmen“ (Sander 1999, 34). Sander bezieht sich vor allem auf Bronfenbrenner, der ihm Anstoß gab, auch andere Prozesse (außer der Entwicklung des Menschen), wie den Prozess der Integration von Kindern mit Behinderungen in den Regelschulbereich, in den Blick zu nehmen und ökosystemisch zu untersuchen. Beispielsweise sagt er, können Fördermaßnahmen nicht helfen, wenn nur das Individuum diagnostiziert wird, denn es müssen aus ökosystemischer Sicht zum Beispiel auch die Familie oder andere Ebenen miteinbezogen werden. Sander kritisiert die objektive Diagnose am Individuum und spricht in Folge davon, dass alle Kinder in ihrer Einzigartigkeit, Ganzheitlichkeit und der persönlichen Würde akzeptiert werden müssen und dies ist nicht vereinbar mit einer Diagnose und einer Klassifikation der Kinder. In Folge liegt nach Sander (1991, 43) Behinderung dann vor, „wenn ein Mensch aufgrund einer Schädigung oder einer Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.“ – anhand dieser Definition ist seine ökosystemische Sichtweise gut erkennbar. Eine Schädigung geht nicht auf das Individuum zurück, sondern es müssen auch die Umgebungsbedingungen betrachtet werden. Bei Sander kann hier ein starker Bezug zur ICF identifiziert werden, denn auch in diesem Modell dient Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation, und Umweltfaktoren stehen mit diesen beschriebenen Konstrukten in Wechselwirkung. Die Kontextfaktoren können sich positiv oder negativ auf die Funktionsfähigkeit eines Menschen auswirken, weswegen deutlich wird, dass die Behinderung nicht allein am Individuum festgemacht wird (vgl. Exkurs ICF).

Klarerweise ergeben sich für Sander dann auch veränderte Überlegungen für die pädagogische Praxis, denn „das konkrete Kind-Umfeld-System kann pädagogisch so beeinflusst und so gestaltet werden, daß das Kind besser integriert, also weniger behindert ist. Dies ist Auftrag der `Integrations´-Pädagogik“ (Sander 1991, 43). Sein Behinderungsbegriff bezieht sich vorwiegend auf die schulische Integration, mit deren Einführung auch ein Wechsel auf den verschiedenen Systemebenen einhergeht. Ohne näher darauf einzugehen, lässt sich auf alle Fälle festhalten, dass Sander (1991, 80) es als grundlegend und unverzichtbar erachtet, die Behinderung nicht als Persönlichkeitsmerkmal zu verstehen, sondern als ein Vorgang, welcher dem Menschen mit Behinderung durch sein soziales Umfeld angetan wird. Sander sieht also die zentrale Aufgabe der

Integrationspädagogik „in der Gestaltung eines Kind-Umfeld-Systems, das bestehende Behinderungen mindern kann. Dieses Kind-Umfeld-System mit den dazugehörigen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen wird als prinzipiell gestaltbar gesehen“ (Sander 1991, 82). Die Kind-Umfeld-Analyse, die sich nach Sander ergibt, eröffnet pädagogische Handlungsmöglichkeiten, die er exemplarisch anhand der Schule aufzeigt. Es wird das Umfeld analysiert, um Hinweise auf notwendige Veränderungen zu erhalten. Bei der Diagnose ist der Gegenstand der Untersuchung eben nicht nur das Kind alleine, sondern das gesamte Kind-Umfeld-System. Kinder mit einer medizinisch gleichen Schädigung müssen nicht zwangsläufig dieselbe pädagogische Förderung erhalten, da sie in verschiedenen Umfeldsystemen leben und erleben. Das konkrete schulische Umfeld hat bei der Kind-Umfeld-Analyse einen hohen Stellenwert. Es geht auch darum, schulische Maßnahmen zu analysieren, denn Veränderungen dieser sind nach Sander notwendig, damit Entwicklungsschritte, die angestrebt werden, erreicht werden können. Es geht also auch darum, im System etwas zu verändern. Als Beispiele nennt Sander die Verringerung der SchülerInnenanzahl in einer Klasse, usw. (vgl. Sander 1991, 9f). Es kommt hinzu, dass die Bedürfnisse der Kinder von jedem einzelnen nur aus seiner jeweiligen Sicht gekannt werden, weswegen Sander vorschlägt, Teams einzusetzen bei der Analyse. Es können hier RegelschullehrerInnen, SonderpädagogInnen, Eltern usw. eingeladen werden. Sander betont auch, dass sich das Kind-Umfeld-System weiter entwickelt, weswegen diese Analyse in regelmäßigen Abständen wiederholt werden soll - hier ist ein Bezug zu Bronfenbrenners Chronosystem zu erkennen (vgl. ebd., 11f). Anhand dieser Analyse werden die verschiedenen Systemebenen analysiert, nach Wechselwirkungen untersucht und herausgefunden, welche Ressourcen in den Systemen für die Kinder und deren Entwicklung gefunden werden kann. „Der Kind-Umfeld-Ansatz ist geeignet, die Angst vor der Integration zu verringern, weil er je nach Lage des konkreten Kind-Schule-Systems individuell Lösungen zulässt, die sich an den Bedürfnissen aller direkt Beteiligten orientieren“ (Sander 1991, 45). Die Ebenen von Bronfenbrenner sind für Sander eine Möglichkeit komplexe Zusammenhänge der integrativen Schulentwicklung zu analysieren, wodurch dann eine Beeinflussung möglich wird (vgl. Sander 1999, 43).

Sander hat seinen Ansatz später noch um den Gedanken der Inklusion weiter entwickelt. Er betrachtet diese als Weiterentwicklung, in der ökosystemische

Ansätze aufgehoben sind (vgl. Sander 2003). Sander spricht in Anlehnung an Bürli (2009) davon, dass die Inklusion voll erreicht ist, wenn die Kinder und Jugendlichen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, die allgemeine Schule besuchen (Sander 2003, 124). Sander führt einige wesentliche Unterschiede zur Integrationspädagogik an. Er bezeichnet den Inklusionsansatz als systemischen Ansatz, da nicht mehr das Kind mit Behinderung im Fokus der Maßnahmen steht, sondern die ganze Klasse mit allen Kindern, und auch mit allen Bedingungen und Beziehungen. Es werden alle Individualitäten einbezogen, denn er sagt, es haben alle Kinder besondere Bedürfnisse, weswegen nicht die Kinder mit Behinderungen in den Fokus rücken dürfen. Traditionell werden im medizinischen Modell die Schwächen der behinderten Kinder beschrieben und zu Bestandteilen der Persönlichkeit gemacht, in einem inklusiven Modell hingegen werden die Lehr- und Lernbedingungen diagnostiziert (vgl. ebd., 125ff). Herkömmlich werden aus den Diagnosen präskriptive Folgerungen für die praktische Arbeit mit den Kindern mit Behinderung abgeleitet – im Modell des Inklusionsansatzes hingegen sollen nicht beispielsweise Förderpläne für einzelne Kinder entwickelt werden. Bei Schwierigkeiten soll in einem größeren Kreis gemeinsam beraten werden, und dabei werden eben auch beispielsweise andere Jugendliche und Eltern miteinbezogen. Diese qualitative Weiterentwicklung der ganzen Schule und der Vermeidung der Integration einzelner benachteiligter Kinder soll allen SchülerInnen zugutekommen. Die Ausstattung und auch die Arbeitsweisen sollen in den Regelschulen so verändert werden, dass sie für alle Kinder passend ist (vgl. Sander 2003, 128f).

„[...] Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen, mit sehr unterschiedlichem Förderungsbedarf und mit sehr verschiedenen und unterschiedlich begrenzten Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen und leben in einer Klasse zusammen. (...) Jedes Kind - ob mit oder ohne Behinderung - soll individuell unterstützt werden. Dabei heißt „Unterstützung“ zweierlei: zunächst und vor allem die Stärkung, Nutzung, Wertschätzung der jeweils schon vorhandenen individuellen Fähigkeiten, Erfahrungen und Neigungen, nicht die korrekturpädagogische Betonung der Schwächen. „Unterstützung“ heißt andererseits aber auch die Herstellung, Bereitstellung, Nutzung zusätzlicher Ressourcen und erweiterter, gezielt veränderter Rahmenbedingungen. Auch hier sollte die Berücksichtigung und Nutzung bereits vorhandener „Unterstützungssysteme“ (Elternmitarbeit, Schulpsychologischer Dienst, Sozialarbeit, Helfersystem unter den Schülern usw.) Vorrang vor dem Aufbau neuer „Unterstützungssysteme“ (z.B. Förderzentren,

Zusatzausbildungen, neue Formen der gemeinsamen Unterrichtung gegenüber wohnortnaher Aufnahme einzelner behinderter Kinder in Regelklassen) haben [...]“ (Hüls 2008, 22 zit.n. MEISTER & SANDER 1998, S. 237 f).

In diesem Zitat wurde nochmals ersichtlich, inwiefern Sander die ökosystemische Sichtweise auf den Aspekt der Inklusion bezieht. Einerseits wird die veränderte Sicht des Behinderungsbegriffs deutlich erkennbar, in der nicht die Schwächen betont und Korrekturen vorgenommen werden, sondern die unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen gestärkt, genutzt und wertgeschätzt werden sollen. Unterstützung von Seiten der Pädagogik bedeutet aber auch, dass die Inklusion gefördert werden soll, indem Ressourcen hergestellt, bereitgestellt und genutzt werden sollen. Bereits vorhandene Unterstützungssysteme, das heißt Ressourcen, sollen berücksichtigt und genutzt werden – beispielsweise führt Sander die Mitarbeit von Eltern, den schulpсихologischen Dienst oder die Sozialarbeit an. Es wird also sowohl darauf geachtet, wo das Kind in der Entwicklung steht, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten vorhanden sind und wie diese genutzt werden können, also auch darauf, welche Veränderungen im System erforderlich sind. Sander spricht aus diesem Grund davon, dass der Inklusionsansatz ein systemischer Ansatz ist (vgl. Sander 2003, 125).

Die ökosystemische Sichtweise im Zusammenhang mit dem Inklusionsgedanken bedeutet auch hier, dass die Systeme des Umfelds des Kindes mit Behinderung in pädagogische Handlungen einbezogen werden, und dass eben diese Systeme (Meso-, Makro- Exo-, Mikrosysteme) so verändert werden können, dass eine Folge beispielsweise ein gemeinsamer Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderung ermöglicht wird.

6.1.4 „Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters“ (n. Lindemann/Vossler)

Der Titel dieses Abschnitts entstammt von Lindemann und Vossler, die in ihrer Publikation das konstruktivistische Denken für die pädagogische Praxis darstellen. Einige wesentliche Auszüge daraus sollen an dieser Stelle dargestellt werden.

In den vorherigen Unterkapiteln wurde herausgearbeitet, dass die AutorInnen, die Bezug auf die systemisch-ökologisch bzw. biologisch-konstruktivistischen Ansätze genommen haben, die Autonomie betonen. Auch Lindemann und Vossler, die das

Autopoiese-Konzept von Maturana und Varela heranziehen, leiten von diesem die Autonomie von Lebewesen ab.

„Wesentlich ist hierbei die Feststellung, daß jede Strukturveränderung in ihrer Ausformung durch das System selbst gesteuert wird. In diesen Prozessen ist das System lediglich den Gesetzmäßigkeiten unterworfen, die durch seine Operationen erzeugt und aufrecht erhalten werden. Für einen Beobachter ist es immer nur möglich, ein System im Bereich seiner Beobachtung zu perturbieren. Ob und in welcher Form daraus eine Strukturveränderung, z.B. in Form eines beobachtbaren Verhaltens erfolgt, läßt sich lediglich vermuten, aber nie voraussagen“ (Lindemann/Vossler 1999, 23).

In der konstruktivistischen Erkenntnistheorie verwirklicht jedes Subjekt seine Autonomie in seinem Bereich, und diese Autonomie kann somit nicht nach einem objektiven Maßstab bewertet werden. Aus dieser Autonomie leiten Lindemann und Vossler (1999, 94) zwei Konsequenzen ab, nämlich einerseits „die Gleichwertigkeit aller Wirklichkeitskonstrukte“ und „die Verantwortung für die eigenen Konstrukte“. Die **Gleichwertigkeit aller Wirklichkeitskonstrukte** leitet sich aus der Tatsache ab, dass die Konstruktion von Wirklichkeit subjektiv ist. Es gibt eben keine Übereinstimmung zwischen einem Konstrukt mit einer vom Subjekt unabhängigen Realität. Folglich „sind alle konstruierten Lebewesen prinzipiell gleichwertig, da jede Wirklichkeit für das entsprechende Subjekt einen viablen Weg darstellt, sein Leben zu organisieren“ (Lindemann/Vossler 1999, 94). Die beiden AutorInnen betonen aber, dass Gleichwertigkeit nicht mit einer wertfreien Akzeptanz aller Wirklichkeiten gleichgesetzt werden darf. Vielmehr betonen die beiden, dass jeder Mensch seine eigenen Konstrukte, die in den verschiedenen Bereichen viabel (im Sinne von passend, brauchbar bzw. funktional) sind, hervorbringt und diese akzeptiert werden sollen. Da alle Menschen ihre Wirklichkeitskonstrukte selber schaffen, ergibt sich die bereits genannte **Verantwortung für die eigenen Konstrukte** (vgl. ebd.). „Das heißt nicht, daß er auch für die Umstände, unter denen sie entstanden sind, die Verantwortung trägt, wohl aber für die Konsequenzen, die er – bewusst oder unbewusst – gezogen hat“ (Lindemann/Vossler 1999, 94). Das Subjekt trifft in den entsprechenden Situationen aufgrund seiner Beurteilung die Entscheidung, etwas auf eine bestimmte Art zu betrachten, das heißt, dass die eigenen Konstrukte nicht durch Faktoren außerhalb des Subjekts legitimiert werden können. Jede Entscheidung, ob diese nun dem Subjekt noch bewusst ist oder nicht, geht auf

seine eigene Struktur zurück und nicht auf äußere Ursachen, die angenommen werden. Diese Ebene ist also eine subjektive und der Mensch ist folglich verantwortlich für seine Wirklichkeit. „Verantwortung bezieht sich hier auf den Prozess der eigenen Entwicklung und auf sein Ergebnis, also auf das eigene Gewordensein“ (ebd.).

Lindemann und Vossler halten fest, dass es in der pädagogischen Praxis immer eine Grenze der Akzeptanz für das Verhalten des Gegenübers gibt. „Wird diese Grenze überschritten, führt dies in der Regel zu einer Verstärkung der Bemühungen, das erwartete Verhalten hervorzubringen, bis zu der Entscheidung darüber, ob das Gegenüber überhaupt fähig hierzu ist“ (Lindemann/Vossler 1999, 103). Eine Folge dieser trivialen¹⁷ Sichtweise des Menschen führt dann dazu, dass Behinderungen, Defizite usw. zugeschrieben werden. Das heißt also, dass der Behinderungsbegriff als Erklärungsprinzip dafür dient, „daß bestimmte Menschen sich auf eine Weise verhalten, die nicht die Erwartungen ihres Umfeldes an das ‘normale’ Funktionieren von Menschen erfüllt“ (Lindemann/Vossler 1999, 110). Behinderung wird hier ebenso nach Prinzipien der Beschreibung von trivialen Maschinen beschrieben, sodass ein fehlerhaftes Verhalten von Menschen mit Behinderung auf Schädigungen zurückgeführt wird (vgl. ebd.). Es geht hierbei somit um Ursache-Wirkungs-Beziehungen, sodass durch eine Konzentration Menschen mit Behinderung und dessen Schädigungen und die daraus resultierenden Defizite, auch seine Ausgrenzung in den Vordergrund gestellt wird. Wenn man einen Menschen mit Behinderung als jemanden beschreibt, der bestimmte Merkmale aufweist und deshalb anders ist und aufgrund dieser dann bestimmte Dinge nicht kann, wird dieser Mensch immer anders erscheinen (vgl. ebd. 115). Die beiden AutorInnen berücksichtigen aber, wie schon erwähnt,

¹⁷ Wenn man den Menschen als ein System betrachtet, braucht man auch eine Vorstellung, wie dieses System funktioniert. Der Kybernetiker Heinz von Foerster hat auf einer modellhaften Ebene triviale und nicht triviale Maschinen unterschieden. „Eine triviale Maschine zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen bestimmten *Input* fehlerfrei mit einem bestimmten *Output* verbindet. Das heißt, dass es die *Funktion* der Maschine ist, aufgrund des Inputs den erwarteten Output zu erzeugen. Triviale Maschinen arbeiten ausschließlich nach dem Prinzip von Ursache und Wirkung, wobei ihre Aufgabe darin liegt, eine spezifische Ursache mit Hilfe beliebiger Zwischenschritte in eine entsprechende Wirkung umzusetzen“ (Lindemann/Vossler 1999, 97). Im Unterschied zu den trivialen Maschinen geht es bei nicht-trivialen Maschinen darum, „dass ihr Output nicht durch eine festgelegte Funktion hervorgebracht wird, sondern durch ihre *inneren Zustände*. Jedes Mal, wenn diese Maschine einen Output erzeugt, ändert sich ihr innerer Zustand und somit die Grundlage darauffolgender Prozesse“ (Lindemann/Vossler 1999, 99f). Folge daraus ist, dass man nicht mehr voraussagen kann, welche Auswirkungen ein Input hat, da ja der momentane innere Zustand des Systems nicht bekannt ist (vgl. ebd.)

den Konstruktivismus und folgern daraus, dass dieser eben beschriebene Behinderungsbegriff aus dieser Sichtweise nicht begründbar ist. „In einer nicht-trivialen Sicht stellen alle Wirklichkeitskonstrukte und Handlungen den Weg dar, den ein Mensch als gangbar konstruiert, um sein Leben sinnvoll zu organisieren, auch wenn sie einem Außenstehenden als gestört, verrückt oder widersinnig erscheinen mögen“ (Lindemann/Vossler 1999, 117). Aus diesem Grund sehen Lindemann und Vossler diesen Behinderungsbegriff als eine Vorstellung, „die durch eine triviale und gesundheitsbezogene Sichtweise des Menschen hervorgebracht wird und in seiner Anwendung im Umgang mit Menschen zu eben jener Sonderstellung führt, die eigentlich bekämpft werden soll“ (ebd.). Durch diese triviale Sichtweise wird ein Behinderungsbegriff hervorgebracht, der in seiner Anwendung zu einer Sonderstellung führt, denn es handelt sich um eine negative Beschreibung, die alles das aufzeigt, was ein bestimmter Mensch nicht kann und aufgrund welcher Merkmale er von der Norm abweicht (vgl. ebd., 122). „Ein Mensch, der einmal eine bestimmte Klassifizierung, wie behindert oder gestört erfahren hat, wird von seinen Mitmenschen meist über seine diagnostizierten Defizite definiert und im Hinblick auf diese behandelt. Hier wird das individuelle Sein des Menschen am meisten vernachlässigt, da man sich stärker der Kompensierung seiner `Defekte` zuwendet, als seiner Person selbst“ (Lindemann/Vossler 1999, 122). In Folge wird in der Therapie beispielsweise versucht, dass durch gewisse Stimulationen die Funktionsweisen verändert werden, sodass ein verändertes, angemesseneres Verhalten erzeugt wird. Aus biologisch-konstruktivistischer Sicht wird dieser **defizitorientierte Behinderungsbegriff folglich kritisiert**. Die Tatsache, dass sich die Art und Weise, wie man einen Menschen sieht, also ihn beispielsweise als behindert bezeichnet, und ihn daraufhin anders behandelt, darauf auswirkt, wie ein Mensch sich selbst sieht, wird kritisch betrachtet. Ein Mensch, dem eine Behinderung zugeschrieben wird, definiert sich dann in Folge sehr oft darüber und empfindet sich selbst als dumm und unnütz und bleibt von seiner Behinderung überzeugt. Außerdem erwähnen die beiden AutorInnen eine weitere negative Folge des defizitorientierten Behinderungsbegriffs, nämlich, dass ein Mensch, der aufgrund seiner Behinderung klassifiziert wird, sich als unzulänglich und fremdbestimmt erlebt (vgl. ebd., 122f). Die Auswirkungen der trivialen Sicht des Menschen sind also einerseits, dass Behinderung im Individuum gesehen wird. Bemühungen,

diese Benachteiligungen zu vermindern, führen aber zu Sonderstellungen dieser Menschen, was wiederum Ausgrenzungen erhöht¹⁸. „Betrachtet man den Umgang mit Menschen, die als behindert angesehen werden, zeigen sich unserer Ansicht nach auch hier Lösungsversuche nach dem Prinzip *mehr desselben*, die dazu beitragen, eben jene Sonderstellung aufrecht zu erhalten, die sie eigentlich bekämpfen sollen. Dadurch, dass der Ursprung von Behinderung im Menschen bzw. seiner Schädigung gesehen wird, liegt der Ansatzpunkt pädagogischer bzw. therapeutischer Bemühungen auf einer Kompensation dieser Mängel. Um Auffälligkeiten, die bei sogenannten behinderten Menschen beobachtet werden, entgegenzuwirken, sind in dieser Sichtweise Schritte notwendig, die sich darauf beziehen, ein immer genaueres Wissen von Behinderung bzw. zugrundeliegenden Schädigungen zu erlangen und speziellere Therapie- und Behandlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen“ (Lindemann/Vossler 1999, 126). Einerseits definieren Außenstehende somit, ob Verhaltensweisen richtig oder falsch bzw. förderungswürdig oder therapiebedürftig sind, und andererseits „findet das Subjekt in diesem defektorientierten Modell nur den Platz als jemand, der sich aufgrund von Störungen verhält, aber nicht als jemand, der aufgrund von Motiven handelt“ (ebd., 129).

Die beiden AutorInnen betonen daher einen Perspektivenwechsel. Sie sagen zwar, dass eine nicht-triviale Sichtweise des Menschen zwar in vielen Punkten der alltäglichen Erfahrung widerspricht, dennoch ergibt sich dadurch der Vorteil, „eine Erklärung *jeden* Erlebens zu liefern, ohne Menschen dabei qualitativ unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen“ (ebd., 137). Dadurch erlangt jeder Mensch auch wieder die Verantwortung für seine Sicht der Dinge, die bereits anfangs erwähnt wurde. Betrachtet man nämlich den Menschen nicht trivial, so ergibt sich, dass zwar die vorhandene Schädigung ein Faktor ist, der sich auf Handlungen und Konstruktionen der betroffenen Menschen auswirkt, aber es gibt zusätzlich eine Reihe von Faktoren, die ebenfalls in Betracht gezogen werden müssen, und die der Vorstellung einer kausalen Beziehung zwischen der Behinderung und dem Verhalten entgegenstehen (vgl. ebd., 138):

¹⁸ Wenn der Versuch der Lösung eines Problems zu einer Verstärkung dieses Problems führt, bezeichnet Paul Watzlawick dies mit dem Prinzip „mehr desselben“ (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 125).

„Es geht also nicht darum zu entscheiden, ob man an Störungen als Ursache auffälligen Verhaltens glaubt, sondern ob man diese Sichtweise zur Grundlage des eigenen Handelns machen möchte. (...) Geht man von einem nicht-trivialen Verständnis des Menschen und seiner Lebenswirklichkeit aus, stellt eine vorhandene Schädigung zwar immer noch einen Faktor dar, der sich auf die Handlungsmöglichkeiten und Konstruktionen eines Menschen auswirkt. Es gibt jedoch auch eine Vielzahl weiterer Faktoren, die zudem in Betracht zu ziehen sind und dem Bild einer kausalen Beziehung zwischen Schädigung und Verhalten entgegenstehen. Hierzu gehört nicht zuletzt der Beobachter selbst, der durch seine Auswahl von Faktoren und die Definition ihrer Relationen untereinander gleichzeitig die Grenzen seiner Beschreibung festlegt. Wenn man die eigene Stellung als beteiligter Beobachter akzeptiert, kann es lediglich darum gehen, Faktoren zu benennen, die sich auf die Entwicklung des Menschen auswirken können, eine Festlegung kausaler Zusammenhänge zwischen ihnen ist jedoch nicht möglich“ (Lindemann/Vossler 1999, 138).

Lindemann und Vossler erwähnen in diesem Zusammenhang die überarbeitete Version der WHO, in der ebenfalls hervorgehoben wird, dass das Entstehen von Benachteiligung als ein interaktiver sozialer Prozess zu beschreiben ist. Die benannten Faktoren in der ICF bekommen erst ihre Bedeutung, wenn man den Hintergrund der subjektiven Erfahrungen mit bedenkt, anstatt von einer kausalen Relation auszugehen (vgl. ebd. 139). Durch dieses Modell „erhöhen sich aber nicht nur die Möglichkeiten, eine Herkunft von Beeinträchtigungen bzw. Benachteiligungen zu konstruieren. Es zeigt sich, daß auch die möglichen Ansatzpunkte pädagogischen und therapeutischen Handelns wesentlich vielfältiger sind als in einem linearen Modell. Unabhängig davon, an welchem Punkt des Modells eine Veränderung entsteht, kann sie sich aufgrund der Wechselbeziehungen der Komponenten auf das ganze System auswirken“ (Lindemann/Vossler 1999, 141). Durch ein Modell, in dem jedes Element auf jedes andere wirken kann, bekommt der Benutzer eine besondere Verantwortung, „da es jede konkrete Beschreibung von Zusammenhängen zulässt. Von einer Beschreibung `beteiligter´ Faktoren und ihrer Gewichtung untereinander bis zum Ansatzpunkt pädagogischer, therapeutischer oder auch medizinischer Maßnahmen ist es der Beobachter, der die flexiblen Beziehungen zwischen den Elementen des Modells konkretisiert“ (ebd.). Auch das Modell der WHO erhebt den Anspruch, ein Modell mit Bausteinen einer Beschreibung zu sein, weswegen die Verantwortung wiederum bei den Benutzern und deren Kreativität und

wissenschaftlicher Orientierung liegt. Dieser Anspruch der WHO deckt sich nach Lindemann und Vossler (ebd.) weitgehend mit den wichtigsten Erkenntnissen der konstruktivistischen Betrachtungsweise, bei der ebenfalls

„jede Benennung der Komponenten und Grenzen eines Systems das eigene Denken und Handeln auf eben diesen Rahmen beschränkt. In einem dynamischen Modell von Wechselwirkungen zwischen Komponenten, die individuell unterschiedliche Gewichtungen haben, steigt somit die Verantwortung des einzelnen, der sich nicht mehr auf scheinbar gegebene Zusammenhänge und Auswirkungen berufen kann.“

Lindemann und Vossler sprechen aber auch die Kritik, die dieser Sichtweise gegenüber geäußert wird, an. Wenn man den Menschen unter nicht-trivialen Gesichtspunkten betrachtet und daher Handlungen und Auswirkungen nicht linear auf gewisse Ursachen zurückgeführt werden können, ist diese Sichtweise für eine Pädagogik, in der Grundlagen des Handelns formuliert werden, fraglich. Denn wenn man davon ausgeht, dass der Zusammenhang, in dem Handlungen stattfinden, über Ergebnisse entscheidet, wird es schwierig, handlungsrelevante Empfehlungen zu geben. Aus diesem Grund wird daher sehr oft dagegen argumentiert und gesagt, dass eine Pädagogik der Beliebigkeit eine Folge wäre (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 144). Der Konstruktivismus stellt gerade die Autonomie und die Subjektivität in den Vordergrund, daher kann die Pädagogik nicht davon ausgehen, dass ausschließlich Ziele und Methoden im Vordergrund stehen.

„Vielmehr müssen subjektive Interessen und Ziele, als Ausdruck dieser Autonomie, zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht werden. Jede Setzung starrer Normen und Kriterien für die Erziehung beinhaltet dagegen immer, daß nicht alle dieses Ziel auch erreichen werden. Es stellt sich also die Aufgabe, Lernumgebungen zu schaffen, in denen auf die unterschiedlichen Interessen, Lerngeschwindigkeiten und die jeweils individuelle Logik, nach der Sinn und Bedeutung konstruiert werden, eingegangen werden kann“ (Lindemann/Vossler 1999, 154).

Jeder Mensch konstruiert die Bedeutung subjektiv, und dies stellt die Grundlage der Entwicklung dar. Folglich muss das Augenmerk aber auf die verschiedenen Bedeutungszuweisungen gerichtet werden. Bei diesen Überlegungen beschäftigt man sich aber dann nicht nur mit Ähnlichkeit und Verschiedenheit diverser Wirklichkeitskonstruktionen, Interessen und Motive, sondern auch damit, „welche Erfahrungen bei einem konkreten Gegenüber zur Stabilisierung oder Veränderung

von Konstruktionen führen können. In diesem Prozess bedeutet pädagogisches Handeln, Handlungsalternativen aufzuzeigen, die das Gegenüber wählen kann, sofern es sie als Erweiterung seiner Möglichkeiten begreift“ (ebd., 155).¹⁹

Lindemann und Vossler zufolge müsste eine Pädagogik, die sich an konstruktivistischen Ansätzen orientiert, den Menschen bei seiner individuellen Entwicklung unterstützen und bei den Wirklichkeitskonstruktionen begleiten, „die ihm einen viablen Umgang mit anderen Menschen, ihren unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen, Zielen, Methoden und Weltsichten ermöglichen. Dieses sehr allgemeine Ziel leiten wir aus der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Wirklichkeitskonstrukte als viable Wege zur Organisation des eigenen Erlebens ab“ (ebd., 156). Diese Sichtweise entspricht wohl nicht den traditionellen Ansätzen, in denen oft Versuche unternommen werden, Menschen an Normen anzupassen, sodass eine funktionierende Gesellschaft entsteht. Folge dieser Sichtweise ist, dass Menschen, die Ziele und Normen, die gesteckt werden, nicht erreichen, zu Außenseitern werden. Würde man aber von einer konstruktivistischen Sichtweise ausgehen, so ginge man davon aus, dass alle Menschen unterschiedlich sind und man würde den einzelnen Menschen in Hinblick auf den Umgang mit dieser Vielfalt unterstützen.

„Geht man davon aus, daß der Mensch in seinem Leben auf eine Vielfalt von anderen Menschen und deren Konstruktionen von Wirklichkeiten trifft, ohne daß entschieden werden kann, ob eine davon `besser´ oder `richtiger´ ist, könnte als allgemeines Ziel formuliert werden, dem einzelnen Menschen in seinem eigenen Weg der Entwicklung Unterstützung anzubieten, die es ihm ermöglicht, mit seinen Konstruktionen in dieser Vielfalt zu leben. Das Ziel des gesellschaftlichen Zusammenlebens wäre also im Hinblick auf den einzelnen Menschen formuliert“ (Lindemann/Vossler 1999, 155).

Es werden im folgenden Abschnitt noch einmal die wesentlichen Bezüge der ausgewählten AutorInnen zum ökosystemischen bzw. biologisch-konstruktivistischen Ansatz vor allem in Hinblick auf den Inklusionsaspekt herausgearbeitet.

¹⁹ Diese Sichtweise konnte bereits bei Speck (2008) im Abschnitt 6.1.1. identifiziert werden.

6.1.5 Ökosystemische Sichtweise – eine Zusammenfassung der Rezeption

Die Rezeption der ökosystemischen Sichtweise wurde vor allem anhand der drei Autoren Speck, Joswig und Sander dargestellt. In einer Zusammenfassung werden noch einmal zentrale Erkenntnisse dargestellt, die sich für die Autoren, welche rezipiert wurden, durch eine Bezugnahme auf Bronfenbrenner ergeben:

- a) Diese theoretische Ausrichtung, die Bronfenbrenner vornimmt, geht mit einer **veränderten Sicht von „Behinderung“** einher. Die Behinderung wird nicht mehr dem Individuum zugeschrieben, sondern ist auch von Gegebenheiten außerhalb des Individuums abhängig. Konkret konnte dies an folgenden Auszügen aus den rezipierten Werken festgestellt werden:

Speck bezeichnet, wie im Abschnitt 6.1.1. bereits erläutert, das neue heilpädagogische Paradigma als ein ökologisches, für das sich besonders der Ansatz von Bronfenbrenner als fruchtbar erwiesen hat (vgl. Speck 2008, 249). „Ausschlaggebend für die Entwicklung sind nicht isolierbare monokausale Wirkungen zwischen dem Kind und *bestimmten* Objekten und Personen, sondern die Komplexität der *Verbindungen* und *Interaktionen zwischen* den einzelnen Objekten und Personen innerhalb eines bestimmten Lebensbereiches. Man spricht von zirkulärer Kausalität“ (Speck 2008, 272f). Durch diese Anlehnung an Bronfenbrenner betont Speck das komplex strukturierte Wechselwirkungsgefüge zwischen Kind und Umwelt. Speck spricht in Folge anstelle von Behinderung von speziellen Erziehungserfordernissen. Menschen mit Behinderungen würden nicht mehr primär über die Schädigungen typisiert werden, sondern das Subjekt wird zum Bezugspunkt des Handlungsansatzes. Es würde darauf geachtet werden, was individuell erforderlich ist, das heißt darauf, was das Kind braucht und nicht so sehr darauf, was ihm fehlt. Somit könnte die Reduzierung des Kindes auf Defekte überwunden werden (vgl. ebd., 256f). Dieser Begriff der speziellen Erziehungserfordernisse setzt einen neuen Akzent „und zwar in Hinblick auf das was *braucht*, und nicht das, was ihm *fehlt*“ (ebd., 257). Auch Joswig (2007) sieht in der systemisch-ökologischen Perspektive (in Anlehnung an Speck) einen erweiterten Blick auf Behinderung, da sie kontextuiert gesehen wird.

Sander kritisiert ebenfalls ein Modell, das die Defekte einer Person untersucht und daraus einen Behandlungsplan ableitet und hebt hervor, wie wichtig es ist, jedes

Kind in seiner Einzigartigkeit, Ganzheitlichkeit und persönlichen Würde zu sehen. Sander spricht von Behinderung dann, „wenn ein Mensch aufgrund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (Sander 1991, 43). Die ökosystemische Sichtweise ist hier gut zu erkennen, denn Sander hebt hervor, dass die Schädigung nicht auf das Individuum zurück geht, sondern auch die Umfeldbedingungen betrachtet werden müssen. Er betont, dass Behinderung eben von Kontextfaktoren abhängig ist. „Er argumentiert damit, dass die Möglichkeit besteht, dass von zwei Menschen mit gleichen individuellen Merkmalen einer als Behinderter etikettiert wird, während der Lebensraum des anderen so beschaffen ist, dass er nicht als Behinderter betrachtet werden muss“ (Hüls 2008, 14). Hier ist deutlich sein Verständnis von Behinderung zu erkennen, denn Behinderung äußert sich laut Sander dadurch, dass der betroffene Mensch ungenügend integriert ist. Die Schädigung wird also nicht losgelöst von den Bedingungen in der Umgebung betrachtet (vgl. Abschnitt 6.1.3.)

b) Die **Ausgangspunkte von pädagogischen Bemühungen verändern sich** somit, denn aus einer ökosystemischen Sichtweise ergibt sich, dass das System nicht mehr für sich alleine wirksam ist und deswegen auch nicht als alleiniges Zielsystem der Veränderung gemacht werden kann. Bei Behinderungen, Entwicklungsstörungen usw., muss folglich der Lebenswelt des Menschen mit einer Behinderung, aber auch dem Umfeld Aufmerksamkeit geschenkt werden, es müssen somit alle Beteiligten einbezogen werden.

Bei **Speck** wird die unmittelbare Lebenssituation des Menschen mit Behinderung, demnach die Ebene der Mikrosysteme, zum Ausgangspunkt. „Teile oder Einzelhaftes, wie z.B. spezielle Funktionsstörungen eines Kindes, lassen sich nur dann hinreichend erklären und verstehen, wenn sie in den Situationen und Zusammenhängen gesehen und eingeschätzt werden, in denen das Kind steht, und wie es diese erlebt. Als besonders wichtig aber gilt die Erkenntnis von der Bedeutung der *Mesosysteme*, der *unterstützenden Verbindungen*, also der Kooperation von Teileinheiten“ (Speck 2008, 274). Es werden also die Austauschprozesse zwischen der Person und seiner Umwelt betont. Als besonders wichtig erachtet Speck die Zusammenarbeit von der Schule und der

Familie, aber auch von dem Kind, den verschiedenen schulischen Systemen und anderen Fachdiensten (vgl. ebd., 274).

Bei **Sander** ist ebenfalls deutlich zu erkennen, dass die Schädigung nicht nur auf das Individuum zurückgeht, sondern auch die Umwelt in die eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben mitbedacht werden muss. Für Sander bedeutet ökosystemisch in Anlehnung an Bronfenbrenner, dass in die pädagogischen Handlungen auch die Systeme des Umfelds berücksichtigt und einbezogen werden. „Das konkrete Kind-Umfeld-System kann pädagogisch so beeinflusst und so gestaltet werden, daß das Kind besser integriert, also weniger behindert ist“ (Sander 1991, 43). Das Kind-Umfeld-System kann also als prinzipiell gestaltbar gesehen werden, und dies auf allen Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme). Ob und inwieweit nun ein Kind integriert wird, hängt also nicht nur vom Kind, sondern eben auch vom Umfeld ab. Es wird jede Ebene analysiert und nach Ressourcen für die Kinder gesucht, die eine Integration förderlich beeinflussen können.

Sander entwickelt den Gedanken noch weiter, nämlich um den der Inklusion, in dem ökosystemische Ansätze aufgehoben sind. Der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner kann deswegen hinsichtlich des Inklusionsgedankens wieder gefunden werden, weil dieser einerseits mit Sanders Verständnis von Behinderung einhergeht und andererseits in Folge die Systeme des Umfelds des Kindes mit Behinderung in pädagogische Handlungen miteinbezogen werden. Dieses Einbeziehen bedeutet auch, dass diese Systeme verändert werden können, um damit beispielsweise einen gemeinsamen Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderung zu ermöglichen (vgl. Sander 2003, 128f).

Zusammenfassend kann der **ökosystemische Ansatz als eine theoretische Grundlage für den inklusiven Gedanken** in der Pädagogik als geeignet betrachtet werden. Der Behinderungsbegriff wird anhand dieser Betrachtungsweise relativiert, denn es werden auch gesamtgesellschaftliche und soziale Aspekte reflektiert. Wie im Exkurs der Inklusion bereits dargelegt wurde, besteht im inklusiven Ansatz ebenso die Ansicht, die Behinderung nicht als Problem beim Einzelnen in den Blick zu nehmen. Diese veränderte Sichtweise drückt sich ebenfalls in der neuen Version der ICF aus, die bereits in einem Exkurs dargestellt wurde. In der ökosystemischen Sichtweise werden die

menschliche Entwicklung und die Umweltsysteme als wechselwirkend aufgefasst, sodass Menschen mit einer Behinderung nicht mehr als Objekte widriger Lebensumstände gesehen werden, „sondern als Subjekte ihrer eigenen Biografie“ (Moser/Sasse 2008, 86). In inklusiven Kontexten, in denen nicht mehr von einer Zwei-Gruppen-Theorie (behindert und nicht-behindert) ausgegangen wird, kann ein ökosystemischer Ansatz wiedergefunden werden, denn auch hier geht es, wie es anhand der Rezeption herausgearbeitet wurde, um eine Überwindung des defizitären Behinderungsbegriffs. Sowohl Speck als auch Sander haben die Wechselwirkung zwischen Personen und ihrer sozialen und materiellen Umwelt betont, was mit der inklusiven Ansicht übereinstimmt, die besagt, dass die Probleme im Zusammenhang mit Behinderung als kulturell, sozial und gesellschaftlich verursacht gesehen werden müssen. Speck weist mit seiner Auffassung von Behinderung auf die Überwindung der starren Trennung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung hin. Es soll vielmehr darauf geachtet werden, was individuell erforderlich ist und nicht so sehr darauf, was dem Kind mit Behinderung fehlt. Auch Sander betont die Einzigartigkeit, die Ganzheitlichkeit und persönliche Würde, die gesehen werden muss. Dies steht im Einklang mit der Forderung des inklusiven Ansatzes, dass Menschen mit und ohne Behinderung als vollwertige Mitglieder in der Gesellschaft gesehen werden müssen, und der Betonung der Reche von Menschen mit Behinderung.

Dies spiegelt sich auch in der Rolle der PädagogInnen wieder, denn ihre Aufgabe ist nicht mehr, Defizite der Individuen, die anhand diverser Kategorien klassifiziert wurden, zu therapieren, sondern vielmehr „an der Verbesserung der Austauschprozesse zwischen Person und Umwelt mitzuwirken. Dies schließt die Gestaltung und Veränderung von Umweltsystemen ein, um Behinderung abzubauen“ (Moser/Sasse 2008, 86). In der inklusiven Gesellschaft muss nicht der Einzelne sich anpassen, sondern das System muss Rahmenbedingungen schaffen, damit eine aktive Teilhabe für alle ermöglicht wird. Hier kann wiederum ein ökosystemischer Gedanke gefunden werden – vor allem Sander betont, dass Veränderungen im System, beispielsweise in der Regelschule, vorgenommen werden, um – auf dieses Beispiel bezogen – einen gemeinsamen Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderung zu ermöglichen.

Ein Zitat von Insoo Kim Berg zum Abschluss dieses Abschnittes verdeutlicht noch einmal, dass in heilpädagogischen Prozessen nicht so sehr darauf geachtet werden soll, welche Defizite Menschen mit Behinderung aufweisen und wie diese „repariert“ werden könnten, sondern es sollte darauf geachtet werden, welche Fähigkeiten vorhanden sind. Weiters sollte auf den verschiedenen Ebenen nach Ressourcen materieller, finanzieller und personeller Art gesucht werden, um Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine aktive Teilhabe für alle Menschen zu ermöglichen:

„Repariere nicht, was nicht kaputt ist. Wenn du weißt, was funktioniert, mach mehr davon. Wiederhole nicht, was nicht funktioniert, mach etwas anderes“ (Insoo Kim Berg).

6.1.6 Biologisch-konstruktivistische Sichtweise – eine Zusammenfassung der Rezeption

Bei der Rezeption der biologisch-konstruktivistischen Sichtweise konnten wesentliche Bezüge vor allem bei Speck und Lindemann/Vossler erkannt werden.

- a) Biologisch-konstruktivistische Betrachtungsweisen werden oft dafür genutzt, den **defizitorientierten Behinderungsbegriff zu kritisieren**.

Lindemann/Vossler heben hervor, dass in einer trivialen Beschreibung des Menschen angenommen wird, dass es eine gemeinsame Wirklichkeit gibt, die alle Menschen wahrnehmen können, wie sie wirklich ist und dass sich Menschen dann gemäß diesen Erkenntnissen dann richtig oder falsch verhalten können. Wenn Menschen die Wirklichkeit aber anders erfahren und sich dann anders verhalten, so führt dies zu der Annahme, dass diese die Welt somit falsch wahrnehmen. Es geht also folglich um die Frage, was richtig und was falsch ist. Trivial ist die Sichtweise deswegen, weil fehlerhaftes Verhalten beispielsweise auf Schädigungen zurückgeführt wird. Umgelegt auf einen Menschen mit Behinderung ergibt sich aufgrund der Vorstellung von klaren Ursache-Wirkungs-Beziehungen eine Konzentration darauf, welche Schäden dieser Mensch vorweist, was er falsch macht, das heißt also, welche Defizite er aufweist, weswegen in Folge auf dessen Ausgrenzung hingewiesen wird (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 114f). Lindemann und Vossler wenden sich folglich von dieser trivialen Sicht des Menschen ab und gehen davon aus, dass es verschiedene Wirklichkeitskonstrukte und verschiedene

Handlungen gibt, die Menschen konstruieren, und somit ihr Leben sinnvoll organisieren.

„Behinderung existiert somit als Erklärungsmodell, als eine Beschreibung, die ein Beobachter anfertigt, um von ihm beobachtete Zusammenhänge zu benennen. Diese Zusammenhänge sind von seiner Sichtweise geprägt und nicht Ausdruck tatsächlicher Gegebenheiten“ (Lindemann/Vossler 1999, 117).

Durch diese veränderte Sicht von Behinderung wird vermieden, dass Menschen unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden. Lindemann und Vossler beschreiben die Diagnose als das, was einen Menschen zu einem Behinderten macht, denn es erfolgt eine Zuschreibung auf seine Person und die interaktiven Prozesse erhalten dieses Selbst- und Fremdbild aufrecht (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 137). Bei einer nicht-trivialen Sichtweise geht es nicht mehr darum, zu fragen, welche Sicht des Menschen als die richtige gilt.

„Sie bietet zudem den Vorteil, eine Erklärung jeden Erlebens zu liefern, ohne Menschen dabei qualitativ unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen. Diese Gleichwertigkeit der individuellen Möglichkeiten zur Gestaltung des eigenen Erlebens und der eigenen Entwicklung verbietet eine Unterteilung in gestörte und gesunde Lebenswirklichkeiten und verweist jede Trennung in diesem Bereich auf die Ebene subjektiver Sichtweise und Entscheidung. Begründungen des Soseins von Menschen, die sich hinter angeblich objektiven wissenschaftlichen Methoden verbergen, verlieren hier ihre Ausschließlichkeit und nehmen den einzelnen wieder in die Verantwortung für seine Sicht der Welt“ (Lindemann/Vossler 1999, 137).

Das bedeutet also, dass die nicht-triviale Sicht des Menschen zur Folge hat, dass eine vorhandene Schädigung zwar ein Faktor ist, der Einfluss haben kann auf die Handlungen des Menschen, es aber weitere Faktoren zu beachten gibt.

b) Als zentraler Aspekt konnte weiters das **Autopoiese-Konzept** identifiziert werden. Maturana und Varela beschreiben lebende Systeme als energetisch offen, aber gleichzeitig funktional und informationell geschlossen. „Dies bedeutet, dass Organismen im Austausch mit ihrer Umwelt stehen, was beispielsweise die Nahrungsaufnahme betrifft, zugleich aber nach eigenen Logiken (wie z.B. einem eigenen Tag-/Nachtrhythmus) existieren“ (Moser 2008, 90). Diese autopoietischen Systeme erzeugen sich fortwährend selbst (vgl. Kapitel 4). Lindemann/Vossler und Speck ziehen das Autopoiese-Konzept heran, um die **Autonomie des Menschen** zu betonen.

Für **Lindemann und Vossler** ergibt sich aus der Ableitung des Autopoiese-Konzepts ein Menschenbild eines biologisch und kognitiv autonomen Wesens. Aus dieser Autonomie leiten die beiden einerseits die Gleichwertigkeit aller Wirklichkeitskonstrukte und andererseits die Verantwortung für die eigenen Konstrukte ab (vgl. Abschnitt 6.1.4.). Die Gleichwertigkeit aller Konstrukte ergibt sich aus der Tatsache, dass jeder Mensch eigens wahrnimmt, erkennt und somit eigene Konstrukte hervorbringt, die von einem äußeren Beobachter aber nicht als falsch, gestört oder nicht realistisch bezeichnet werden können (vgl. Lindemann/Vossler 1999, 94ff). Da die Wirklichkeitskonstrukte von jedem Menschen selbst geschaffen werden, ist auch jeder dafür selbst verantwortlich – dies bedeutet, dass die eigenen Konstrukte nicht durch äußere Faktoren legitimiert werden können, da jeder Mensch selbst „in den entsprechenden Situationen aufgrund seiner Beurteilung die Entscheidung getroffen hat, etwas auf eine bestimmte Art und Weise zu betrachten“ (ebd., 94).

Speck betont in Anlehnung an das Autopoiese-Konzept ebenfalls das Autonomieprinzip, welches für ihn eine Ableitung von ethischen Aspekten ermöglicht. Speck spricht von einer relativen Autonomie, da alle Systeme in Wechselwirkung zur Umwelt stehen. Es kommen Informationen und der Mensch wählt aus dieser Fülle aus und zwar macht dies er nach eigenen Maßgaben. „Er *wertet* unablässig, was er aufnehmen oder ablehnen soll. (...) Dieses *Werten* ist ein aktiver Vorgang im einzelnen Menschen, der also selber die Veränderung bewirkt, die von außen angestoßen werden. Der Mensch ist also nicht einfach abhängig von seiner Umwelt oder gar ihr bloßes Erzeugnis, sondern er agiert autonom, und er bringt aktiv Welt als *seine Wirklichkeit* hervor“ (Speck 2008, 277). Da sich das Kind aber nicht unabhängig von der Umwelt entwickelt, bringt Speck die strukturelle Koppelung von Maturana und Varela ins Spiel und sagt, dass jedes Kind in Kommunikation, in Austausch mit anderen und seiner natürlichen Welt agiert, was bedeutet, dass der Mensch auf diese soziale Koppelung angewiesen ist (vgl.ebd., 278f). Individuen verwirklichen ihre eigene Entwicklung als Teil von Netzwerken, also in Ko-Ontogenesen. „Seine Ontogenese ist nur durch eine Ko-Ontogenese möglich. Nur zusammen mit Anderen kann Welt hervorgebracht werden. (...) Das Ko-Existieren mit Anderen hängt generell gesehen davon ab, dass diese akzeptiert werden, gleichgültig, ob wir sie mögen oder nicht, ob sie behindert sind oder nicht, ob sie ein anderes Welt- und Menschenbild, andere

Werte und Normen haben als wir“ (Speck 2008, 280). Diese Ableitung des Ethischen ist auch bei Maturana und Varela deutlich zu erkennen, die ebenfalls davon sprechen, dass alles menschliche Tun eine ethische Bedeutung hat.

c) **Es ändern sich die Ausgangspositionen für pädagogisches Handeln.**

Lindemann und Vossler betonen, dass beim Konstruktivismus die Autonomie und die Subjektivität in den Vordergrund gestellt werden. Daraus folgt, dass die subjektiven Interessen und Ziele, die somit Ausdruck der Autonomie sind, als Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln gesehen werden müssen. Wenn es strenge Normen und Kriterien für dieses Handeln gibt, kann dies dazu führen, dass nicht alle Menschen dieses Ziel erreichen können und somit zu Außenseitern werden. „Eine konstruktivistisch motivierte Zielsetzung würde hingegen von einer ohnehin bestehenden Unterschiedlichkeit aller Menschen ausgehen und den einzelnen im Hinblick auf den Umgang mit dieser Vielfalt unterstützen“ (Lindemann/Vossler 1999, 155). Aufgabe der Pädagogik wäre somit, Lernumgebungen zu schaffen, in denen man auf die unterschiedlichen Interessen und Lerngeschwindigkeiten eingehen kann. Wenn als Grundlage gilt, dass jeder Mensch auf eine Vielzahl anderer Menschen mit vielen verschiedenen Konstruktionen der Welt trifft, ohne dass zwischen besser und schlechter, richtig und falsch unterschieden wird, dann wird zur Ausgangslage für pädagogische Handlungen, „dem einzelnen Menschen in seinem eigenen Weg der Entwicklung Unterstützung anzubieten, die es ihm ermöglicht, mit seinen Konstruktionen in dieser Vielfalt zu leben“ (Lindemann/Vossler 1999, 155). Aus der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Wirklichkeitskonstrukte, wie sie weiter oben beschrieben wurde, leiten Lindemann und Vossler somit ab, dass der Mensch bei seiner individuellen Entwicklung unterstützt und bei den Wirklichkeitskonstruktionen begleitet werden soll. Legt man dies beispielsweise auf den Unterricht um, so würde dies bedeuten, dass Inhalte anschlussfähig werden, wenn die individuellen Konstruktionen von Erkenntnissen (das heißt also bestehende Erkenntnisse) berücksichtigt werden (vgl. ebd., 155f). Aus konstruktivistischer Perspektive wird somit die pädagogische Ethik abgeleitet, dass individuelle Konstruktionen der Wirklichkeit toleriert und die Autonomie der Individuen respektiert werden müssen.

Auch **Speck** betont eine Veränderung der Ausgangsposition von pädagogischen Handlungen. Bei der Erziehung, also der Unterstützung der Ontogenese des

Individuums in der Gemeinschaft, ist es wichtig zu beachten, dass die Mitwirkenden an diesem Prozess als Anreger und Orientierungsmodelle dienen. Wie schon in Abschnitt 6.1.1. beschrieben, bedeutet dies, dass nicht die Welt- und Menschenbilder, Werte und Normen der an der Erziehung Mitwirkenden in den Kindern abgebildet werden, sondern dass das Kind die Personen aus der Umwelt, die Normen, Lebensmuster und Prinzipien bewertet. Auch in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung hat man es nicht mit Personen zu tun, die nach einem Input-Output-Muster funktionieren, das heißt, dass sie nicht durch Vormachen und Nachmachen zu neuen Verhaltensmustern kommen. Sie erkennen und lernen auf dem Weg über eigenes Handeln. Folglich sieht Speck eine zentrale Aufgabe darin, die Eigenaktivität und die Selbstbestimmung der Menschen mit Behinderung zu beachten und zu fördern (vgl. Speck 2008, 377).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass als eine wichtige Ausgangsbasis des biologisch-konstruktivistischen Denkens die Tatsache, dass Erkenntnisse nicht die Wirklichkeit abbilden, sondern jeder Mensch eine interessengeleitete Beschreibung, also eigene Konstruktion von Wirklichkeit hat, identifiziert werden konnte. Somit stellt auch Behinderung keine objektive Realität dar, sondern ist eine eingeführte Kategorie. Diese wird aus konstruktivistischer Sicht kritisch betrachtet. Im Konstruktivismus wird die Autonomie betont, aus der die Gleichwertigkeit aller Subjekte und die Verantwortlichkeit für die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen abgeleitet werden. Die Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen mit einer Behinderung werden folglich nicht unvollständiger oder falsch bewertet. Jede Person verdient eine gleiche Anerkennung der Subjektivität. Die Gleichwertigkeit aller Individuen kann als eines der grundlegendsten Prinzipien auch im inklusiven Kontext wieder gefunden werden. Im Allgemeinen wird die Schädigung im Individuum gesehen, es besteht ein strenger Zusammenhang zwischen der Schädigung und dem Verhalten (triviale Sichtweise). Geht man aber von der Gleichwertigkeit der individuellen Möglichkeiten zur Gestaltung des eigenen Lebens aus, so gibt es keine Unterteilung in gestörte und gesunde Lebenswirklichkeiten. Hier spiegelt sich ganz klar auch eine Grundprämisse des inklusiven Gesellschaftsbildes wieder, denn auch hier wird davon ausgegangen, dass keine Unterschiede im menschlichen Dasein gemacht werden, egal ob mit oder ohne Behinderung. Ein Mensch mit Behinderung soll nach dem Inklusionskonzept als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft und nicht aufgrund

gewisser Fähigkeiten einbezogen werden. Bei der in der konstruktivistischen Sichtweise zugrunde liegenden nicht-trivialen Sicht des Menschen kann die vorhandene Schädigung zwar Einfluss nehmen, diese wird aber nicht zur Grundlage des eigenen Handelns gemacht. Schädigungen bedingen nicht kausal-linear die weitere Entwicklung, sondern es kommen andere Faktoren hinzu, die ebenfalls berücksichtigt werden müssen. Durch die Betonung der Autonomie und der Subjektivität werden die subjektiven Interessen und Ziele zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns gemacht. Die Nicht-Aussonderung und Nicht-Behebung der Mängel, sondern die Förderung der Fähigkeiten werden betont. Hier kann wieder ein Aspekt der Inklusion wieder gefunden werden, denn auch hier wird grundlegend davon ausgegangen, dass jeder Mensch in der Gesellschaft willkommen ist und mit seinen Stärken und Fähigkeiten zum Gelingen einer inklusiven Gesellschaft beiträgt. Es sollen alle Menschen teilhaben können. Die **Kritik am defektorientierten Behinderungsbegriff** und die **Betonung der Gleichwertigkeit, der Autonomie und der Subjektivität** kann als **theoretische Grundlage für ein inklusives Weltbild** angenommen werden.

6.2 Die Analyse der system-soziologischen Perspektive

Zu Beginn ermöglichen Überlegungen von Fuchs (2002) und Wetzel (2007) einen Einblick in wesentliche Aspekte, die sich aufgrund einer systemtheoretischen Betrachtung der Behinderung ergeben. Im Anschluss daran erfolgt die Rezeption der systemtheoretischen Überlegungen von Luhmann. „Speziell in der soziologisch orientierten Literatur findet sich aber ein Inklusionsbegriff mit einem anderen Bedeutungsgehalt. Dies trifft auch auf die Dissertation von Gudrun Wansing (2005) zu, welche fachlich der Soziologie bei Behinderung zugeordnet ist und das Verhältnis von Inklusion und Teilhabe reflektiert. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Inklusion und Exklusion bei Luhmann, beschreibt sie Inklusionsbedingungen und Exklusionsrisiken der funktional differenzierten modernen Gesellschaft. Behinderung ist eines der Exklusionsrisiken“ (Biewer 2009,143). Des Weiteren sind es unter anderem Speck (2008), Moser (2003) und Wevelsiep (2000), die die Systemtheorie Luhmanns heranziehen und die in der vorliegenden Arbeit dargestellt werden.

6.2.1 Behinderung aus systemtheoretischer Sichtweise

Als erster wesentlicher Aspekte im Zusammenhang mit Behinderung rücken **strukturelle Koppelung** und **Kommunikation** in den Vordergrund.

Wenn man Phänomene wie Behinderung anhand der Systemtheorie von Luhmann untersucht, so muss man zunächst festhalten, dass psychische und soziale Operationen strikt zu trennen sind²⁰. Das menschliche Bewusstsein besteht aus einer Abfolge aus Gedanken, die sich auf sich selbst bezieht. Die Operationen des Bewusstseins, also des psychischen Systems sind die Gedanken. Wenn nun mehrere Bewusstseine in den Bereich kommen, in dem sie sich gegenseitig wahrnehmen, so kommt es zu doppelter Kontingenz. Und es kommt zu dem Moment, wo Kommunikation sich entzündet, denn es werden Informationen ausgetauscht. Was bei der Kommunikation im Luhmannschen Sinne entscheidend ist, ist, dass eine Anschlusshandlung beobachtbar ist, die auf die Mitteilung bezogen werden kann, denn dann kann von Verstehen ausgegangen werden (vgl. Wetzel 2007, 74f).

Psychische und soziale Systeme operieren zwar autonom, stellen aber füreinander relevante Umwelten dar und interagieren miteinander in Form einer strukturellen Koppelung, die in diesem Fall nach Luhmann mit dem Begriff der Interpenetration benannt wurde. Wie bereits erwähnt, kommen Kommunikation und Bewusstsein nicht ohne einander aus. Die Kommunikation kann nur funktionieren, wenn es in ihrer Umwelt (also in dem Fall das Bewusstsein) zu Wahrnehmungsverarbeitungen kommt. Das Bewusstsein nimmt also wahr und liefert Irritationen für die Kommunikation. Außerdem müssen in der Umwelt Sinnverarbeitungsmöglichkeiten gegeben sein. Das heißt also, dass der Person die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung zugeschrieben wird, womit sie zwischen sich selbst und ihrer Umwelt unterscheiden kann. Somit wird Lernfähigkeit oder selbst gesteuerte Veränderbarkeit die Folge sein – man kann dann beispielsweise erkennen, dass eine Person aufgrund von externen Verhaltensaufforderungen eine innere Entscheidung für eine Form der Reaktion trifft. Eine weitere Abhängigkeit der Kommunikation ist die Tatsache, dass zwischen Information und Mitteilung unterschieden werden kann (vgl. ebd., 77).

²⁰ Für eine nähere Erklärung wird auf die Abschnitte 5.1.12. und 5.1.13 verwiesen.

„Sobald eine oder mehrere dieser Möglichkeitsbedingungen für Kommunikation tangiert werden, gerät das soziale System auf nicht ignorable Weise unter Druck“ (Fuchs 2002, 6). Solche Leistungen können ausfallen oder eingeschränkt werden, wenn beispielsweise Wahrnehmungsmöglichkeiten ausfallen, etwa durch Gehörlosigkeit oder Blindheit, denn die soziale Weiterverarbeitung von diesen Informationsquellen können dann erschwert werden (vgl. Wetzel 2007, 78). „Dies ist ebenso der Fall, wenn man geistige Behinderungsformen hinzuzieht, bei denen unklar wird, ob es zu einem psychischen Verstehensprozess kommt, ob Anschlusshandlungen erkennbar werden“ (ebd., 78). Es müssen beispielsweise dann die Vermittlungsmedien gewechselt werden, optische Daten in Sprache übersetzt werden, oder Aufmerksamkeiten umdirigiert werden. Durch diese Zusätze ergeben sich Lasten, die zur Hemmung oder Bremsung von Kommunikationen führen können (vgl. ebd., 78).

Fuchs (2002, 6ff) führt als Beispiel einen 25 jährigen Mann an, der gehörlos, schwer geistig und körperlich behindert, und sehgeschädigt ist. Jedes soziale System, in dessen Umwelt dieser Mann auftaucht, ist damit konfrontiert, dass er nicht hören und nicht sprechen kann. „Die Kommunikation kann ihn zwar thematisch behandeln (es wird über ihn geredet), aber sie kann sein Verhalten nur schwer als die Produktion von Ereignissen (...) auffassen, die als Mitteilung (also Handlung) operativ anschlussfähig wären“ (ebd., 6). Natürlich kann Kommunikation auch funktionieren, wenn Sprache nicht zur Verfügung steht, indem beispielsweise das Verhalten als Signal gedeutet wird (streckt der Mann die Arme aus, könnte dies bedeuten, dass er schlafen will; und daran angeschlossen könnte werden, indem der Mann dann ins Bett gebracht bzw. in Ruhe gelassen wird.) „Aber die Beobachtung, die diese Einheiten erzeugt, ist sehr aufwendig, zeitraubend und missverstehensanfällig. (...) Die Unterstellung von Selbstreferenz (...) wird erschwert dadurch, dass seine Verhaltenspromulgationen kaum den Schluss zulassen, er habe eine sinnförmige Mitteilung verstanden. Es ist nicht auszumachen, ob seine Anschlussreaktionen Effekte des Verstehens oder Effekte der `Dressur` sind, also der Gewöhnung (Fuchs 2002, 7). Folge ist, dass vom sozialen System sehr viel Zeit und Geduld erfordert wird. Dieses Beispiel zeigt für Fuchs sehr deutlich, dass durch eine Anwesenheit von Menschen mit Behinderungen in der Umwelt von sozialen Systemen die Freiheitsgrade dieser stark reduziert werden, weil die Funktionsgrundlagen der Kommunikationen

verletzt werden (vgl. ebd., 8). Somit wird das soziale System „strapaziert“. Hier stimmt auch Wetzel (2007, 79) überein: „Werden bestimmte psychische Leistungen des Bewusstseins durch Behinderung beeinflusst oder reduziert, muss Kommunikation mit Zusatzstrapazen fertig werden. Die Frage ist, ob und unter welchen Umständen sie das tut.“ Wetzel nennt eine Reihe von Umgangsweisen mit diesen zusätzlichen Strapazen: die Lastenabsorbition (z.b. Liebe als Medium, das diese Lasten auf sich nimmt), Systembildung als Lastenverschiebung (spezifische Hilfestellung beispielsweise durch soziale Arbeit, Sonderpädagogik mit zahlreichen Organisationen), und die Lastenabwehr (beispielsweise kommunikative Exklusion).

Als Beispiel, welches er dann in Zusammenhang mit Behinderung bringt, nennt Wetzel die Organisationen. Das Verhältnis von Organisation und Behinderung ist insofern problematisch, da die Kompensationsmöglichkeiten innerhalb der Organisationen eingeschränkt sind. Eine Abwehrtechnik, die beispielsweise herangezogen wird, ist beispielsweise die „Möglichkeit, bestimmte Themen und Erschwernisse aus der Organisation herauszuhalten“, eben bestimmte „Personen, über deren Bezug diese Themen `eintreten` könnten, als Mitglied bzw. als relevante Bezugsgruppe nicht zuzulassen“ (Wetzel 2007, 82). Wenn diese Mitgliedschaft aber bereits besteht und Behinderung beispielsweise erst auftritt, dann kommt es zu Mustern wie Krankschreibung oder Rehabilitation. Wenn aber Menschen mit Behinderung in Organisationen aufzufinden sind, beispielsweise „unter externem, moralischen Druck“, hat dies nicht automatisch zur Folge, dass sich diese Organisationen diesem Umstand willig fügen. Es gibt „mehrere Möglichkeiten eines systeminternen Einbaus, einer Belastungskompensation“ (Wetzel 2007, 83). Es kann zu einer Konfliktsteigerung kommen, in dem diese Personen als Sündenböcke fungieren, was zu sehr großen Belastungen bei den Betroffenen führen kann. Eine weitere Möglichkeit liegt in der Exklusion. „Diese Entscheidung steht der Organisation in jedem Falle, auch unter noch so hohen moralischen Zumutungen, frei und sie wird davon, solange die interne Entlastung größer als der externe Druck ist, so und nicht anders entschieden“ (ebd., 84).

Wie sich eine Organisation nun entscheidet, ist von außen kaum einsehbar, denn dies hängt mit der Eigendynamik der Organisation zusammen. „Organisationen beziehen sich in ihren Operationen zwingend auf sich selbst, sie reproduzieren

sich ständig aus ihren eigenen Elementen“ (ebd., 85), was zur Folge hat, dass sie ihre eigene Sicht auf die Welt gestalten. Da eben Organisationen nicht für alles sensibel sind und nicht alle Irritationen zu Veränderungen in der Struktur führen, gibt es eben „Zonen der Irrelevanz, des Übersehens und Vergessens (...), an denen selbst dramatischste Umweltveränderungen nicht zur Kenntnis genommen werden, eben weil man dort nicht darauf achtet“ (Wetzel 2007, 86). Soll also erreicht werden, dass heilpädagogische Interventionen an die Organisation sozusagen anknüpfen können und somit an der Inklusion in Organisationen gearbeitet wird, so muss das immer an beiden passieren: „Am Inklusions-/Exklusionsprofil des Klienten und an jedem der Organisation“ (ebd., 87).

Fuchs (2002) und Wetzel (2007) betonten beide, dass **auf tretende Belastungen eine Exklusionsdrift erzeugen**. Das Wegschließen, Exkludieren (wie es eben beispielsweise durch Organisationen betrieben wird), und die zahlreichen sonderpädagogischen Maßnahmen werden erst dann auffällig, „wenn die Differenzierungsform der Gesellschaft ein Exklusionsverbot bzw. Inklusionsgebot mit sich bringt, das die Exklusionsdrift stoppen oder umkehren muss“ (Fuchs 2002, 10). Dadurch dass die Gesellschaft Lösungen für eine große Komplexität hat, nämlich indem sie Differenzierungen vornimmt, entstehen Sondereinrichtungen, die die benötigten (beispielsweise zeitlichen, sachlichen oder sozialen) Bedingungen schaffen, damit Kommunikation, die belastet ist, stattfinden kann. Hierunter fallen Einrichtungen, die Zeit aufbringen können, die Aufmerksamkeiten umlenken können für Adressaten, bei denen Kommunikation erschwert ist, und die ausreichend Personal für diese Ansprüche haben. „Das Exklusionsverbot steigert die Komplexität der Gesellschaft durch die Notwendigkeit, an der Exklusionsdrift Institutionen zu installieren, die differenzieren, Exklusionsbereiche aufspannen, abweichende Karrieren produzieren und dagegen Vorkehrungen treffen müssen, die wiederum Differenzierungen darstellen“ (Fuchs 2002, 11).

Es kann also zusammengefasst werden, dass Behinderung nicht als individuelle Eigenschaft aufgefasst wird, „sondern das beobachtete Resultat eines interaktiven Prozesses, in dessen Folge die strukturelle Koppelung nicht oder nicht im erwarteten Maß gelingt“ (Dederich 2009, 25). Eben diese Behinderungen führen in den Umwelten zu Einschränkungen, beispielsweise kommt es zu Zeitverlusten

oder Missverständnissen und Aufmerksamkeiten müssen umgeleitet werden. **Die sozialen Systeme werden strapaziert, strapazieren aber umgekehrt auch die Individuen**, bei denen die Bedingungen für Kommunikation berührt sind. Diese Belastungen führen zu einer Exklusionsdrift (Tötung, Abschiebung, sonderpädagogische Maßnahmen). Durch das Inklusionsgebot bzw. Exklusionsverbot in der Gesellschaft wird eben dieser Prozess in den Vordergrund gerückt (vgl. ebd.).

Betrachtet man die Theorie der Behinderung im Kontext einer systemtheoretischen Theorie, so tritt neben den Aspekten der strukturellen Koppelung und der Kommunikation, auch der der **Systemdifferenzierung** in den Vordergrund. Mit zunehmender Differenzierung des Bildungssystems sind immer mehr Teilsysteme, also Untereinheiten von speziellen Kategorien entstanden – hierfür liefert die Systemtheorie eine Erklärung. Dadurch dass sich Organisationsformen mit einer speziellen Förderung von Menschen mit Behinderung verselbstständigt haben, entstand ein systembedingter Begriff von Behinderung – diese spezielle Förderung dient zur Systemerhaltung. „Bei ihrer Selbstlegitimation bezieht sich die Sonderpädagogik häufig auf ein Versagen der allgemeinen Schule, die entwicklungsauffälligen und lernschwachen Schülern nicht die notwendige Förderung gewähre“ (Dederich 2009, 26). Die Teilsysteme, so auch das der Sonderpädagogik, erhält sich aufrecht aufgrund einer verselbstständigten Dynamik, die einer funktionellen Autonomie folgt. Es haben sich Differenzkategorien entwickelt, die an individuellen Eigenschaften festgemacht werden. Folge ist aber, und das wird aus Sicht der **Kritik am Behinderungsbegriff** oft erwähnt, dass sich durch diese funktionelle Ausdifferenzierung und die dazugehörige Semantik das Problem ergibt, dass die **systembezogene Differenzierungen aber in Persönlichkeitsmerkmale umgeformt werden**, damit sie für die pädagogische Praxis zugänglich werden²¹. Am Beispiel der Behinderung wäre es so, „dass sich die Disziplin mittels des Begriffs `Behinderung´ als Subsystem ausdifferenziert, zugleich aber den Begriff über personengebundene Merkmale und mit dem Ziel der Begründung und Konzipierung ihrer Praxis entwickelt, die dann soziale Exklusion am Individuum bearbeitet“ (Moser 2003, 53). Somit wird von der Sonderpädagogik die

²¹ Vgl. hierzu Moser in Kapitel 6.2.5.

Abweichung in das Individuum hineinverlagert, wo sie dann pädagogisch bearbeitet und als normative Größe bestimmt wird (vgl. ebd., 26).

6.2.2 „Systemtheoretische Reflexionsanstöße für die Heilpädagogik“ (n. Speck)

„Im Einzelnen bezieht sich das systemtheoretische Verständnis von Heilpädagogik sowohl auf die Heilpädagogik als `soziales System´ als auch auf die einzelnen mit eingeschlossenen Teilsysteme, seien es einzelwissenschaftliche Systeme, Institutionen, Elterngruppen oder die einzelnen darin wirkenden oder beteiligten Personen“ (Speck 2008, 94). In Anlehnung an Luhmann, bezeichnet Speck die Heilpädagogik als soziales System. Für dieses soziale System sind andere Disziplinen, Institutionen und gesellschaftliche Gruppen die Umwelt. Die psychischen Systeme in diesem sozialen System sind für Speck die einzelnen Menschen, die in diesem Bereich der Heilpädagogik wirken. Hierzu zählen Fachleute, Helfer, die Eltern und die Kinder, Jugendliche bzw. Erwachsene, die heilpädagogisch gefördert werden. Diese psychischen Systeme sind wiederum füreinander Umwelt (also beispielsweise die Eltern für die Fachleute bzw. umgekehrt). Bevor Speck auf die systemtheoretischen Begrifflichkeiten eingeht, nennt er Gründe, weswegen es sinnvoll sein kann, „das Theorie- und Handlungsfeld der Heilpädagogik vom soziologisch orientierten systemtheoretischen Modell her in den Blick zu nehmen“ (Speck 2008, 97). Als einen ersten wesentlichen Grund führt Speck an, dass sich die Heilpädagogik weiter entwickelt hat, und zwar von einem eher geschlossenen, auf Behinderung bezogenen und abgesonderten Teilsystem, zu einem gesellschaftlich offenen System. Speck betont einen durch diese Entwicklung erreichten Austausch mit dem Außenbereich. Damit dies möglich ist, muss die Heilpädagogik sich in ihren Einzelzusammenhängen immer neu reflektieren.

Ein weiterer Grund, den Speck (2008, 97) anführt, geht mit dem „*integrativen Wandel in der Gesellschaft*“ einher. Soziale Partizipation von Menschen mit Benachteiligungen steht im Interesse der Heilpädagogik und die Gesellschaft ist komplexer und differenzierter geworden und auf mehr Kommunikation angewiesen. Die Heilpädagogik ist deswegen „heute ein auf offenen Austausch mit der Umwelt angewiesenes System.“ (...) Dadurch, dass auch die Umwelt das Eigensystem der Heilpädagogik ins Visier nimmt, können deren `blinde Flecken´

erkennbar und revidierbar werden. Umgekehrt kann es seine Wirksamkeit und Geltung erhöhen, wenn es zu einer konstruktiven Ergänzung und Kooperation mit der Umwelt kommt“ (ebd., 97).

Ein weiterer entscheidender Grund für die Einbeziehung von systemtheoretischen Modellen ist für Speck der, dass die Umwelt als Lebenswelt sehr viel bedeutender geworden ist. Um den Zusammenhang besser verstehen zu können, führt Speck, wie bereits erwähnt, einige systemtheoretische Begrifflichkeiten an, die er dann jeweils mit Beispielen untermauert.

Speck beginnt seine Ausführungen mit dem Begriff der Komplexität. Er beschreibt in diesem Zusammenhang, dass die Informationen, die Teilsysteme zu verarbeiten haben, durch den zivilisatorischen Fortschritt groß geworden sind. Kinder und Jugendliche erleben in ihrer Umwelt eine unbegrenzbare Vielfalt, die für sie und auch für ihre Erzieher kaum mehr überschaubar ist. Wie Luhmann (vgl. 1984, 46) beim Aspekt der Komplexität schon zum Ausdruck gebracht hat, kann nicht mehr jedes Element mit anderen jederzeit verknüpft sein. Damit das System funktionsfähig bleibt, so betont Luhmann (siehe auch Abschnitt 5.1.4.), besteht ein Zwang zur Selektion. Speck betont ebenfalls, dass bei der Reduktion von sozialer Komplexität ausgewählt werden muss. „Es besteht ein Selektionszwang. Nur eine begrenzte Menge von Elementen (Individuen) und Beziehungen ist für den Einzelnen überschaubar und strukturierbar. Es kann nicht jeder mit jedem kommunizieren“ (Speck 2008, 100). Beispielsweise sind es Erzieher, die formal gesehen die soziale Komplexität reduzieren, indem sie unter anderem bestimmte Lerninhalte anbieten und lebensdienliche Bildungsinhalte auswählen.

Speck führt als weiteres Beispiel das des Regelschulsystems an. Es wird durch Differenzierung die Komplexität reduziert und ein Subsystem, beispielsweise das der Sonderschule gebildet (vgl. ebd., 100). Dieses Teilsystem entsteht durch Differenz zu seiner Umwelt. „Nur solange diese (System-Umwelt) Differenz besteht, hat auch das einzelne System Bestand. Wollte man beispielsweise die Differenz zwischen Sonderschule und Allgemeiner Schule aufheben und damit das System Sonderschule auflösen, so wäre eine Erhöhung gesamtschulischer Komplexität die Folge mit der Frage, ob diese noch praktisch bewältigt werden kann“ (Speck 2008, 100).

Kontingenz, also der Vorgang, dass eine Möglichkeit gewählt wird (da in einem System immer mehrere Anschlussmöglichkeiten denkbar sind, und die Aufnahme und Verarbeitung dieser Komplexität nur begrenzt sind) erläutert Speck (ebd., 101) anhand eines Beispiels eines Lehrers, der verschiedene Möglichkeiten hat, Zielvorstellung didaktisch im Unterricht umzusetzen bzw. zu verwirklichen. Er muss sich für eine Möglichkeit der Verwirklichung seiner Vorstellung entscheiden. Ein weiteres Beispiel wäre die Schulbehörde, „die über die organisatorische Gliederung ihres Schulsystems in Bezug auf Schüler mit Lernhindernissen Entscheidungen zu treffen hat“ (Speck 2008, 101). Die Schulbehörde bewegt sich innerhalb eines eigenen rechtlichen Rahmens, sodass andere Systeme, wie beispielsweise die Eltern oder die Arbeitswelt, eine Umwelt für dieses System darstellen (vgl. ebd.).

Die Unberechenbarkeit der Wechselwirkungen zwischen Systemen, also dass Ego nicht weiß, wie Alter denkt und handeln wird und dies auch umgekehrt gilt, bezeichnet Luhmann als doppelte Kontingenz (vgl. Abschnitt 5.1.5.). Speck (2008, 101) demonstriert das Gemeinte am Beispiel des Erzieher-Kind-Verhältnisses, denn es kommt hier zu „Begegnungen (interaktionalen und kommunikativen `Berührungen´), aber das Ergebnis der individuellen Veränderungen ist prinzipiell offen.“ Der nächste Grundbegriff, den Speck erläutert und interpretiert, ist die System-Umwelt-Differenz, mit der für ihn Klärungen beispielsweise zwischen Schule und Eltern, oder hinsichtlich der Frage des gemeinsamen Unterrichts möglich werden. Für Speck wäre diese Klärung möglich, „wenn der Einzelne bzw. das einzelne soziale System sich der unaufhebbaren Differenz zum Anderen und der Tatsache bewusst wird, dass er/es sich selbst als System (mit eigenen Interessen und Maßgaben) zu sehen hat, und dass sich die andere Teileinheit – eben als Umwelt – auf jeden Fall von ihm unterscheidet“ (Speck 2008, 102). Wie im Abschnitt 5.1.13. bereits angedeutet, ist aus soziologischer Sicht eine Interpenetration zwischen System und Umwelt möglich. Das heißt, das was in der Pädagogik als Begegnung verstanden wird, wird eben in diesem Theoriegebäude durch den Begriff der Interpenetration bezeichnet. Es bedeutet, beispielsweise, dass die eigene Entwicklung ist nur durch Anstöße von außen möglich ist, sie kann aber nicht determiniert werden, die eigene Stabilität bleibt erhalten (vgl. Speck 2008, 102).

„Ein weiterer Zentralbegriff von pädagogischer Bedeutung ist die Selbstreferenz“ (Speck 2008, 105). Die Selbstreferenz, die Luhmann als die Einheit bezeichnet, die ein Element, ein Prozess, ein System für sich selbst ist (vgl. Abschnitt 5.1.7.) legt Speck beispielsweise auf eine Familie oder einen Schultyp um, die im Sinne eines sozialen Systems, „sich an sich und für sich selbst, also im Sinne eigener Interessen orientiert und entsprechend handelt und wertet, also nach eigenen normativen Maßgaben und Interessen“ (Speck 2008, 105). Luhmann verbindet mit dem Begriff der Selbstbezüglichkeit nichts Normatives, sondern einen rein funktionalen Begriff. Speck fügt aber hinzu, dass der Mensch sich trotzdem auf überindividuelle Größen, beispielsweise auf Normen oder Werte beziehen kann. Hier ist für Speck die Angewiesenheit auf die Gesellschaft erkennbar. Die Notwendigkeit einer Beobachtung zweiter Ordnung (also einen Beobachter des Beobachters) sieht Speck, umgelegt auf die Heilpädagogik, beispielsweise in der Notwendigkeit intersubjektiver Reflexion, da durch den blinden Fleck, das Selbst, also der Beobachter nicht alles sehen kann. „Ergebnisse pädagogischer Prozesse bedürfen einer permanenten Reflexion, da sie durch eine zirkuläre (komplexe) Kausalität bestimmter Bedingungsfaktoren bestimmt sind und deshalb aus verschiedener Sicht und bei der konstitutiven Veränderbarkeit von kausalen Bedingungen stets auch anders erscheinen können und anders zu bewerten sind“ (Speck 2008, 106).

Die Beschreibung des Luhmannschen Theoriegebäudes soll hier ein Ende finden, da dies den Rahmen der Diplomarbeit übersteigen würde, dennoch soll abschließend zusammengefasst werden, dass Speck (2008, 116) Luhmanns Theorie als „funktionalistische Theorie“ bezeichnet, mit deren Hilfe sich, wie hier herausgearbeitet wurde, formale Strukturen und Zusammenhänge erklären lassen. „Systemtheoretisches Denken hat aber für die Gesamtaufgabe der Pädagogik nur eine begrenzte Bedeutung.“ (...) Die Systemtheorie zeigt keine Orientierungsinhalte (Werte) auf und erschließt deshalb auch keine Zukunftsperspektiven, die aber gerade für die Pädagogik unentbehrlich sind“ (Speck 2008, 116). Die Systemtheorie kann nach Speck zwar die funktionalen Mechanismen und Schwierigkeiten aufzeigen, die im Umgang mit Ideen und Werten entstehen, sie kann sie aber nicht begründen. Eine weitere Kritik betrifft die Tatsache, dass für Luhmann die sozialen Systeme nicht aus Menschen bestehen, was aber nicht bedeutet, dass der Mensch an sich abgewertet wird.

Speck sieht darin die Gefahr, dass das schrumpft, „was bislang als Person, Identität oder Selbstbestimmung und damit als Ziel und Aufgabe von Erziehung verstanden wurde und pädagogisch als unverzichtbar gilt“ (Speck 2008, 117). Der normativ ökologische Aspekt bleibt unbehandelt, weswegen Speck diesen mit Bezug auf Maturana und Varela ins Spiel bringt²².

6.2.3 „Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion“ (n. Wansing)

In ihrer Arbeit „Teilhabe an der Gesellschaft“ (2005) nähert sich Wansing der Frage von In- und Exklusion vor allem aus der Perspektive des außerschulischen Behindertensystems.

Um Wansings Auffassung von Luhmanns systemtheoretischer Annäherung an Inklusion nachzeichnen zu können und um darüber hinaus darstellen zu können, inwieweit sich Wansings eigener Ansatz von dem Luhmanns unterscheidet, ist es notwendig, die wesentlichsten Aspekte der Systemtheorie nach Luhmann nochmals kurz zusammenzufassen.

Zunächst sei nochmals an Luhmanns autopoetisches Paradigma erinnert, das besagt, dass ein System nicht mehr aus einer gewissen Zahl von Teilen und der Beziehung zwischen diesen Teilen besteht, sondern aus einer bestimmten Anzahl von „operativ verwendbaren System/Umwelt-Differenzen, die jeweils an verschiedenen Schnittlinien das Gesamtsystem als Einheit von Teilsystemen in der Umwelt rekonstruieren“ (Luhmann 1984, 22). Bei autopoetischen Systemen handelt es sich um „lebende Gebilde, die sich selbst erzeugen und erhalten: Sie stellen die Elemente und Strukturen, aus denen sie bestehen, aus den Elementen und Strukturen her, aus denen sie bestehen, sind folglich zirkulär angelegt“ (Wansing 2006, 24). Wer oder was einem Funktionssystem angehört, wird durch binäre Codes festgelegt, wobei Luhmann betont, dass die verschiedenen Gesellschaftssysteme nicht hierarchisch angeordnet sind, sondern im Prinzip alle gleich wichtig bzw. unwichtig sind (vgl. Abschnitt 5.1.14). Die Autonomie einzelner Systeme wird durch Interdependenzunterbrechungen gewährleistet, d. h. nicht die Umwelt kann Veränderungen im System determinieren, sondern diese kann das System lediglich verstören oder irritieren, wodurch schlussendlich

²² Siehe Kapitel 6.1.1.

Strukturveränderungen ausgelöst werden können. Wesentlich ist hier, dass im System Reaktionen auf derartige Irritationen ausschließlich nach der inneren Logik des Systems erfolgen (vgl. Abschnitt 5.1.10).

Nach dieser kurzen Zusammenfassung wird zunächst auf den Integrationsbegriff bei Wansing eingegangen, der sich von dem Luhmanns unterscheidet. Im herkömmlichen Sinn bezieht sich soziale Integration auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, d. h. auf die soziale Teilhabe des Menschen an der Gesellschaft (vgl. Wansing 2006, 37). Luhmann versteht stattdessen unter Integration „die Reduktion der Freiheitsgrade von Teilsystemen, die diese den Außengrenzen des Gesellschaftssystems und der damit abgegrenzten internen Umwelt dieses Systems verdanken“ (Luhmann 1998b, 603).

Auch der Inklusions- bzw. Exklusionsbegriff unterscheidet sich bei Luhmann deutlich von jenem anderer AutorInnen. Inklusion, so Luhmann, könne es sinnvollerweise nur geben, wenn es auch Exklusion gebe, wobei die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion kein positives gesellschaftliches Ziel bei Luhmann darstellt, sondern wertneutral den spezifischen Teilhabemodus „als pure Faktizität der modernen Gesellschaft“ beschreibt (Wansing 2006, 40 zit.n. Kneer et al. 1997, 142)

Wansing hält im Hinblick auf Luhmanns Systemtheorie fest, dass die **Abkehr von einem normativen Teilhabemodus auf theoretischer Ebene zwar große Vorteile** mit sich bringe, dass die Systemtheorie jedoch „eine eigentümliche Blindheit für soziale Krisen und Störungen“ vermittele (Wansing 2006, 47). Sozial benachteiligte Menschen, so z. B. Menschen mit einer körperlichen und geistigen Behinderung, würden sich im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Partizipationschancen mit Luhmanns systemtheoretischen Inklusionsansatz nicht erfassen lassen. Systemtheoretisch, so Wansing, würde es wenig sinnvoll erscheinen, die Frage zu stellen, ob Menschen mit höherem Einkommen mehr in das Wirtschaftssystem inkludiert seien als jene mit geringen Einkommen. Aus systemtheoretischer Sicht wäre es ebenso sinnlos zu fragen, ob jemand, der nur über einen Hauptschulabschluss verfügt, weniger in das Bildungssystem inkludiert ist als ein Hochschulabgänger. „Im Sinne der Inklusionslogik ist ein Analphabet ebenso in das Sozialsystem Bildung inkludiert wie ein Hochschullehrer“ (Wansing 2006, 48). Wansing weist zwar darauf hin, dass Luhmann prinzipiell erhebliche

Unterschiede zwischen den Lebensbedingungen von Menschen nicht leugnet, dass er jedoch die Frage stellt, „ob wir damit die sozialen Folgen und die Strukturprobleme eines Gesellschaftssystems mit funktionaler Differenzierung ausreichend in den Blick bekommen“ (Wansing 2006, 48 zit. n. Luhmann 1994, 28). Wansing gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Blindheit der Systemtheorie für soziale Folgeprobleme funktionaler Differenzierung im Großen und Ganzen darauf zurückzuführen sei, dass in dieser Theorie der Mensch als Theoriebegriff nicht vorgesehen sei, sondern lediglich als psychisches System konstruiert werde (vgl. Wansing 2006, 48). In diesem Zusammenhang führt sie Fuchs (1994, 15) an: „Ein ungutes Gefühl bleibt zurück: Ist das alles, was sich sagen lässt zu einem Begriff, der im gesellschaftlichen Alltag und in unseren Bewußtseinen eine unbezweifelbare Rolle spielt: *Menschen* sterben, hungern, lieben, leiden, *nicht Sozialsysteme*“ (Wansing 2006, 48 zit.n. Fuchs 1994, 15; Hervorhebung von der Verfasserin der Diplomarbeit) Wansing kommt somit schließlich zu dem Entschluss, dass es dem **systemtheoretischen Ansatz funktionaler Differenzierung an gesellschaftstheoretischem Potenzial** fehle, wenn er sich lediglich darauf beschränke, „die strukturelle Form der Inklusion zu beobachten, ohne auf Gefährdungen und humane Folgeprobleme einzugehen, die aus dieser modernen Inklusionsform seitens subjektiver Lebenslagen resultieren“ (Wansing 2006, 48).

Vor dem Hintergrund dieser Tatsache geht Wansing daher im zweiten Teil ihres Werkes „Teilhabe an der Gesellschaft – Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion“ (2006) auf die Exklusionsrisiken der modernen Gesellschaft ein und betitelt das erste Kapitel dieses Teils mit „Die Entdeckung des Menschen? Folgeprobleme funktionaler Differenzierung“ (Wansing 2006, 49). Sodann hält Wansing fest, dass Luhmann in seinen neueren Arbeiten selbst einräumt, dass die These der Vollinklusion kritisch zu betrachten sei, da diese über gravierende Probleme hinwegtäusche. In demokratischen Gesellschaften sei zwar durchaus die Tendenz zur Egalisierung von Teilhabechancen erkennbar, realisierte Chancengleichheit sei jedoch keineswegs überall gegeben. Auch anerkennt Luhmann die Tatsache, dass manche Exklusionseffekte zu einem kumulativen Ausschluss von Gesellschaft führen. Soziale Problemlagen würden sich nun nicht mehr alleine an den Rändern der Systeme als Restprobleme bemerkbar machen (vgl. Luhmann 1998b, 620), sondern vielmehr sei die Mitte der

Gesellschaft von Ausgrenzungstendenzen bedroht. Eine Trennung zwischen „drinnen“ und „draußen“ sei daher nicht mehr so scharf vorzunehmen. Vor dem Hintergrund dieser Luhmannschen Erkenntnisse äußern sich nun andere AutorInnen teilweise dahingehend, dass Luhmann nun endlich „den Menschen entdeckt“ habe (vgl. Esser, 2000 und Nassehi, 2000) Trotz dieser Tendenzen zur Aufweichung von Grenzen bleibt anzumerken, dass Luhmann weiter daran festhält, dass es nicht zu diskutieren sei, ob Menschen Bestandteile von Gesellschaften seien, „sie sind es auf keinen Fall“ (Luhmann 1994, 43).

Daher stellt Wansing die kritische Frage, wie nun die sogenannte empirische Entdeckung des Menschen bzw. die Thematisierung von sozialer Benachteiligung in das von Luhmann entwickelte systemtheoretische Gesellschaftskonzept passt. Luhmann greift dabei auf den Begriff der Exklusion zurück, der bei ihm jedoch wiederum ebenso mathematisch im Sinne einer Binärcodierung erfolgt wie auch die Codierungen bei seinen Funktionssystemen. Wansing fasst Luhmanns Konzept von Exklusion wie folgt zusammen: „Wenn nun Inklusion qua Definition nichts anderes bedeutet als die Art und Weise, wie Kommunikationssysteme Menschen bezeichnen, also als Personen sozial berücksichtigen, dann bedeutet Exklusion folglich, den Mechanismus, wie Personen *nicht* bezeichnet und *nicht* für relevant gehalten werden. Exkludierte Personen dürften dann genau genommen gar nicht sichtbar sein (vgl. Wansing 2006, 51). Als Beispiel für diese Überlegung führt Wansing Menschen an, die ein Leben lang in Haft sind und diesem Sinne sozial nicht exkludiert werden, da sie immer noch in gesellschaftlicher Kommunikation Berücksichtigung finden würden. Wansing betont, dass sie durch die funktionsspezifische Kommunikation des Wirtschafts- und Rechtssystems ja erst sichtbar würden. Auch ein von Armut Betroffener sei keineswegs weniger in das Wirtschaftssystem inkludiert als jemand mit hohem Geldvermögen. Das heißt, in Luhmanns systemtheoretischen Ansatz sind in einem System alle Individuen erfasst, die auf den binären Code zutreffen – im Fall des Wirtschaftssystems zahlen/nicht zahlen – ganz egal, *auf welche Art und Weise* sie von diesem Code erfasst werden und ebenso unabhängig von einer eventuellen Graduierung bzw. Ausmaß in welchen ein derartiger Code auf sie zutreffen würde.

So konstatiert auch Wansing, dass der **systemtheoretische Exklusionsbegriff unpräzise und unbestimmt bleibe** und es bisher nicht wirklich gelungen sei, „ihn

im Sinne einer problematischen Folge der funktionalen Differenzierung theoretisch in Luhmanns Gesellschaftskonzept zu integrieren“ (Wansing 2006, 52). Wansing sieht hier ein erhebliches Versäumnis der Systemtheorie, Probleme sozialer Ungleichheit und benachteiligter Lebenslagen in nicht systematischer Weise aufzugreifen. Wansing konstatiert damit, dass sich hier deutlich die Grenzen der systemtheoretischen Erklärungskraft zeigen würden, vor allem wenn es um folgende grundlegende soziale Fragestellungen der modernen Gesellschaft gehe. „Warum lassen sich trotz der Annahme gleicher Inklusionschancen empirisch ungleiche Inklusions- bzw. Exklusionlagen beobachten? Welche Mechanismen werden bei der Kumulation von Exklusionen aus unterschiedlichen Funktionssystemen wirksam?“ (Wansing 2006, 52f). Diese Leerstelle der Systemtheorie ist für Wansing theorieimmanent.

Die Autorin kritisiert weiters, dass individuelle Lebenslagen aus der Beobachtungsperspektive der Systemtheorie nicht sichtbar gemacht würden, denn „die menschliche subjektive Erfahrung von benachteiligten Teilhabechancen und sozialer Ausgrenzung bleibt Umwelt von Gesellschaft. Die einzelnen Funktionssysteme werden durch Exklusionsprobleme der Individuen nicht irritiert [...]“ (Wansing 2006, 53). Dass aus dem System Exkludierte in Luhmanns Systemtheorie sozusagen durch den Rost fallen, erklärt Wansing wie folgt: „Die Brisanz sozialer Exklusionen liegt ja gerade darin, dass sie innerhalb der funktionsspezifischen Beobachtungsleistungen nicht stören, da sie kommunikativ nicht relevant sind“ (ebd.). Das Konzept der funktionalen Differenzierung sperre sich strukturell gegen die Präzisierung von Exklusionsproblemen, denn „die Logik der funktionalen Differenzierung schließt gesellschaftliche Exklusionen aus“ (Luhmann 1995, 146). In diesem Zusammenhang merkt Wansing kritisch an, dass die Analyse und Beschreibung von Exklusionsrisiken vor dem Hintergrund der Luhmannschen Theorie unbeantwortet bleibt. Es seien lediglich die **Inklusionsbedingungen und Inklusionsformen, die sich im Kontext der Systemtheorie gut fassen lassen würden** (vgl. Wansing 2006, 53).

Um die Phänomene der Exklusionsrisiken besser in den Blick zu bekommen, schlägt Wansing deshalb vor, die Systemreferenz zu wechseln und die Beobachtungsperspektive „Gesellschaftssystem“ um die Perspektive „individueller Lebenslagen“ im Exklusionsbereich von Gesellschaft zu erweitern. Sie versucht

die Frage, wie gesellschaftliche Ausgrenzung angemessen konzipiert werden könnte, ohne dabei in eine Vorstellung eines Herausfallens aus dem Gesamtsystems zu verfallen, im Kontext des international **diskutierten Konzeptes der sozialen Exklusion** in den Blick zu nehmen. „Mit dem Konzept sozialer Ausgrenzung können deshalb die gesellschaftliche Differenzierungsform einerseits sowie individuelle Lebenslagen und darauf bezogene Selbstbeschreibungen andererseits zusammen gedacht werden und so der Einseitigkeit des dominant strukturellen Verständnisses sozialer Teilhabe entgegengewirkt werden“ (Wansing 2006, 54). Zu den bisherigen Ansätzen sozialer Ungleichheit hält Wansing kritisch fest, dass traditionelle Klassen- und Schichtenmodelle sozialer Ungleichheit nicht wirklich in der Lage seien, komplexe Ungleichheitsverhältnisse im Zuge funktionaler Differenzierung und der damit einhergehenden pluralisierten Lebensstile zu beschreiben. Außerdem seien derartige Ansätze einseitig ökonomisch determiniert und wichtige Gruppierungen wie Hausfrauen, Kinder, RentnerInnen und Menschen mit Behinderung würden davon kaum erfasst werden. Durch die steigende Komplexität sozialer Ungleichheit und dem Wandel ihrer Struktur hätten, so Wansing, in den vergangenen Jahren Lebenslagenkonzepte an Bedeutung gewonnen. Damit könnten objektive Lebensbedingungen mit subjektiven Lebensentwürfen verknüpft werden. „Der Lebenslagenbegriff ist durch seine Multidimensionalität im Hinblick auf die Erfassung der Lebensbedingungen gekennzeichnet und beinhaltet sowohl ökonomische als auch nicht ökonomische und immaterielle Dimensionen sozialer Ungleichheit. Mit dem Lebenslagenansatz einher geht eine Abkehr von reinen Schwellenwerten der sozialen Zuordnung; demgegenüber werden individuelle Konstellationen ungleichheitsrelevanter Dimensionen berücksichtigt“ (Wansing 2006, 56). Als Lebensbereiche, die hier von Wichtigkeit sind, nennt Wansing neben Erwerbsarbeit und Einkommen Bildung, Wohnen, Gesundheit und Partizipation am sozialen, kulturellen und politischen Leben. Lebenslagen als Ansätze seien deshalb in besonderer Weise geeignet, „individuelle Inklusionsprofile im Kontext einer funktional differenzierten Gesellschaft abzubilden“ (Wansing 2006, 56). **In den Mittelpunkt der Analyse werden Art und Ausmaß sozialer Teilhabe und Ausgrenzung gerückt** (vgl. Wansing 2006, 57). Hier wird bereits ein Unterschied zum systemtheoretischen von Luhmann deutlich, der wie weiter

oben bereits erwähnt, weder Art noch Ausmaß sozialer Teilhabe bzw. Ausgrenzung in seinem gesellschaftstheoretischen Ansatz berücksichtigt.

Wansing führt weiters an, dass es nicht nur die Zunahme objektiv zu beobachtender sozialer Problemlagen sei, die zu einer raschen Ausbreitung des Exklusionsbegriffes geführt habe, sondern auch eine veränderte subjektive Wahrnehmung dieser Probleme seitens der westeuropäischen Bevölkerung. Ein kollektives Bewusstsein für soziale Ungleichheit sei entstanden, was zum Ausbau wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und ihrer Verpflichtung zur Herstellung von Chancengleichheit und Wahrung der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse geführt habe (vgl. Wansing 2006, 59). Dabei würde allerdings ein so genanntes **Inklusionsparadoxon** entstehen, denn je weiter der Prozess der Inklusion voranschreitet, desto deutlicher würden verbleibende Exklusionen hervortreten.

Wansing weist auch darauf hin, dass die oben bereits angesprochene **Mehrdimensionalität des Exklusionsbegriffes Kernpunkt des Lebenslagenansatzes** sei, da die Ungleichheits- und Armutsforschung eine eindimensionale Perspektive auf ökonomische und materielle Ressourcen längst überwunden habe. Ausgrenzungsprozesse beträfen ökonomische, soziale, kulturelle und politische Bereiche (vgl. Wansing 2006, 61). Auch gehe es beim Exklusionskonzept anders als in traditionellen Ansätzen sozialer Ungleichheit nicht mehr um statistisch erfassbare ungleiche Verteilung von Ressourcen, sondern die soziale Ausgrenzung, so Wansing, beziehe sich vor allem auf **relationale Aspekte** – das heißt es sind vor allem soziale Verhältnisse und Prozesse, die hier in den Blick genommen werden. Dabei sei immer ein Agens auszumachen, wobei Wansing hier in Anlehnung an Luhmann angibt, dass es unter den gegebenen politischen und ökonomischen Bedingungen Sinn machen würde, anzunehmen, dass es die gesellschaftlichen Funktionssysteme selbst seien, die Ausgrenzungen produzieren, d. h. dass diese als zentrale Agenten der Ausgrenzung gelten würden (vgl. Wansing 2006, 62). „Ausgrenzung ist ein gesellschaftliches Verhältnis, das durch Gesellschaft produziert wird und auf sie zurückwirkt“ (Wansing 2006, 64). Das heißt bei Prozessen der sozialen Ausgrenzung würde man nicht darum umhin kommen, von einem dynamischen Verständnis von Exklusion auszugehen. „Der (empirische) Begriff der Exklusion ist dann insofern

unpräzise, als er gerade die Bipolarität nicht einlöst, für die er (theoretisch) eigentlich steht“ (Wansing 2006, 66).

Vor dem Hintergrund dieser angenommenen **Dynamik** hält Wansing fest, dass zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen weitaus stärkere Interdependenzen bestünden als die Systemtheorie dies im Allgemeinen vermute. Es sei die Beobachtung von Lebensverläufen, die die Analyse der vielfältigen Zusammenhänge von gesellschaftlicher Differenzierungsstruktur zum einen und individueller Lebenslage zum anderen ermögliche. „Soziale Beziehungen, schulische Bildung, ökonomische Partizipation über Erwerbsarbeit und Konsum, wohlfahrtsstaatliche und rechtliche Regelungen – alles, was sozialstrukturell getrennt ist, trifft sich in der Lebensführung der Individuen“ (Wansing 2006, 67). Somit greift Wansing nochmals auf den systemtheoretischen Ansatz zurück und meint, dass die **in der Systemtheorie postulierte Autonomie und Interdependenz der gesellschaftlichen Teilsysteme von der Warte der menschlichen Umwelt erneut in Frage gestellt werden müsse**. Vom Standpunkt individueller Lebensverläufe, so Wansing, werde die partizipative Identitätsbildung, „die sich auf die Reflexion der verschiedenen Inklusionen durch die Funktionssysteme bezieht“ (Wansing 2006, 68), um die biographische Dimension ergänzt. Sowohl **Lebensgeschichte als auch Lebenslage können aus einem zeitgemäßen Inklusionsansatz somit nicht mehr weggedacht werden**. Allerdings, so hält Wansing fest, sind die Ressourcen und Fähigkeiten zur Bewältigung problematischer Lebenslagen meist ebenso ungleich verteilt. Dabei würden Inklusionschancen in der modernen Gesellschaft nachhaltig durch die Verfügbarkeit und Mobilisierung strategischer Ressourcen determiniert. Diese, so Wansing in Anlehnung an Hillebrandt (1999), würden in vielen Fällen jedoch schon weitgehend seit der Geburt fehlen (vgl. Wansing 2006, 76f).

Eine Gruppe, die in diesem Zusammenhang besonders zu nennen ist, ist jene der Menschen mit Behinderung. Behinderung sei ein Hauptrisikofaktor für Ausgrenzung. Dennoch habe die „Lebenslage Behinderung“ in den sozialwissenschaftlichen Fachdiskursen einen noch relativ geringen Stellenwert erhalten. Den Grund dafür sieht Wansing zunächst in der Individualisierung der Problemlage, bei der die gesellschaftliche Dimension lange außer Acht gelassen wurde. Somit war eine Entpolitisierung des Phänomens die Folge. In der

Zwischenzeit ist es aber aufgrund internationaler Entwicklungen der Rehabilitationswissenschaften zu gravierend veränderten Sichtweisen von Behinderung gekommen. Der Blick geht nun weg von individuumbezogenen und defizitorientierten Ansätzen und richtet sich auf ein kompetenzorientiertes und ökologisches Verständnis, „welches die Relativität und die Relationalität von Behinderung anerkennt“ (Wansing 2006, 79 zit.n. Metzler/Wacker, 2001).

Aufgrund der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), welche von der WHO im Jahr 2001 verabschiedet worden ist, hat dieser Verständniswandel noch mehr Öffentlichkeitskraft erreicht. Die ICF basiert auf einem biopsychosozialen Verständnis von Behinderung, nachdem es sich bei Behinderung um einen Oberbegriff für Schädigung oder Beeinträchtigung handelt. Wesentlich sind hier die Ebene (1) der Körperstrukturen, (2) der Körperfunktionen, (3) der Aktivitäten und schließlich auch die Ebene der Teilhabe. Diese Bereiche sind von gewissen Kontextfaktoren abhängig, die sich aus Umweltfaktoren einerseits und aus persönlichen Faktoren andererseits zusammensetzen. „Behinderung ist nach diesem Modell das Ergebnis der negativen Wechselwirkung einer Person, ihrem Gesundheitsproblem und den Umweltfaktoren: Behinderung entsteht folglich immer dann, wenn eine unzureichende Passung zwischen der Person und den Umweltfaktoren vorliegt“ (Wansing 2006, 79).

Wansing hebt am biopsychosozialen Modell von Behinderung mit seiner zentralen Dimension der Partizipation und seinem relationalen und dynamischen Blickwinkel die zahlreichen Anknüpfungspunkte zum sozialwissenschaftlichen Diskurs der gesellschaftlichen Teilhabe und Ausgrenzung positiv hervor. Zur ökonomischen Ausgrenzung hält Wansing fest, dass die Inklusion in das Wirtschaftssystem meist über die berufliche Leistungsrolle einer/eines Erwerbstätigen zum einen und zum anderen über die Rolle der KonsumentInnen erfolgt. Erwerbstätigkeit würde dabei auch den Zugang zu sozialen Beziehungen schaffen und sozialen Status vermitteln. Da Menschen mit Behinderung ökonomisch nur teilweise verwertbare Leistungen erbringen, wird hier bereits ein Exklusionsmechanismus für diese Betroffenenengruppe in Gang gesetzt (vgl. Wansing 2006, 83ff). Auch würden Menschen mit Behinderung häufig aus dem Bildungssystem ausgegrenzt werden, denn gerade Kinder mit Behinderungen hätten ungleiche Bildungschancen, da sie

häufig in ein spezialisiertes und separiertes Sonderschulsystem ausgegliedert würden (vgl. Wansing 2006, 89ff). Ein weiterer Bereich, wo Menschen mit Behinderung Ausgrenzung erfahren, ist der der sozialen Beziehungen und Netzwerke. Dabei wären genau diese eine wesentliche Voraussetzung für gesellschaftliche Inklusion. Gerade Menschen mit Behinderung sind in erhöhtem Maß auf gut funktionierende soziale Netzwerke angewiesen, um so ihren besonderen Unterstützungsbedarf zu decken. In vielen Fällen sind es jedoch die Verwandten, die hier die einzigen sozialen Beziehungen darstellen bzw. in stationären Einrichtungen die MitbewohnerInnen (vgl. ebd., 92). Darüber hinaus werden Menschen mit Behinderungen auch oft durch physische Barrieren im öffentlichen Verkehrssystem in ihrer Mobilität eingeschränkt. Auch die Chance zur Nutzung diverser Medien kann durch die verschiedensten Behinderungen stark eingeschränkt sein.

Zusammenfassend konstatiert Wansing, dass nicht nur persönliche Voraussetzungen bzw. funktionelle Beeinträchtigungen der Person exklusionsfördernd sind, sondern es häufig gesellschaftliche Institutionen und Organisationen sowie ökologische und soziale Umweltfaktoren sind, die als Agenten der Ausgrenzung identifiziert werden können. „Architektonische wie physikalische Barrieren sind hier ebenso zu nennen wie finanzielle und rechtliche Hindernisse, soziale Einstellungen und Vorurteile sowie Schwellen der Information und Kommunikation“ (Wansing 2006, 98). In ihrem abschließenden Kapitel zum zweiten Teil des Buches weist Wansing darauf hin, dass **Behinderung oft eine so genannte Exklusionskarriere nach sich zieht, da die Negativkarrieren der Ausgrenzung kumulieren würden**. Es seien vor allem die biographischen und ökologischen Übergänge, das heißt die Übertritte von einem Gesellschaftsbereich zum anderen (Nahtstelle Schule, Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Rente, Übergang vom Elternhaus in selbstständige Wohnformen bzw. von der Primärfamilie in eine Partnerschaft), wo es zu einer Beschleunigung derartiger Exklusionskarrieren kommen würde. Inwiefern diese Übergänge von einer Lebensphase zur anderen bzw. die Lebensaufgaben an sich bewältigt werden können, sei von den verfügbaren Kompetenzen und Ressourcen und dem Gelingen ihrer Mobilisierung abhängig. Als Beispiel für die kumulativen Ausgrenzungsmechanismen nennt Wansing den oft nicht vorhandenen Berufsabschluss bei Menschen mit Behinderung, der als Grundvoraussetzung für

die Teilhabe an der Erwerbstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt gilt. Ein nicht vorhandener Abschluss mündet zwangsläufig wieder in institutionellen Ausgrenzungen in Sondermaßnahmen bzw. führt zu Einkommensverhältnissen, die unabhängiges Wohnen nicht möglich machen. Da Intimbeziehungen in Wohnheimen (der Ort, an dem sehr viele Menschen mit Behinderung dann schließlich ihren ständigen Wohnort haben) häufig nicht toleriert werden, kommt es hier zu einem weiteren Exklusionsmechanismus. Damit zeigt sich die Relationalität von Exklusionsprozessen und es zeigen sich auch widersprüchliche Verknüpfungen von Teilhabe und Ausgrenzungen, denn im modernen 21. Jahrhundert werden Menschen mit Behinderungen zwar in die gesellschaftlichen Funktionssysteme (Schule, Berufsausbildung, Erwerbssystem) so weit wie möglich inkludiert, gleichzeitig wird durch die rehabilitativen Sondermaßnahmen jedoch Ausgrenzung produziert, „weil sie nicht die relevanten (ökonomischen, sozialen und kulturellen) Ressourcen und Kompetenzen vermitteln, die für eine an der Normalbiographie orientierte Lebensführung und -bewältigung benötigt werden“ (Wansing 2006, 101).

Insgesamt kommt Wansing in ihrem Werk zu dem Schluss, dass die Gesellschaftstheorie Luhmanns ein sehr komplexes Analyseraster zur Verfügung stellt, das zwar interdisziplinär anschlussfähig ist und dabei v. a. frei von normativen Begründungszwängen und einer eindimensionalen Werteorientierung sei, dennoch eigne sich die Luhmannsche Gesellschaftstheorie nicht zur Erfassung von Exklusionsrisiken. „Während sich diese empirischen Folgeprobleme [Kumulationseffekte in der Exklusionskarriere „Behinderung“] im Kontext der systemtheoretischen Gesellschaftstheorie nicht folgerichtig erfassen lassen, zeigt sich der sozialwissenschaftliche/politische Ansatz der sozialen Exklusion als weiterführend. Wansing begründet dies wie folgt:

- „Erstens lenkt das Exklusionskonzept die Aufmerksamkeit auf die Mehrdimensionalität von gesellschaftlicher Teilhabe und Ausgrenzung und thematisiert ökonomisch-materielle Bedürfnisse ebenso wie kulturelle, politische und soziale Aspekte.
- Zweitens zeichnet es sich gegenüber distributionalen Ansätzen, welche Lebenschancen vor allem im Hinblick auf die Verteilung von Ressourcen betrachten, dadurch aus, dass es Ursachen wie Folgen von Armut oder Behinderung von vornherein relational, als sozialen Prozess von Teilhabe und

Ausschluss bestimmt. Soziale Exklusion verweist dabei auf gesellschaftliche Instanzen (Wirtschaftsstrategien, institutionelle Regelungen und Verfahrensweisen, soziales Verhalten), die als 'Agenten der Ausgrenzung' wirksam werden. Damit wird [sic]: eine individuelle Schuldzuschreibung an die Ausgegrenzten (blaming the victim) verhindert und Handlungsnotwendigkeiten seitens gesellschaftlicher Akteure wie Politik und Wirtschaft aber auch im Hinblick auf gesellschaftliche Solidarität werden sichtbar.

- Drittens lenkt das Exklusionskonzept das Augenmerk auf die Dynamik von Ausgrenzungsprozessen im Lebenslauf, auf die Verkettung von strategischen Ressourcen und organisatorischen Entscheidungen zu vorteil- oder nachteilhaften Inklusionschancen und –karrieren. Damit wird berücksichtigt, dass Menschen unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, die strukturell gegebenen Teilhabechancen der modernen Gesellschaft zu nutzen. Zudem wird auf die Notwendigkeit von Bemühungen verwiesen, von Ausgrenzung betroffene oder bedrohte Personen mit relevanten Ressourcen und Fähigkeiten auszustatten“ (Wansing 2006, 192f).

Wansing kommt somit zu dem Schluss, dass sich der Ansatz der sozialen Exklusion gleichermaßen zur *Darstellung* und *Analyse* von Ausgrenzungsprozessen wie auch zur *Entwicklung geeigneter Bewältigungsstrategien* eignet. Schließlich hält Wansing auch fest, dass soziale Dienstleistungen sich stärker an den Adressaten und ihrer Lebenswelt ausrichten müssen, um gesellschaftliche Inklusionsaufträge erfüllen zu können.

6.2.4 „Die Berücksichtigung der Systemtheorie“ (n. Wevelsiep)

In seinem Werk „Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme und sonderpädagogischer Schlüsselprobleme – Grenzen und Perspektiven systemtheoretischer Kommunikation“ (2000) versucht Christian Wevelsiep auf der Basis der Systemtheorie von Luhmann die Frage zu beantworten, wie Kommunikationsspielräume geschaffen werden können, mit Hilfe derer kommunikative Hilflosigkeit und das bloße Nebeneinander von Spezialdiskursen überwunden werden können. Seine Wahl für das Heranziehen der Theorie sozialer Systeme begründet der Autor damit, dass die Systemtheorie folgende Vorzüge anzubieten habe:

- „Sie stellt ein **gesellschaftliches Diagnoseinstrumentarium** zur Verfügung, das Gesellschaft in all ihrer Komplexität beschreiben kann

- Sie ist in der Lage, **gesellschaftliche Latenzen, blinde Flecken und Reflexionsdefizite aufzudecken.**
- Sie stellt alltagsweltliche und auch geisteswissenschaftliche Denktraditionen in Frage und enthält somit ein **nicht zu unterschätzendes Kritik- und Reflexionspotential**“ (Wevelsiep 2000, 9).

Zunächst legt Wevelsiep die Grundbegriffe der Theorie sozialer Systeme dar, wobei an dieser Stelle auf eine nochmalige Referenz derselben verzichtet wird (vgl. dazu Abschnitte 5.1.2. bis 5.1.13.). Die wesentlichsten Aspekte, auf die Wevelsiep in seiner Arbeit eingeht, sind (1) System und Umwelt als Leitdifferenz, (2) Beobachtung erster und zweiter Ordnung, (3) Handlung und Kommunikation, (4) Autopoiesis und Selbstreferenz und (5) Codierung und Programmierung. Das Festmachen der Luhmannschen Systemtheorie erfolgt bei Wevelsiep anhand des Beispiels der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung, systemtheoretischer Aspekte der Lebensrechtsdebatte und Überlegungen zur Integrationsdebatte. Für die Thematik der vorliegenden Arbeit sind v. a. die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung und Überlegungen zur Integrationsdebatte von Relevanz, da sich der Autor vor allem hier auf Luhmann bezieht.

Auffallend in Wevelsieps Arbeit ist zunächst die Tatsache, dass er Integration, Inklusion, Exklusion nicht nur aus rein systemtheoretischer Perspektive betrachtet, sondern diese nur den diskursiven Rahmen für die Behandlung konkreter der Realität entnommener Problemlagen bieten sollen. So stellt Wevelsiep in seinem Kapitel *Zur beruflichen Integration Behinderter* bereits eingangs die Fragen „Welche kommunikativen Barrieren tragen zur Desintegration Behinderter bei?“, „Wie lassen sich Kommunikationsspielräume zur beruflichen Integration Behinderter schaffen und erweitern?“, „Wie können Bildungs- und Beschäftigungssystem dadurch zu Abstimmungs- und Steuerungsprozessen gebracht werden?“ (Wevelsiep 2000, 59). Bereits diese auf reale Verhältnisse bezogenen Fragestellungen zeigen, dass sich der Autor mit einer rein theoretischen Abhandlung der Problematik nicht zufrieden gibt, sondern den Versuch unternimmt, festzustellen, inwieweit sich die Luhmannsche Systemtheorie zur konkreten Problemidentifikationen und zur Erarbeitung der entsprechenden sich daraus ableitenden Maßnahmen eignet.

Zur Beantwortung dieser Frage weist Wevelsiep zunächst auf die notwendige Trennung von Codierung und Programmierung zum Beispiel im Bildungssystem hin.

„Ihre Trennung verselbstständigt gerade damit aber auch die Funktion des Programmierens, revidierbare Kriterien richtigen Verhaltens festzulegen: Unabhängig davon, ob durch Zensuren, Versetzungen oder weitere Kontrollschemata Erziehungsziele kontrolliert werden, sind Erziehungs- und Qualifizierungsprozesse im Bildungssystem ohne pädagogische Selektion nicht möglich“ (Wevelsiep 2000, 61).

Wesentlich ist hier, dass Wevelsiep Selektivität aus einem theorieimmanenten Zusammenhang und nicht als normativen Begriff verstanden wissen will. Zunächst, so Wevelsiep, würde der Begriff „nichts weiter als theoriegeleitete Differenz von gut/schlecht und ihre Operationalisierung durch das Systemprogramm“ (ebd., 62) bedeuten. Wevelsiep weist darauf hin, dass in diesem Zusammenhang meist ein Abbau von ungleichen Chancen im Erziehungssystem keineswegs mit dem Abbau von Selektivität einhergehe. Vielmehr würde die Option eines integrierten Systems ungleicher Individuen eine höhere Selektivität, so z. B. des Lernangebots der individuellen Förderung erfordern.

Wevelsiep geht davon aus, dass die systeminternen Strukturen des Bildungssystems von Code und Programm die operative Geschlossenheit bei simultaner Offenheit für Umweltereignisse steuern. Dabei wird pädagogische Selektion in Erziehungs- und Qualifikationsprozessen durch die handlungsleitende Differenz „besser/schlechter“ durch das Bildungssystem codiert. Durch diese qualifikationsbezogene Leitdifferenz würden pädagogische Selektion und selbstreferentiell geschlossene Kommunikationskreise ermöglicht. Wevelsiep geht davon aus, dass das Bildungssystem nur unter diesem Kriterium Informationen über Umweltereignisse und über sich selbst gewinnen könne. Sodann postuliert er, dass aus diesem Grund Ereignisse, „die in der pädagogischen Literatur gern unter dem Etikett `veränderte Lebensbedingungen´ gehandhabt werden, als solche für das Bildungssystem irrelevant [sind]“ (Wevelsiep 2000, 62). Den Einfluss, den Aspekte wie die Verflüssigung familialer Strukturen, strukturelle Erwerbslosigkeit oder Medienvielfalt auf Systeme haben, bezeichnet Wevelsiep „als bloßes Rauschen in der Umwelt des Systems“ (ebd., 62f). Erst dann, wenn

derartige Ereignisse „in die zweiwertige Logik eines Systems gepresst werden können“, sei sein Resonanzbereich davon betroffen (vgl. ebd., 63). Wevelsiep geht sogar noch einen Schritt weiter und hält fest, dass die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität ein Hinweis dafür sei, dass sich das Bildungssystem als selbstreferentielles Subsystem der Gesellschaft vorerst nicht an den Bedingungen seiner Umwelt orientieren würde, sondern dass es sich primär an sich selbst ausrichten würde. Durch diese selbsterzeugten Interdependenzen mit der Umwelt sei das Bildungssystem nur begrenzt resonanzfähig. In dieser Tatsache sieht Wevelsiep den Grund dafür, dass Wandlungsprozesse zwar erforderlich erscheinen, gleichzeitig es aber in dieser Hinsicht zu einer Stagnation kommen würde (vgl. Wevelsiep 2000, 64).

Wevelsiep geht dann auf die doppelte Codierung des dualen Systems ein und meint, dass in der beruflichen Bildung die dominante Entscheidungsprämisse die ökonomische Logik sei. Diese werde jedoch durch eine tiefer liegende pädagogische Logik durchkreuzt. So entstünde ein Spannungsverhältnis von ökonomischer und pädagogischer Rationalität, denn ökonomische Rationalität würde Belastungen für pädagogische Inhalte und umgekehrt erzeugen. Gerade durch die Betonung auf ökonomische Aspekte im Hinblick auf die Berufsbildung sei keine Verbesserung der Situation benachteiligter Jugendlicher in Sicht, da Prozesse meist nach wirtschaftlichen Maßnahmen strukturiert werden müssten. Gleichzeitig sei es jedoch undenkbar, soziale Ungleichheiten einfach ihren „evolutionären Entwicklungen“ zu überlassen (vgl. Wevelsiep 2000, 64f).

Wevelsiep nimmt sodann auf die Beziehung von Bildung und Beschäftigung Bezug, da seiner Auffassung nach hier ein Kernpunkt mangelnder Integrationserfolge von behinderten Menschen gesehen werden kann. Seine Auswahl der Beleuchtung des Beschäftigungsbereiches begründet Wevelsiep damit, dass die Berufstätigkeit „als wichtigster Faktor für die *soziale* Bestimmung angesehen werden [kann]“ (Wevelsiep 2000, 65). Hier ist anzumerken, dass Wevelsiep sich in seiner Interpretation der systemtheoretischen Annäherung an soziale Fragen deutlich von Luhmann unterscheidet, da er bestimmten Systemen eine höhere Wertigkeit zurechnet als anderen. Luhmann, so sei erinnert, stuft alle Systeme als gleich wichtig oder gleich unwichtig ein. Wevelsiep räumt dem Berufsbereich v. a. deshalb einen hohen Stellenwert ein, weil über Arbeit auch

wesentliche Sozialkontakte geknüpft werden und durch Arbeit unterschiedliche Lebenschancen geschaffen werden. Im Hinblick auf die Integration behinderter Menschen hält Wevelsiep fest, dass von erfolgloser Integration dann gesprochen werden könne, wenn diese in reduzierten sozialen Kontakten und niedrigerem sozialen Status resultiert. Er lehnt Werkstätten für Menschen mit Behinderung ab und hält fest, dass nur beim Zusammenarbeiten mit Menschen ohne Behinderung soziale und emotionale Effekte hinsichtlich Identitätsbildung verbucht werden könnten. Werkstätten für Behinderte würden lediglich der dauerhaften Ausgliederung von Menschen mit Behinderung aus dem Arbeitsmarkt dienen (vgl. Wevelsiep 2000, 66). Durch diese normative Sichtweise vom Teilen des Arbeitsmarktes kann hier bereits ein Unterschied zur Systemtheorie von Luhmann ausgemacht werden. Für Luhmann würden Werkstätten für Behinderte, wo immerhin wirtschaftlich verwertbare Güter erzeugt werden bzw. Prozesse ablaufen, zum System „Arbeitsmarkt“ zählen. Obwohl Wevelsiep sich auf Luhmanns Theorie bezieht, spricht er dennoch davon, dass Werkstätten für Menschen mit Behinderung zu einer Ausgliederung aus dem Arbeitsmarkt dienen.

Die kritische Phase des Berufsstartes von Menschen mit Behinderung und die Zweiteilung des Arbeitsmarktes reflektiert Wevelsiep sodann ebenfalls vor dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen. Die Berufsstartphase dieser Menschen sei durch selektionsbegünstigte Faktoren gekennzeichnet, wobei die schulische Segregation von Menschen mit Behinderung dann ihre Fortsetzung in der Zweiteilung des Arbeitsmarktes finden würde. Vor allem die Dualität „leistungsfähig/beschränkt leistungsfähig“ käme hier verstärkt zur Anwendung. Die strukturelle Selektion von Menschen mit Behinderung im zweiteiligen Ausbildungssystem werde durch zahlreiche Wettbewerbsfaktoren und Einstellungskriterien wie Leistungsfähigkeit, Flexibilität und allgemeine Lohnkosten vor dem Hintergrund des Überangebots an BewerberInnen noch verstärkt (vgl. Wevelsiep 2000, 69). Gerade aufgrund fehlender Bildungsqualifikationen (siehe auch wieder die Kumulation von Arbeitsrisiken, die zu einer „behinderten Karriere“ (Wevelsiep 2000, 71) führen), würden zur Folge haben, dass behinderte Personen durch den zweigeteilten Arbeitsmarkt fallen.

Wevelsiep stellt sodann die Frage, wie der äußere systemische Rahmen beschaffen sein müsste, damit die intersystemische Anschlussfähigkeit von

Bildungs- und Berufskarrieren verbessert werden könnte. In der Beantwortung dieser Frage hebt Wevelsiep zunächst hervor, dass sich Bildungs- und Beschäftigungssysteme als strukturdeterminierte Systeme erweisen, die auf die bereits angeführten Problemlagen nur beschränkt reagieren können. Wevelsiep stellt dann die Frage, „warum das Bildungssystem Störungen intersystemischer Anschlussfähigkeit ungenau, verlangsamt oder gar nicht wahrnimmt und programmatisch bearbeitet“ (Wevelsiep 2000, 63). In dieser Hinsicht, so Wevelsiep, würde sich das Bildungssystem als wenig störanfällig erweisen, d. h. auf Ungleiches werde häufig gleich reagiert. „Ob sich der Qualifikationsbedarf ändert, Lernbedingungen variieren, ob sich ein Strukturwandel in Technik und Beruf vollzieht: all dies betrifft die Struktur der Lehrpläne nicht unmittelbar, sondern erst nach langwierigen Prozessen reflexiven Entscheidens“ (Wevelsiep 2000, 73). D. h. Wevelsiep zeigt hier auf, dass das Bildungssystem relativ träge reagiert, was möglicherweise auch auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass zwischen der Phase der Ausbildung und der Phase der Anwendung der erworbenen Kenntnisse im Berufsleben oft Jahrzehnte verstreichen, wodurch Auswirkungen auch erst relativ spät erkannt werden können.

Wevelsiep meint sogar, dass Bildungs- und Beschäftigungssysteme aufgrund der mangelnden Umweltsensibilität teilweise auch blind operieren würden. Im Hinblick auf die trägen strukturellen Änderungen hält Wevelsiep fest, dass es sich hierbei um eine grundlegende strukturelle Eigenart selbstreferentieller Systeme handle. Er meint, dass es aus systemtheoretischer Sicht nicht überraschen würde, dass die Sonderschule als Teil des gesamten Schulsystems faktischen Umweltbedingungen gegenüber indifferent sei. „Als ausdifferenziertes Funktionssystem verfährt es notwendigerweise selbstreferentiell, d. h. es handelt stets unter Maßgabe selbstgewählter Optionen und Informationen“ (Wevelsiep 2000, 75f).

Insgesamt konstatiert Wevelsiep, dass die derzeitige Praxis der Bildung und des Übergangs in die Erwerbswelt vielen Jugendlichen die entsprechende Hilfe und Unterstützung nicht zur Verfügung stellt, die sie für diesen Übergang benötigen. Dies sei v. a. auf die defizitäre Verzahnung von Bildung und Beruf zurückzuführen, in der Wevelsiep ein „integratives Problem der Koordination und Kooperation von schulischer und beruflicher Bildung“ sieht (Wevelsiep 2000, 80). Der Autor sieht

den Grund für die problematische Situation von SchülerInnen und Jugendlichen mit Behinderung somit in der mangelnden kommunikativen Anschlussfähigkeit von Bildung und Beschäftigung und in der unzureichenden Flexibilität der sonderpädagogischen Schulsysteme (vgl. ebd., 81).

Wevelsiep belässt es allerdings nicht bei einer reinen Kritik der momentanen Zustände und einer systemtheoretischen Erklärung für selbige, sondern versucht auch der Frage nachzugehen, „wie trotz Indifferenz, basaler Geschlossenheit und weitgehender Autonomie Abstimmungs- und Steuerungsprozesse zur Überwindung [der genannten] Probleme anzuregen sind“ (Wevelsiep 2000, 81). Sodann schlägt Wevelsiep mehrere praxisnahe ausbildungsbezogene und berufsbildbezogene Konzepte vor, die hier aufgrund der erforderlichen Kürze nicht im Detail referiert werden können²³. Aus beobachtungstheoretischer Sicht ist zu den von ihm vorgeschlagenen Konzepten festzuhalten, dass Bewertungen von Maßnahmen bzw. Kommunikationen im Luhmannschen Sinne im Kontext systemtheoretischer Grundannahmen sich nicht an der Differenz richtig/falsch, besser/schlechter orientieren können, „sie stellt vielmehr eine Beobachtung mittels der Differenz `Resonanz/Rauschen` dar“ (Wevelsiep 2000, 86f). Auffallend ist hier, dass die Codierung, die Wevelsiep hier vornimmt, nicht der Art von Codierung entspricht, wie dies im Luhmannschen systemtheoretischen Konzept der Fall ist, denn bei Luhmann kommen keine Graduierungen vor (vielmehr handelt es sich in der Luhmannschen Systemtheorie um binäre Codierungen im Sinn von gut/schlecht, richtig/falsch, zahlen/nicht zahlen etc.) Wevelsieps Differenz der Resonanz bzw. des Rauschens erinnert dagegen mehr an ein **Kontinuum an Reaktionsweisen**. Wevelsiep will hier der Frage nachgehen, „ob diese Kommunikationen in anderen Systemen als Informationen, als Unterschiede entnommen werden können oder ob sie lediglich einer Selbstbeobachtung des Systems verhaftet bleiben“ (Wevelsiep 2000, 86f). Ein Teil der Antwort auf diese Frage liegt für Wevelsiep in der Tatsache, dass seiner Ansicht nach ein Bild, das von einer grundsätzlich integrierten Gesellschaft ausgeht, hinderlich sei, denn vom Erziehungssystem werde immer eingefordert, was positiv für benachteiligte SchülerInnen sei, während in einem differenztheoretischem Ansatz nicht von einer Orientierung auf Konsens ausgegangen werde, sondern von der Akzeptanz der Tatsache, dass es unterschiedliche Logiken im Sinne unterschiedlicher

²³ Stattdessen wird auf Wevelsiep (2000, 82 bis 86) hingewiesen.

Funktionssysteme gebe. Im Hinblick auf ein besseres Zusammenwirken einer stärkeren Verzahnung von Bildung und Beruf müssten Abstimmungsmöglichkeiten trotz Differenz ermöglicht werden. Wevelsiep ist auch der Ansicht, dass die Forderung an die Wirtschaft, Ausbildungsplatzreserven und Qualifizierungsmöglichkeiten zu eröffnen, keine Resonanz innerhalb der Systeme erzeugen könne. Stattdessen sei die Institutionalisierung von Beobachtungskulturen nötig, aufgrund derer dann Forderungen in der Logik des Systems formuliert werden können. „Entscheidend ist also, daß die Forderung der Bereitstellung von Ressourcen nicht `von oben`, sondern nur durch die Schaffung intersystemischer Institutionen, die langfristig und kontinuierlich auf iterative Selbst- und Fremdbeobachtung hin angelegt sind, zum Tragen kommen kann. Erst und ausschließlich in diesem Rahmen kann die Information des Erziehungssystems einen `Unterschied` für die Wirtschaft machen“ (Wevelsiep 2000, 88). Durch die Institutionalisierung von Beobachtungskulturen könne das Reflexionspotenzial des Erziehungssystems jenseits selbstreferentieller Operationen gesteigert werden. Hier verortet Wevelsiep einen Bedarf an organisierten Subsystemen (vgl. ebd.), zum Beispiel „in Form von speziellen Abteilungen, Referaten oder spezifischen Rollen in den bestehenden Verwaltungsstrukturen“ (ebd.). Wevelsiep verwirft hier somit vertikale Integrationsmaßnahmen und fordert horizontale, wenn möglich systemimmanente Maßnahmen.

Diesem Postulat folgend fordert Wevelsiep als Anwendungsbeispiel systemischer Diskurse die so genannte **Verbundarbeit**, worunter er eine Assoziation versteht, bei der diverse Systeme wie die Schule, die Jugendhilfe, die Betriebe usw. unter einen Hut gebracht werden. So könne es vor allem zu einer sinnvollen Kombination von Finanzmitteln statt eines kostspieligen Nebeneinanders einzelner Programme und Finanzierungsinstrumente kommen. In der Folge führt Wevelsiep drei Verbundsysteme an, wobei er das qualitative Verbundsystem als den Idealfall nennt. Es handelt sich dabei um einen kontinuierlichen Planungs- und Handlungsprozess, „der sich an den örtlichen Gegebenheiten und einer lokalen Gesamtkonzeption für die Jugendsozialarbeit orientiert“ (Wevelsiep 2000, 91). Fortlaufende Bedarfs- und Bestandsanalysen so wie Abstimmungen und Koordinationen bzw. Neuentwicklungen von Maßnahmen seien Teil von qualitativen Verbundsystemen. So könnte die systemimmanente Sensibilität für

Umwelt Ereignisse gesteigert werden, wodurch die beteiligten Systeme nicht weiterhin selbstreferentiell blind operieren würden, da sie v. a. auch durch zeitlich kontinuierliche Beobachtungen mit eigenen Wirkungen in der Umwelt konfrontiert würden (vgl. Wevelsiep 2000, 91f).

Wevelsiep kommt sodann zu dem Schluss, dass durch die koordinierte Identifikation von Defiziten und die Bestimmung des Handlungsbedarfes nicht nur Informationen über SchülerInnenkarrieren, sondern auch über intersystemische Differenzen gewonnen werden können. „Die beteiligten Systeme von Schule, Jugendhilfe, Sozialarbeit und Wirtschaft sind gezwungen, in diesem Prozeß die Beobachtungsweise anderer Systeme zu beobachten; blinde Flecken anderer Systeme zu registrieren und so die Reflexionsfähigkeit zu erhöhen“ (Wevelsiep 2000, 92). Auch hier unterscheidet sich Wevelsieps Ansatz von jenem Luhmanns, der postuliert, dass Systeme autopoetisch seien und von Umwelteinflüssen maximal irritiert werden können. Wevelsiep hingegen geht von einer tatsächlichen **gegenseitigen Beeinflussung der Systeme** aus. Der Autor räumt allerdings auch ein, dass Verbundarbeit grundsätzlich einem strukturellem Dilemma ausgesetzt sei. „Angesichts der Heterogenität der einzelnen Handlungssphären mit ihren selbstreferentiellen Logiken sind Verbundaktivitäten im Kontext von Konsenszwang enge Grenzen gesetzt“ (Wevelsiep 2000, 95). Diese Grenzen seien im Konkurrenzverhalten vor allem zwischen freien TrägerInnen aber auch in Barrieren der Kooperation in vielfacher Form bei allen AkteurInnen festzustellen. D. h. hier wäre eine Steigerung von Resonanz und Selektivität notwendig, die allerdings nur von höherer Ebene ausgehen könne. „Durch die hierarchische Regulierung der finanziellen Nöte der Kompetenzstreitigkeiten etc. sollte also Entlastung geschaffen werden. Damit wären Freiräume geschaffen für symmetrische Beziehungen der unterschiedlichen Akteure“ (Wevelsiep 2000, 96). Trotz der zuvor geforderten Horizontalität (vgl. weiter oben zur Institutionalisierung von Beobachtungskulturen) schlägt Wevelsiep hier eine gewisse vertikale bzw. hierarchische Wirkungsweise und Einflussnahme vor. Unter nochmaliger Bezugnahme auf Bildung und Beruf hält Wevelsiep schließlich fest, dass sich mit einer intensivierten Kooperation von der Jugendhilfe und der Schule seiner Ansicht nach auch die Erfahrungen mit den Selbstbezogenheiten des Schulsystems überwinden lassen würden, „denn durch die Öffnung der Schule gegenüber einer an der Lebenswelt der Schüler orientierten Pädagogik“ würde

„die Möglichkeit für eine kritische Auseinandersetzung der Schule mit sich selbst entstehen“ (Wevelsiep 2000, 98).

Ein weiterer Schwerpunkt, dem sich Wevelsiep in seinem Werk widmet, ist jener der Integrationsdebatte. Zu dieser Thematik hält der Autor zunächst fest, dass mit den Forderungen nach Integration häufig die Abschaffung des Systems der Sonderpädagogik des ausdifferenzierenden Subsystems einhergeht. Aussonderung und Selektion sollen vermieden werden. Wevelsiep schaltet sich in die Integrationsdebatte jedoch nicht in dem Sinne ein, dass er versucht, die Vor- und Nachteile der Integration versus Sonderpädagogik aufzuzeigen, sondern zeigt vielmehr blinde Flecken und Reflexionsdefizite in der Debatte auf, wie sich diese aus systemischer Sicht ableiten lassen. Um systemtheoretische Überlegungen zu Erziehung und Selektion anzustellen, hält Wevelsiep zunächst nochmals fest, dass autopoetische Systeme die Tendenz haben, zwei Ebenen der Verhaltenssteuerung (Codierung und Programmierung) zu differenzieren, wobei Programme die Funktion übernehmen, Werte zuzuordnen. „Dieser operative Zusammenhang funktionsspezifischer Codes und codespezifischer Programme steckt den äußeren Rahmen für strukturelle und semantische Eigenarten des Erziehungssystems ab“ (Wevelsiep 2000, 160). Wevelsiep betont sodann, dass das Erziehungssystem Einfluss auf die Umwelt und nicht umgekehrt ausüben würde und somit seine Funktion als Subsystem der Gesellschaft vollziehen würde. „Entscheidend ist also die Art und Weise, in der das Erziehungssystem die Programmierung ins Verhältnis zu ihrem Code setzt“ (ebd.). Dabei sei wichtig, dass die Informationen des Erziehungsgeschehens selbstbestimmt verarbeitet werden und das System selbst entscheidet, welche Informationen relevant sind bzw. welche Mitteilungen verstanden werden. Zum Aspekt der Selektion meint Wevelsiep, dass diese in pädagogischen Zusammenhängen oft als Störung des Erziehungsgeschehens angesehen wird. Gerade hier bedürfe es gegenläufiger Bemühungen und eines fundierten Verständnisses für die Zusammenhänge von Codierung und Programmierung. „Der Code liefert (...) die Struktur für die Kontingenz des Systems; zu seinen Eigentümlichkeiten gehört auch, daß positiver und negativer Wert in einen engen Zusammenhang treten und jeder nur mit Blick auf den anderen Wert seine Funktion erfüllt. Das Erziehungssystem hält, ob es will oder nicht, ein Stück Karriere in der Hand und ist dadurch codiert. Die Koordination einer Vielzahl von Einzelentscheidungen (Selektionsentscheidungen

von Lob/Tadel bis zu Nicht-Versetzung) erfordert eine binäre Struktur, eine deutliche Differenz von besser und schlechter im Hinblick auf die Förderung der Karriere“ (Wevelsiep 2000, 163).

Aus systemtheoretischer Sicht, so Wevelsiep, entfaltet der Zusammenhang von Integration/Selektion auch noch andere Dimensionierungen. Pädagogische Selektion sei ein unvermeidbarer, grundlegender Vorgang im Erziehungssystem, der Positionen und Symbole für Erfolg bzw. Misserfolg für gute bzw. schlechte Leistungen zuschreibe. Wevelsiep widerspricht somit der Vorstellung, dass integrativer Unterricht pädagogische Selektion vermeiden könne. „Normalerwartungen der Schullaufbahn sind durch integrative Erziehung nicht aufgehoben, sondern tauchen in den Beurteilungsmaßstäben und Zielerwartungen der Lehrer wieder auf“ (Wevelsiep 2000, 165). Die Idealvorstellung einer Vermeidung pädagogischer Selektion würde auch ihre Grenzen in der Notwendigkeit von Abschlüssen und Zulassungen in den unterschiedlichen Curricula und in der Zuerkennung sonderpädagogischer Förderbedürftigkeit finden. Integration, so Wevelsiep, könne nur dann gelingen, wenn an gleichen Zielen und Inhalten nicht mehr festgehalten werde, sondern wenn das Ziel gemeinsamer Situationen formuliert werde. Selbst bei maximaler Ausweitung des Prinzips „Miteinander des Verschiedenen“ würde pädagogische Selektion dem Erziehungssystem immanent erhalten bleiben. Wevelsiep betont, dass, obwohl sich die Systeme überschneiden würden, die selbstreferentielle Orientierung des allgemeinen Schulsystems bzw. des Sonderschulsystems klar voneinander getrennt blieben. „Auch wenn beide Systeme in gesamtgesellschaftlicher Perspektive unter das Erziehungssystem subsummiert werden, lassen sich durch Ausdifferenzierung unterschiedliche Leitdifferenzen und Systemreferenzen konstruieren. Diese grundlegende Differenz führt bei Integrationsversuchen auf interaktioneller Ebene zu Reibungsverlusten und Inkompatibilitäten“ (Wevelsiep 2000, 167). Auch punktuelle Ansätze, um diese beiden Systeme miteinander in gewisser Weise zu verstricken, müssten hier langfristig scheitern (z.B. die Verpflichtung zur Teilnahme an sonderpädagogischen Veranstaltungen von Lehrern für die Grundschule oder aber auch Hospitationsphasen bei der Referendarausbildung). Die Schließung der Systeme könne nur aufgehoben werden, wenn anstelle von punktuellen Maßnahmen **kontinuierliche Suprasysteme** gebildet würden. Diese würden z. B. entstehen, wenn sich die

Schulleitung der Grundschule und der Schule für Lernhilfe einer Region zusammensetzen und überlegen würden, wie die Wünsche ihrer Lehrer nach Unterstützung und Beratung für die Arbeit mit leistungsschwachen Kindern befriedigt werden könnten. Eine derartige Bildung eines Suprasystems würde für die Eigenlogik der Systeme Sinn ergeben, da hier Informationen in Bezug auf systemeigene Differenzen generiert werden könnten (vgl. Wevelsiep 2000, 168).

Im Hinblick auf Unterricht in den Schulen selbst hält Wevelsiep fest, dass es sich dabei um keinen technokratisch zu planenden und zu steuernden Lehr-Lern-Prozess handle, sondern es um Anregung und Förderung von Lern- und Entwicklungspotenzialen von Kindern in ihren lebensweltlichen Kontexten gehe. „Unterricht kann demnach Verhalten nicht beliebig steuern oder festlegen, da jedes System nach eigenen Logiken und Regeln handelt und es insofern kein input-output Verhältnis gibt.“ (Wevelsiep 2000, 169). Interaktionen, so Wevelsiep in Anlehnung an Reiser (1997), dürften nicht von kognitiven Leistungsunterschieden dominiert werden. Genau hier kommt es zu einer wesentlichen Erweiterung des Ansatzes von Luhmann/Schorr, die in ihrem Versuch, eine gesellschaftstheoretisch angemessene Beschreibung des Funktionssystems Schule zu erbringen, zu einem Begriff der pädagogischen Selektion gelangen, der auf die Steigerung kognitiver Leistung beschränkt ist. „Diese in soziologischer Hinsicht akzeptable Definition intersystemischer Leistungen kann jedoch nicht ohne weiteres auf die Ebene der Interaktion transportiert werden, ohne den Verhältnissen Gewalt anzutun“ (Wevelsiep 2000, 169). Wevelsiep fordert hier, dass die Zielsetzung und die Wirkung pädagogischer Interaktion um wesentliche Akzente bereichert werden müssten. Auch Fähigkeiten, die teilweise auf anderen Sektoren menschlichen Verhaltens liegen und für die Vorstellungen von Erfolg und Konkurrenz unerheblich seien, müssten mitberücksichtigt werden. Genau dieses Beispiel, so Wevelsiep, würde die Rolle verdeutlichen, die er für systemtheoretische Ansätze in sonderpädagogisch relevanten Kontexten verstanden wissen wolle: „Sie liefert einen Bezugsrahmen; eine Beschreibungsfolie, auf der Systemregeln und –logiken, Wechselwirkungen und Rückwirkungen, Strukturen und Prozesse verdeutlicht werden und transportiert somit ein Verständnis der Operationslogik sozialer Systeme, das ganz unterschiedlichen Kontexten zugrunde gelegt werden kann. Dieser äußere Rahmen bedarf aber auch der inhaltlichen Füllung, muß durch wesentliche

Dimensionen (z. B. wertbezogenen) bereichert und ergänzt werden“ (Wevelsiep 2000, 170).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Wevelsieps Arbeit zeigt, dass **systemtheoretisches Denken einen Beitrag zu der Erkenntnis** geleistet hat, „wie komplex und voraussetzungsvoll sich die Integration und Abstimmung gesellschaftlicher Teilsysteme darstellt“ (Wevelsiep 2000, 173). Sonderpädagogik als Institution könne durch spezifische Reflexionsprozesse ihr Reflexivitäts- und Rationalitätspotenzial steigern. Auch zeigte Wevelsieps Arbeit, dass der ausschließlich klassische Zugang zur Systemtheorie im Sinne Luhmanns bestimmte Perspektiven eher verschließt als diese öffnet.

6.2.5 „Konstruktion und Kritik“ (n. Moser)

In ihrem Werk „Konstruktion und Kritik“ (2003) geht Moser der Frage nach, ob die Institutionalisierung des Fachgebietes Sonderpädagogik per se zu Exklusionen führt. Bereits in ihrer Einleitung hält Moser fest, dass die Rezeption der Systemtheorie innerhalb der Erziehungswissenschaften zu neuen **Fragen in Bezug auf die Selbstbeschreibung** (die Moser mit Semantik bezeichnet) **des Systems und seiner Funktionslogik** geführt hat. Dies gelte auch im Hinblick auf die anderen gesellschaftlichen Teilsysteme. Die sozialwissenschaftliche Forschungsbezüge hätten in diesem Zusammenhang die Erziehungswissenschaften „um eine Beobachtung zweiter Ordnung erweitert, die das System selbst mit Blick auf seine Selbstthematisierung und seine möglichen Interdependenzen mit anderen Systemen untersuchen“ (Moser 2003, 7). Im Hinblick auf die Systemtheorie, angewendet auf die Pädagogik, merkt Moser kritisch an, dass in der systemischen Kritik wenig Platz für eine normative Perspektive pädagogischen Handelns gelassen wurde. In diesem Mangel an Normativität sieht Moser die Begrenztheit der Anwendbarkeit systemtheoretischer Analysen des Pädagogischen, „denn die normative Grundlage pädagogischen Handelns ist ihr Signum, das zwar beobachtet und relativiert, aber aus Binnensicht der Pädagogik nicht aufgehoben werden kann“ (Moser 2003, 12).

Moser versucht sodann, einen eigenen Ansatz systemtheoretischen Denkens, der auf die Sonderpädagogik anwendbar ist, zu entwerfen. Dazu thematisiert sie zunächst den Behinderungsbegriff in der Sonderpädagogik. Sie sieht den Behinderungsbegriff innerhalb der sonderpädagogischen Theoriebildung als den

Kern, von welchem aus institutionelle methodische und didaktische Ableitungen erfolgen, mittels derer das sonderpädagogische Handeln überhaupt spezifiziert werden kann (vgl. Moser 2003, 18). In der Folge geht Moser auf ein **Dilemma im Hinblick auf den Behinderungsbegriff** im Erziehungssystem ein. Einerseits scheine der Behinderungsbegriff als Semantik eines Teils des Erziehungssystems zu fungieren und damit disziplinäre Identität zu erzeugen. Darin sieht Moser „eine Problembeschreibung auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung“ (Moser 2003, 20). Andererseits werde der Behinderungsbegriff aufgrund ethischer und wissenschaftlicher Überlegungen problematisiert. „Hier handelt es sich um eine Perspektive auf die Stringenz und Überzeugungskraft pädagogischer Aussagen, die oben als Semantik gekennzeichnet wurde und somit in der Selbstbeschreibung der Disziplin zu verorten wäre“ (ebd.). Eine Analyse des Behinderungsbegriffes für die Konstitution der Sonderpädagogik hätte, so Moser, aber *beide* Ebenen zu berücksichtigen, d. h. die Entwicklung der Semantik der Disziplin mit Blick auf ihre Kontingenz. Gleichzeitig müsste aber auch die Frage gestellt werden, „ob Sonderpädagogik unter Verzicht auf die paradigmatische Orientierung auf Behinderung ausreichende Differenzsetzungen zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen markieren kann, wenn sich der Behinderungsbegriff aus pädagogischer Binnensicht als problematisch erweist“ (Moser 2003, 20). Moser stellt im Anschluss an diese Frage die These auf, dass Sonderpädagogik als Disziplin von einem Objektfeld determiniert sei, das mit spezifischen sonderpädagogischen Einzelfallinterventionen „vor dem Hintergrund eines postulierten erschwerten Erziehungsprozesses durch individuelle Behinderung zu umreißen ist“ (ebd.). Luhmann folgend unterzieht Moser die Konstituenten der Disziplin einer „soziologischen Aufklärung“, um so zu vermeiden, in das Dilemma der zirkulären Selbstbeobachtung bzw. Selbstreferentialität zu geraten, bei der die Außenperspektive unberücksichtigt bleibt. Doch obwohl Moser hier einem Vorschlag Luhmanns folgt, stellt sie die Vermutung an, dass Pädagogik „ohne ein normatives Konzept, welches implizit anthropologische und explizit ethische Dimensionen enthält“ (Moser 2003, 21) nicht auskomme. D. h. die pädagogische Subjektperspektive ist nach Moser nicht obsolet geworden, sondern es gehe lediglich darum, den „Blick der Beobachtung der Disziplin zu erweitern“ (ebd.).

In der Folge geht Moser auf die Semantik des Erziehungssystems ein und hält fest, dass diese den Funktionsaspekt „Selektion“ nicht zu erfassen vermag, weil sie einer an der Person ausgerichteten Perspektive verhaftet bliebe und dadurch in ein Bias gerate, „indem funktionale gesellschaftliche Aufgaben als individuelle Bedürfnisse im Sinne eines anthropologisierten Humanismus [...] formuliert werden“. Luhmann und anderen AutorInnen folgend hält Moser zur Ebene der Semantik fest, dass im Hinblick auf den Bildungsbegriff die Erzeugung von Unbildung nicht als Systemeffekt gekennzeichnet sei, sondern auf Umstände, die dem System vorgelagert sind, verschoben werde, so z. B. auf familiäre Umstände, die Erziehung, die individuelle Entwicklung, die ethnische Herkunft, das Geschlecht oder aber auch auf Behinderung. In systemtheoretischen Termini würde es sich hier um die Umwelt des Erziehungssystems handeln. Das Erziehungssystem, so Moser, sei nicht imstande, die eigene selektive Produktion von gebildet/ungebildet als funktionale Immanenz anzuerkennen, wodurch auch die eigene Produktion von Behinderung für die Sonderpädagogik aus dem Blick gerate (vgl. Moser 2003, 23). Im Zusammenhang mit dem Behinderungsbegriff hält Moser zum Thema Bildung fest, dass Menschen mit Behinderung immer als eingeschränkt bildsam angesehen wurden und Behinderung im Bezug auf Schule und Lernen im Kontext von Unbildung, d. h. im Spannungsfeld der Selektion zwischen Bildung und Unbildung anzusiedeln wäre. Aus der Perspektive einer Beobachtung zweiter Ordnung würde es sich bei derartigen anthropologischen Aussagen und den damit einhergehenden methodischen Ableitungen jedoch um Kausalattributionen handeln, „die die Komplexität des Systems nicht angemessen beschreiben“ (Moser 2003, 25).

Anhand der Rekonstruktion historischer und aktueller Theoriebildung versucht Moser sodann, den Zusammenhang zwischen der subjektiven Seite der Desintegrationsursachen und der objektiven Seite der strukturellen Inklusionsverweigerung zu beschreiben. Sie kommt in ihren Ausführungen zu dem Schluss, „dass die historische Theorieentwicklung der Sonderpädagogik an einem Objektzuschnitt orientiert ist: der besonderen Erziehungsbedürftigkeit aufgrund moralischer Defizite (...) als Folge von Erscheinungen, die inzwischen unter dem Begriff `Behinderung` firmieren“ (Moser 2003, 38). Damit, so Moser, würde die Sonderpädagogik überwiegend bezogen auf die einzelne Person operieren und „die spezifischen Kenntnisse über mögliche Abweichungen psychischer,

körperlicher und geistiger Art als medizinische wie als pädagogisch-hermeneutische (...) als mögliche[n] Anknüpfungspunkt professionseigener Handlungsstrategien“ (Moser 2003, 38) ausweisen. Mit ihrer Adressierung an die einzelne Person sei sie prototypisch für das Erziehungssystem. In Anlehnung an Luhmann hält Moser dann fest, dass diese **Betonung von Zuwendung und Menschwerdung den gesellschaftlich funktionalen Auftrag ausblende**. Die Selektion, d. h. die Mithervorbringung von Behinderung oder Haltschwäche bliebe damit unberücksichtigt. Behinderung trete somit als dauerhafte Problemlage auf, die z. B. durch Bildung nicht gelöst werden könne (vgl. Moser 2003, 38). Moser nennt dann Speck, der als einer der ersten Überlegungen zur Überwindung dieses Dilemmas angestellt hat (Speck versuchte durch semantische Konstrukte aus dem Bereich der pädagogischen Handlungsebene die anthropologische Konstitution der Klientel als Grundfigur der Sonderpädagogik zu ersetzen. Zu diesen Konstrukten zählen beispielsweise besondere Erziehungserfordernisse oder sonderpädagogischer Förderbedarf). Doch auch in Specks Ansatz stehe ein besonderer Klientenzuschnitt im Vordergrund, wodurch die dominante Personenorientiertheit erhalten bleibe. Weiters geht die Autorin auf Wolfgang Jantzen (1995) ein, der versucht hat, im Bezug auf den Behinderungsbegriff den gesellschaftlich funktionalen Effekt aufzuzeigen, wobei Moser festhält, dass es sich bei Jantzens Behinderungsbegriff um keinen pädagogisch-anthropologischen, sondern um einen vorwiegend biologischen und sozialwissenschaftlichen handelt. Dennoch konstatiert Moser, „das Erziehungskonzept (Jantzens) selbst basiert auf einem tätigkeitstheoretischen Konzept und auf diese Weise verknüpft Jantzen in der Tat die Problemlage systemimmanenter Semantik (Erzeugung von Bildung und Erziehung im Subjekt/Erzielung von gesellschaftlicher Humanität) mit dem Systemeffekt (psychische und soziale Isolation), welcher kontradiktorisch zum selbst gesetzten Zieles (sic) pädagogischen Handelns erscheint“ (Moser 2003, 46).

Moser analysiert dann noch zwei weitere Konzeptionen, die versuchen, den sonderanthropologisch konnotierten disziplinären Behinderungsbegriff zu überwinden: eine sozialisationstheoretische und eine handlungsorientierte Konzeption. Zur sozialisationstheoretischen Perspektive (zu deren wesentlichste Vertreter Thimm (1975), Kobi (1993), Speck (1996a) und Haeberlin (1996) zählen) hält Moser fest, dass dieser Ansatz das Problem beinhaltet, dass soziale

Exklusionsprozesse wiederum am Individuum pädagogisch bearbeitet werden sollen. „Der individualtheoretische Blick auf die sonderpädagogische Klientel bleibt somit auch in einem interaktionistisch modellierten Stigmakonzept erhalten“ (Moser 2003, 49). Zu den handlungsbezogenen Orientierungen, zu deren wichtigster Vertreter Speck zu nennen ist, der als „neuen `heilpädagogischen Leitbegriff`, `spezielle Erziehungserfordernisse`“ vorschlägt, hält Moser fest, dass diese subjektive Bedürfnisse wie objektive Erfordernisse einschließen (vgl. Moser 2003, 50). Doch auch diese handlungsbezogene Perspektive wird von Moser dahingehend kritisiert, dass diese auf anthropologische Deutungsmuster angewiesen sei, da dabei besondere Erziehung an besonderen Erziehungerschwerpunkten festgemacht werde, „die schlussendlich doch auf Seiten der Klientel begründet liegen und eine besondere Berufsethik herausfordern“ (Moser 2003, 52).

Moser widmet ethischen Argumentationen sodann ihr drittes Kapitel, wobei sie festhält, dass ethische Dimensionierung pädagogischen Handelns eine erziehungswissenschaftliche Grundorientierung sei. Dies habe sich auch vor dem Hintergrund der Alleinzuständigkeit von Ethik als Fundierung der pädagogischen Disziplin und Profession nicht geändert (vgl. Moser 2003, 59). Ethik, so Moser, sei an zwei spezifischen Orten innerhalb der Erziehungswissenschaft anzusiedeln: „Erstens als Teildisziplin, die sich auch reflexiv mit normativen Fragen der Pädagogik zu beschäftigen hat, aber damit keinen globalen Referenzrahmen für die gesamte Disziplin herstellen kann, sowie zweitens im Bereich der Profession im Kontext auch berufsethischer Problematiken“ (Moser 2003, 64). Beide Felder, so Moser, seien allerdings nicht notwendigerweise kongruent aufeinander bezogen.

Zur Gegenüberstellung normativer Pädagogik einerseits und Professionsethik andererseits hält Moser fest, dass der Versuch, Ethik als gemeinsames Fundament von Gesellschaftstheorie, Erziehungswissenschaft, pädagogischer Handlung und pädagogischer Anthropologie zu verankern, letztendlich gescheitert sei. Vielmehr würden sich aktuelle ethische Rahmungen pädagogischer Handlung „an der Verfasstheit des Sozialen als Anerkennungsverhältnis (...), an der Vermittlung von subjektivem und objektivem Sinn (...) bzw. an der Problematik von Selbstachtung und Gerechtigkeit (...“ (Moser 2003, 69) orientieren. Somit

beziehe sich der Reflexionshorizont auf pädagogisches Handeln als Vermittlungstätigkeit, „welche ethisch gerahmt wird durch eine spezifische Idee des Sozialen“ (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Tatsache habe sich auch eine überwiegend anthropologische Bezugnahme für den Entwurf einer Ethik pädagogischen Handelns als zu kleine Größe erwiesen (vgl. ebd.).

Ein wesentlicher Kernpunkt in Mosers (2003) Arbeit ist die Gegenüberstellung des Erziehungsbegriffes einerseits und des Bildungsbegriffes andererseits in der sonderpädagogischen Theorie. Zu Beginn dieses Diskurses stellt die Autorin die These auf, dass der Erziehungsbegriff gegenüber dem Bildungsbegriff innerhalb der sonderpädagogischen Theoriebildung der dominante sei (vgl. Moser 2003, 100). Um diese These zu überprüfen, skizziert Moser zunächst die Rolle der Erziehung innerhalb der Sonderpädagogik und hält fest, dass sich im aktuellen Erziehungsdiskurs zwei Perspektiven herauskristallisiert hätten: „Erstens die der wissenschaftlichen Selbstreflexion und zweitens die der Beobachtung der Semantik des Erziehungssystems“ (vgl. Moser 2003, 100f). Zur Ebene der Selbstreflexion hält Moser fest, dass es sich bei der Diskussion des Erziehungsbegriffes innerhalb der Erziehungswissenschaften um ein eher stiefmütterliches Dasein handle, da derzeit der Bildungsdiskurs einen konjunkturellen Aufschwung erlebe. Im Zusammenhang mit dem Erziehungsbegriff werde heute eher der Lernbegriff favorisiert, „um die autonome Seite des Subjektes zu sichern“ (Moser 2003, 101f). Moser führt dann Giesecke (1996) an, der den normativen Zuschnitt von Erziehung kritisiert. Als zweiten Aspekt des Erziehungsbegriffes nennt Moser unter Bezugnahme auf Weber (1994) das Postulat der Mündigkeit, das das Endziel von Erziehung sein sollte und betont, dass Mündigkeit auch eine optimale Voraussetzung für lebenslange Selbstbildung sei (vgl. ebd., 103). Somit sei im Erziehungsbegriff eine anthropologische Komponente enthalten (vgl. ebd., 104).

Für die Untersuchung der Sonderpädagogik im Hinblick auf ihre disziplinäre Orientierung auf den Erziehungsbegriff hin hält Moser fest, „dass dieser offenbar kaum in einer qualitativen Differenz zum Bildungsbegriff formuliert sein kann“ (Moser 2003, 104f). Dennoch spiele Mündigkeit eine relativ große Rolle, denn dauerhafte Erziehungsbedürftigkeit im Sinne dauerhafter Unmündigkeit sei nicht das Ziel von Erziehung. Insgesamt sei der sonderpädagogische Erziehungsbegriff

nicht prinzipiell von einem allgemeinen Erziehungsbegriff zu unterscheiden. Moser räumt allerdings ein, dass das Erziehungsziel in der allgemeinen Pädagogik häufig mit Erziehung zur Selbstbestimmung bzw. Mündigkeit postuliert sei, während in der Sonderpädagogik Sinnstiftung und Sinnvermittlung im Mittelpunkt stünden. Genau dieses Phänomen kritisiert Moser aber und hält fest, dass die Entwicklung eines Bildungsbegriffes innerhalb der Sonderpädagogik unverzichtbar sei, da an dem Begriff „traditionell Konnotationen von Selbstbestimmtheit, Autonomie und Mündigkeit geknüpft sind“ (Moser 2003, 109). Sie betont, dass in der Unterentwicklung des Bildungsbegriffes eine besondere Schwäche der sonderpädagogischen Theoriebildung liege und kritisiert darüber hinaus, dass aufgrund der Schaffung eines speziellen sonderpädagogischen Förderbegriffes inzwischen sogar der Erziehungsbegriff in Frage gestellt werde und somit eine besondere Situation der Menschen mit Behinderung im Erziehungssystem diskursiv zementiert werde (vgl. Moser 2003, 109). Das Konzept von Erziehung innerhalb der Sonderpädagogik sei v. a. im Hinblick auf die Erziehung von Menschen mit Behinderung so ausgelegt, dass sich der Status der Unmündigkeit fortschreiben würde (vgl. Moser 2003, 111). Ein Festhalten an der eingeschränkten Erzieh- und Bildbarkeit von Menschen mit Behinderung habe für die sonderpädagogische Klientel eher negative Folgen (vgl. Moser 2003, 112).

In der Folge geht Moser auf den Bildungsbegriff innerhalb der Sonderpädagogik ein. Nach einem kurzen historischen Abriss der Entwicklung des Bildungsbegriffes geht Moser sodann auf gegenwärtige Entwürfe von Bildung innerhalb der allgemeinen Pädagogik ein. Auf eine Zusammenfassung wird an dieser Stelle jedoch verzichtet, da für die vorliegende Arbeit von größerem Interesse ist, welche Bedeutung Moser unter Bezugnahme auf andere AutorInnen dem sonderpädagogischen Bildungsbegriff bzw. dem Bezug der sonderpädagogischen Theorie auf Bildung zumisst. Es sei v. a. die Perspektivität auf Autonomie und Mündigkeit, die sich beim Bildungsbegriff innerhalb eines sonderpädagogischen Rahmens als Problem zeigen würden (vgl. Moser 2003, 122). Haeberlin, so Moser, fordere daher die Teilhabe an Kultur und Bildung der sonderpädagogischen Klientel und erklärt dieses Postulat zum „berufsethischen Auftrag der (sic) Heilpädagogik“ (Moser 2003, 123 zit.n. Haeberlin 1996). Ein Ausschluss bestimmter Personengruppen aus dem Bildungssystem würden die betreffenden Menschen dann auch aus der Kultur und damit aus der

Menschengemeinschaft ausschließen (vgl. Moser 2003, 123f, in Anlehnung an Speck, 1996). Moser stimmt Specks Forderung nach Teilhabe an Bildung in funktional differenzierten Gesellschaften (=Inklusion in das Erziehungssystem) zu. „Aufgrund dieses Zusammenhangs ist in der Tat der sonderpädagogische Bezug zum Bildungsbegriff unverzichtbar“ (Moser 2003, 124). Dann greift Moser auf Theunissen zurück, der für die personale und soziale Integration aller Menschen mit geistiger Behinderung eine Bildung fordert, „die sowohl zur Persönlichkeitsentfaltung, zur höchstmöglichen Individuation im Sinne `personaler Integration´ als auch zu einem sinnvollen Zusammenleben mit anderen beitragen kann“ (Moser 2003, 125 zit.n. Theunissen, 1993). Moser hält hier allerdings kritisch fest, dass dieses Konzept von Bildung zu offen und unbestimmt sei und dass es in erster Linie als organisierte Lern- und Lebenshilfe für geistig behinderte Menschen verstanden werden könnte. Sie meint sodann, dass sich hier das Problem eines spezifischen sonderpädagogischen Bildungsbegriffes offenbare, da eine derartige sonderpädagogische Konzeption von Bildung zur Zementierung von Andersheit führen würde. „Bildung ist dann nicht mehr Ermöglichung von Selbstentfaltung, sondern dauerhafte Lebens- und Lernhilfe“ (Moser 2003, 125). Moser kommt sodann zu dem Schluss, dass die sonderpädagogische Theorieentwicklung bezüglich des Bildungsbegriffes als marginal beschrieben werden kann, da zwar einerseits ein allgemeines Bildungsrecht auf Organisationsebene eingefordert werde, dieses jedoch auf pädagogisch-anthropologischer Ebene wieder ausdifferenziert werde, „um schließlich Sonderpädagogik eher als `dauerhafte Lern- und Lebenshilfe´ (vgl. Theunissen) beschreiben zu können“ (Moser 2003, 126). Gleichzeitig damit werde Bildung auf Seiten der HeilpädagogInnen platziert, die die Aufgabe haben, Sinn zu entfalten und zu stiften. Das dauerhafte Dilemma der Unmündigkeit bleibe bei diesem Bildungsbegriff jedoch unterbelichtet.

In Bezug auf Luhmann/Schorr (1986) hält Moser hier fest, dass es ja gerade das zentrale Argument der beiden Autoren gewesen sei, „dass die Semantik des Erziehungssystems ihre – auf der Programmebene – unerwünschten Effekte nicht in den Blick bekommt. Insofern trägt die weitgehende Ausblendung des Bildungsbegriffes innerhalb der Sonderpädagogik hierzu bei“ (Moser 2003, 126). Luhmann/Schorr würden aufzeigen, dass die Semantik an die Systemdifferenzierung gekoppelt sei und dass der Gewinn der neuen

Systembildungen der Moderne gerade darin bestand, neue, allgemeine Inklusionen für jedes Mitglied der Gesellschaft zu schaffen. In der Systemtheorie werde für jeden die Option der Teilnahme geschaffen. Um diese Teilnahme zu ermöglichen, um hier Inklusion zu verwirklichen, erweise sich die Betonung des Bildungsrechts für geistig behinderte Personen als eine auf der Ebene der Semantik entfaltete Bedingung, so Moser. Insofern sei an der Einforderung eines Bildungsbegriffes innerhalb der Sonderpädagogik festzuhalten (vgl. Moser 2003, 128).

Wenn nun die Betonung des Bildungsbegriffes innerhalb der Sonderpädagogik dazu beitragen soll, Exklusionsrisiken zu minimieren, so müsste inhaltlich eine Bestimmung dessen, was Bildung sein kann, von der Produktion Gebildeter hin zur Bewerkstelligung von Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe abgelöst werden (vgl. Moser 2003, 148f). Bildung würde dann zur dauerhaften Bearbeitung von Inklusion dienen. D.h. Bildung müsste jenseits der klassisch-anthropologischen und modernen interaktionistischen Konzeptionen formuliert werden (vgl. ebd., 149).

Moser plädiert somit für eine Orientierung der sonderpädagogischen Disziplin am Bildungsbegriff und unternimmt in der Folge den Versuch, statt der vorwiegenden Ausdifferenzierung der sonderpädagogischen Disziplin entlang der Klientelbestimmung diese zum einen entlang der Semantik „Bildung“ und zum anderen entlang einer funktionalen und aufgabenbezogenen Bestimmung sonderpädagogischen Handelns neu zu entfalten. „Ein solcher Vorschlag verfolgt die Idee, sonderpädagogische Theoriebildung mittels einer Verschränkung von disziplinärer Selbstbeschreibung mit der Hereinnahme professionstheoretischer Aufgabenbestimmungen sonderpädagogischen Handelns weiter zu entwickeln“ (Moser 2003, 131). Ein derartiger Bildungsbegriff müsse dann nicht mehr vorwiegend anthropologisch bestimmt sein, sondern könne sich an „der soziologischen Einsicht in die Notwendigkeit einer Bereitstellung und Sicherung von Inklusion innerhalb des Erziehungssystems“ (ebd.) orientieren. Aus einer derartigen Funktionsanalyse des Systems sei eine Präzisierung sonderpädagogischer Handlungsorientierung zu gewinnen. Gleichzeitig, so Moser, würde ihr eigener Ansatz eine normative Perspektive enthalten, „ohne die sich pädagogisches Handeln nicht denken lässt“ (Moser 2003, 131). Mit

systemtheoretischem Material alleine sei diese nicht mehr zu gewinnen, sondern müsse „dem pädagogischen Selbstverständnis, bestimmte – gleichermaßen auf das Individuum und die Gesellschaft bezogene – Ziele verfolgen zu wollen, entnommen werden“ (ebd.). Eine handlungstheoretische Verortung pädagogischen Handelns würde über eine rein systemtheoretische Betrachtung hinausgehen, wenn diese mit den Begriffen „Lernen“ als neue pädagogische Semantik und „Selektion“ im Sinne der Funktionsseite des Erziehungssystems oder aber auch „Hilfe“ mit Blick auf die soziale Arbeit operieren würde. Wesentlich sei allerdings, so Moser, dass eine derartige handlungstheoretische Perspektive, „die von Seiten der Systemtheorie zu beschreibenden Funktionslogiken in die Selbstbeschreibung ihrer theoretischen Explikation pädagogischen Handelns mit aufnehmen können“ (Moser 2003, 133). Dabei geht Moser davon aus, dass innerhalb eines handlungstheoretischen Entwurfs mit dem Fokus auf Behinderung ein **Perspektivenwechsel hin zu von Seiten der Gesellschaft formulierten Handlungsproblemen** vorgenommen werden solle. „Damit würde sich die Problemsicht eher als systembezogene Inklusionsproblematik, denn als Defektologie eines Einzelnen darstellen lassen“ (ebd.).

Moser weist dann darauf hin, dass innerhalb der Theorieentwicklung der Sozialen Arbeit eine strukturtheoretische Perspektive bereits weitgehend angedacht sei, da auch hier nicht mehr alle KlientInnen, die aufgrund von Exklusionsbedingungen sozialpädagogische Hilfe in Anspruch nehmen, als deviant oder verwahrlost bezeichnet werden. In der Sonderpädagogik könnten ebenfalls nicht mehr alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lern- und Verhaltensproblematiken als behindert beschrieben werden. Unter Rückgriff auf die Systemtheorie meint Moser sodann, dass analog dazu auch die Sonderpädagogik „vom Code normal/anormal bzw. behindert/nicht behindert auf Exklusion/Inklusion im Sinne eines Wechsels von einer personalen hin zu einer strukturbezogenen Perspektive umstellen“ könnte (Moser 2003, 134). Auf der Theorieebene stellt Moser jedoch das Problem fest, dass das Verständnis von Exklusion als notwendige Systemstruktur und Exklusion aus einer Gesamtgesellschaft ein Problem darstelle, das auch bei Luhmann nachlesbar sei. Beide Exklusionskonzepte würden die in der Sonderpädagogik vorherrschende Blickrichtung auf personale Problematiken vermeiden (vgl. Moser 2003, 134f).

Zur Sonderpädagogik auf institutioneller Ebene hält Moser fest, dass vor allem institutionelle Homogenisierungsbestrebungen tendenziell zur Exklusion führen würden. „Dies entspricht auch neueren systemtheoretischen Beobachtungen, wonach die These, funktionale Differenzierung ermögliche unproblematische Inklusion auf der Kundenseite, inzwischen als zweifelhaft gilt“ (Moser 2003, 143). Exklusion sei nicht lediglich als Systemeffekt zu beobachten, sondern müsse mit Blick auf Ausschlussfolgen für das Subjekt neu bewertet werden. Selbst Luhmann (1998) würde darauf hinweisen, dass sich an den Rändern der Systeme Exklusionseffekte bilden würden, die zu einer negativen Integration der Gesellschaft führen. Für die Sonderpädagogik würde dies bedeuten, dass sie die Folgen der funktionalen Differenzierung bezogen auf das Erziehungssystem in die Selbstbeschreibung ihrer Handlungen aufnimmt, „um das Exklusionsphänomen (...) nicht als Störung des Systems selbst nach außen abgeben zu müssen“ (Moser 2003, 145). Insofern, so Moser, würde sich die Vermeidung von Exklusion aus dem Erziehungssystem als die systembezogene Aufgabenstellung der Sonderpädagogik formulieren lassen. „Die funktionale Codierung sonderpädagogischen Handelns könnte also mit dem `Exklusion/Inklusion´ beschrieben werden und würde damit an den Funktionsaspekt `Selektion´ des Erziehungssystems zunächst anschließen“ (ebd.). Auf der Ebene der Handlung müsste jedoch die Heterogenitätsperspektive als Zielstellung verankert bleiben. In diesem Zusammenhang blieben die Fragen nach konkreten Handlungsmodellen aber vorerst noch unbeantwortet.

Moser stellt sodann Strukturüberlegungen hinsichtlich der Subsidiarität sonderpädagogischen Handelns an und meint, dass dieses in allen pädagogischen Situationen eintreten könne und daher keine spezifische institutionelle Verankerung nötig sei. „Sonderpädagogisches Handeln wäre damit weder durch eine eigene Institution, noch durch eine eigene Handlungsspezifität im Sinne einer Sonderform von Vermittlung/Aneignung und Lernen mit spezifischem Bildungsauftrag gekennzeichnet, sondern lediglich durch eine eigene Perspektivität, sowie durch einen eigenen theoretischen Referenzbereich bestimmt“ (Moser 2003, 145). Moser bezeichnet subsidiäre Sonderpädagogik im Sinne einer Subsystemausformung entlang verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme sogar als Missverständnis. „Solange (...) Sonderpädagogik in den zentralen Einrichtungen des Erziehungssystem aufgehoben bleibt, würde sie sich

(...) nicht als sekundäre Hilfe oder Kommunikationsform im Sinne stellvertretender Inklusionsleistung entwerfen“ (Moser 2003, 147).

Zusammenfassend hält Moser fest, dass aus systemtheoretischer Perspektive die Sonderpädagogik dem Erziehungssystem zuzuordnen sei, da „sie an seiner Funktionsseite, der Herstellung von Heterogenität der SchülerInnenschaft zur Ermöglichung von Selektion, zentral beteiligt ist“ (Moser 2003, 157). Zur Perspektive der Ethik betont Moser nochmals, dass sich diese als gemeinsame Orientierung der Disziplin wie auch der Profession erwiesen habe, stellt dann aber die Frage, ob ein normatives Modell als grundlegende Leitidee einer Disziplin und Profession zugleich fungieren könne. „Vielmehr wird innerhalb moderner erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung aufgezeigt, dass Ethik als Teildisziplin zu entfalten und in ein Professionskonzept einzubinden ist, um von hier aus Handlung zu orientieren und reflexiv werden lassen kann“ (Moser 2003, 159). Die vorwiegende Orientierung der Sonderpädagogik am Erziehungsbegriff anstatt am Bildungsbegriff habe die Konsequenz, dass damit eine relative Unmündigkeit der KlientInnen postuliert werde, da damit vor allem die Seite der Autonomie nicht ausreichend thematisiert werde. Moser schlägt sodann einen neuen Bildungsbegriff vor, der die soziale Problembeschreibung Exklusion in den Blick nimmt, wodurch die inzwischen innerhalb der Systemtheorie vorgeschlagenen Neukontingenzformel des Erziehungssystems „Lernen“ aus bildungstheoretischer Perspektive und dem Aspekt der Sozialität ergänzt würde. Insgesamt, so Moser, wäre dann aber „eine solche sonderpädagogische Verortung auf eine umfassende neue funktionale Bestimmung des Erziehungssystems verwiesen, dessen dominantes Merkmal nicht mehr mit Selektion, sondern mit Exklusionsvermeidung/-bearbeitung zu bezeichnen wäre, die sich auf die Folgen funktional differenzierter Gesellschaften (...) einstellt“ (Moser 2003, 161). Um zu vermeiden, dass Sonderpädagogik nicht sozusagen selbst die Systemränder erzeugt, schlägt Moser vor, diese subsidiär in den zentralen Organisationsformen des Erziehungssystems zu platzieren (vgl. Moser 2003, 162).

Im folgenden Abschnitt werden – anhand der ausgewählten AutorInnen - die wesentlichen Aspekte der Rezeption der system-soziologischen Sichtweise noch einmal herausgearbeitet.

6.2.6 System-soziologische Sichtweise – eine Zusammenfassung der Rezeption

Systeme übernehmen in der soziologischen Systemtheorie nach Luhmann zentrale Funktionen in der Gesellschaft. Unterschieden werden sie von anderen Systemen, da sie durch die Bearbeitung eigener Aufgaben daraus resultierende eigene Kommunikation erzeugen. Wie man diese Unterschiede deutlich erkennt, beantwortet Luhmann damit, dass sich diese Systeme selber kodiert haben, um so die eigenen Operationen kenntlich zu machen. Teilsysteme, wie das Erziehungssystem, das Wirtschaftssystem oder das Gesundheitssystem mit den jeweiligen Codes können in ihrer Funktion von außen beobachtet werden – darauf zielt die soziologische Systemtheorie auch ab (vgl. Moser 2008, 394). Ein Charakteristikum dieser Theorie ist, dass sie ohne Akteursperspektive auskommt, weshalb sie, so Moser (2008, 394) „für die Erziehungswissenschaften besonders sperrig“ ist. Grund dafür ist, dass nach dieser Theorie die Systeme deshalb existieren, weil sie eine Eigenlogik haben und eine Funktionalität für andere Systeme. „Das Erziehungssystem beispielsweise existiert demnach nicht, weil berühmte und gebildete Personen dafür gestritten haben, also Akteure, sondern weil es Funktionen für die Gesellschaft erfüllt“ (Moser 2008, 394). Die Funktionen erstrecken sich anhand der Selektionen „besser-schlechter“, wodurch Differenzierungen für den weiteren Karriereweg vorgenommen werden. Wie schon erwähnt ist es in der Systemtheorie nach Luhmann so, dass Systeme ihre Existenz durch ihr selbstreferentielles Eigenleben organisieren, das heißt es existieren eigene Begriffe und eigene Logiken der Funktionen (Codes). „Das Erziehungssystem beispielsweise kommuniziert über die Begriffe Lernen, Erziehung und Bildung, aber auch Behinderung, mit sich selbst und es setzt entlang dieses Selbstverständnisses bestimmte Mechanismen für seine Funktion in Gang, die der Bewertung `besser-schlechter` dienen“ (Moser 2008, 394). Für diese verwendet die Systemtheorie nach Luhmann die Idee der Gleichbehandlung aller SchülerInnen, beispielsweise durch gleiches Schuleingangsalter oder homogene Klassen. In diesen finden dann Selektionen statt, beispielsweise durch Notenvergabe, die dann jedem Einzelnen zugerechnet werden. „Ein System existiert so lange, wie es Funktionen für die anderen gesellschaftlichen Systeme erfüllt; Systeme verändern sich insofern auch nur unter den Bedingungen der Eigenlogik und nicht etwa, wie sie politisch oder moralisch erkämpft werden“

(ebd.). Mit der funktionalen Gesellschaft wird eben davon ausgegangen, dass im Prinzip alle an allen Kommunikationsformen teilnehmen können, das heißt es können alle erzogen werden, oder alle können eine Familie gründen. Jedes Teilsystem schließt also im Prinzip alle ein, erst die formalen Organisationen schließen die Personen nur im begrenzten Umfang ein: „Exklusionen vollziehen sich hingegen dadurch, dass Mitgliedschaften aufgrund fehlender Passungen nicht möglich sind“ (Moser 2008, 395). Es können also nicht alle Personen zum Mitglied einer formalen Organisation gemacht werden. Beispielsweise kann man ohne das Kommunikationsmittel Geld nicht am Wirtschaftssystem teilnehmen. Wird einem die Bildsamkeit abgesprochen, so kann man nicht am Erziehungssystem teilnehmen. Nach Luhmann gilt auch, dass die Inklusion in ein Teilsystem noch nichts über die Inklusion in ein anderes Teilsystem aussagt.

Bei der Analyse der system-soziologischen Sichtweise in Hinblick auf Inklusion bzw. Exklusion konnte eine mechanische Betrachtung der Teilhabechancen in bzw. der Ausgrenzungsprozesse aus verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft erkannt werden. Inklusion bezeichnet die Berücksichtigung der Personen, während Exklusion die Bezeichnung für das Ausgeschlossenensein darstellt. „Inklusionen und Exklusionen regeln die Systeme dadurch, dass sie durch die eigenen Kommunikationen (z.B. Erziehung/Bildung) ihre Teilnehmer und ihre Operationen bestimmen – und damit ein- bzw. ausschließen“ (Moser 2008, 395). Grundsätzlich können alle Individuen an allen Teilsystemen teilnehmen. Auffällig in Luhmanns Schriften ist, dass die **Interdependenzunterbrechungen zwischen den Teilsystemen sehr strikt angesetzt sind**. Luhmann behandelt die Frage, ob beispielsweise der Ausschluss aus einem Teilsystem zum Ausschluss aus einem anderen Teilsystem führen kann, nur an wenigen Stellen.

Bei den Werken, die zur Darstellung der Rezeption herangezogen wurden, war auffällig, dass die AutorInnen **systemtheoretische Überlegungen als ein komplexes Analysemuster zur Beschreibung von Problemen bzw. für das Verhältnis Mensch und Gesellschaft** heranziehen. Speck (2008), Wansing (2006), Wevelsiep (2000) und Moser (2003) erkennen in Luhmanns Systemtheorie eine **funktionalistische Theorie**, mit deren Hilfe sich **formale Strukturen und Zusammenhänge, funktionale Mechanismen und Schwierigkeiten** aufzeigen lassen. Von Fuchs (2002) und Wetzels (2007) wurde dargestellt, inwiefern in

systemtheoretischem Verständnis Behinderung entsteht. Auch zeigen sie auf, dass die Systemtheorie eine **Erklärung für die Ausdifferenzierung der Teilsysteme** wie beispielsweise die sonderpädagogischen Maßnahmen, liefert. Durch diese Ausdifferenzierung von Einrichtungen werden **Exklusionsbereiche aufgespannt** und **abweichende Karrieren** produziert. Vor allem Moser (2003) thematisiert Fragen in Bezug auf die **Selbstbeschreibung der Systeme** beziehungsweise bezüglich deren Funktionslogik und arbeitet die **negativen Folgen der Ausdifferenzierung der Teilsysteme** heraus. Zu erkennen war auch, dass die von Luhmann postulierten autopoietisch organisierten Teilsysteme und den Interdependenzunterbrechungen zwischen diesen Systemen als zu strikt angesetzt angesehen werden. Ein weiterer Punkt, den alle AutorInnen, die herangezogen wurden, betonen, ist die **fehlende normative Komponente**.

Vergleicht man nun die Applikation von Luhmanns Systemtheorie auf pädagogische Belange seitens der diskutierten AutorInnen, so ist festzuhalten, dass sich die Ansätze in den Arbeiten zum Teil ähnlich sind, zum Teil aber auch voneinander unterscheiden. Alle drei Autoren nehmen den Behinderungsbegriff in den Blick, nähern sich diesem aber aus unterschiedlichen Perspektiven.

Wansing (2006) diskutiert Behinderung aus exklusionstheoretischer Perspektive, wobei sie an Luhmanns Systemtheorie kritisiert, dass diese blind für soziale Krisen und Störungen sei, da der Mensch in dieser Theorie nicht vorgesehen sei. Auch sei der Exklusionsbegriff in Luhmanns Theorie unpräzise. Sozial benachteiligte Lebenslagen könnten nicht in systematischer Weise aufgegriffen werden. Wansing (2006) fordert daher den Wechsel der Systemreferenz und Beobachtungsperspektive von einem „Gesellschaftssystem“ hin zu „individuellen Lebenslagen“, da so Inklusionsprofile im Kontext einer funktional differenzierten Gesellschaft abgebildet werden können. In Wansings (2006) Exklusionskonzept werden im Gegensatz zu Luhmanns Systemtheorie Art und Ausmaß von Ausgrenzung, so auch von Behinderung, in den Mittelpunkt gerückt. Diese Unterscheidung von verschiedenen Grade und Formen der Exklusion sind hilfreich, damit soziale Inklusionsprobleme bzw. Exklusionsrisiken beobachtet werden können.

Wevelsiep (2000) nimmt neben dem Behinderungsbegriff auch die Konzepte von Bildung und Beschäftigung/Beruf in den Blick, da er Arbeit als wichtigen

Lebensbereich ansieht, welcher soziale Kontakte ermöglicht und so exklusionsvermeidend wirken kann. Integration und Exklusion sieht Wevelsiep (2000) nicht aus rein systemtheoretischer Sicht, sondern er hält fest, dass die Systemtheorie seiner Ansicht nach nur den diskursiven Rahmen zur Verfügung stellen könne, innerhalb dessen dann Problemlagen identifiziert und Maßnahmen entwickelt werden können. Allerdings hält Wevelsiep (2000) im Hinblick auf Selektion an der systemtheoretischen Perspektive fest und will sich diesem Phänomen nicht normativ nähern. Hier bleibt er dem Luhmannschen gesellschaftstheoretischen Ansatz treu und unterscheidet sich somit deutlich von Wansing (2006) und Moser (2003). Zum Bildungssystem merkte er kritisch an, dass dieses selbstreferentiell und daher gegen äußere Einflüsse relativ resistent sei, das heißt das Bildungssystem reagiere kaum auf Umwelteinflüsse. Die typisch ökonomisch ausgerichteten Gegebenheiten der Arbeitswelt können das System „Bildung“ maximal irritieren. Er fordert somit eine bessere Verzahnung von Bildung und Beruf. Im Hinblick auf die Integration von Menschen mit Behinderung regt er Suprasysteme an, das heißt einen sogenannten Zusammenschluss von Systemen, wodurch eine bessere gegenseitige Beeinflussbarkeit möglich würde. So könnte Luhmanns postulierte Autopoesie/Autopoiesis der Systeme überwunden werden.

Auch Moser (2003) widmet sich in ihrer Arbeit neben dem Behinderungsbegriff dem Bildungsbegriff und stellt diesem den Erziehungsbegriff gegenüber. Zu Luhmanns Systemtheorie merkt Moser (2003) an, dass diese nur wenig Platz für Normatives lasse und kritisiert die Begrenztheit der Theorie, denn die Subjektperspektive sei in der Pädagogik nach wie vor wichtig. Hier stimmt auch Speck (2008) überein, der kritisiert, dass der Mensch in der Systemtheorie vernachlässigt wird. Moser (2003) hält jedoch fest, dass diese Subjektperspektive durch die Überbetonung des Individuums in der Sonderpädagogik zu stark zum Tragen komme, zu einer Ausblendung der Gesellschaftsperspektive führe, doch auch Gesellschaft würde Selektion mit verursachen. Darüber hinaus kritisiert Moser (2003), dass in der Sonderpädagogik der Erziehungsbegriff bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Bildungsbegriffs sehr betont werde. Erziehen, so Moser (2003), würde vor allem im sonderpädagogischen Rahmen zu einer lebenslangen Aufgabe, da Erziehung im Gegensatz zu Bildung nicht auf Mündigkeit ausgerichtet sei. Das Zielklientel der Sonderpädagogik, so auch

Menschen mit Behinderung, würde sich daher in einem dauerhaften Dilemma der Unmündigkeit befinden. Als Lösung plädiert Moser (2003) für eine Abkehr der Sonderpädagogik von einer stark individuumbezogenen Sicht aber auch für eine Abkehr von der institutionellen Verankerung der Sonderpädagogik.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Bezüge zur Luhmannschen Systemtheorie dort identifiziert werden konnten, wo **Exklusionsprozesse bzw. Fragen der Unvereinbarkeit von Systemen thematisiert und analysiert** werden. Auffällig war bei allen AutorInnen, die zur Rezeption herangezogen wurden, die **Ergänzung der Luhmannschen Systemtheorie um normative und moralische Aspekte**. Wansing (2006) und Moser (2003) fordern somit die Anreicherung der Luhmannschen Systemtheorie um eine normative Perspektive, wobei Wansing (2006) vor allem im Hinblick auf den Exklusionsbegriff ihren Ansatz um das Konzept der Lebenslagen bereichert, während Moser (2003) eine stärkere Betonung der Gesellschaftsperspektive in der Sonderpädagogik aber auch eine stärkere Orientierung am Bildungsbegriff bei gleichzeitiger teilweiser Abkehr vom Erziehungsbegriff fordert. Wevelsiep (2000) ist derjenige der drei AutorInnen, der der Luhmannschen Theorie in seinen Ausführungen noch am ehesten treu bleibt, wobei er stark praxisbezogen argumentiert und die Luhmannsche Systemtheorie für seine praxisorientierten Überlegungen den diskursiven Rahmen zur Verfügung stellt.

7 Zusammenfassung

Die Feststellung, dass systemische Ansätze im Kontext der Psychotherapie, der Beratung, der Supervision, aber auch der Pädagogik erarbeitet worden sind und an Bedeutung gewonnen haben, galt als Anlass, in der Diplomarbeit diese Thematik näher zu beleuchten. Das Wort „systemisch“ ist in den verschiedensten psychosozialen Professionen äußerst populär geworden, da man mehr und mehr begann, Dinge als Systeme zu betrachten und zu analysieren. Es zeigen sich aber verschiedene Auffassungen des Begriffs, weswegen eine genauere Betrachtung hinsichtlich der Bedeutung notwendig war. So musste zunächst der Frage nachgegangen werden, wie systemisches Denken überhaupt definiert werden kann. Die Ursprünge, auf die sich systemische Betrachtungsweisen stützen, konnten in der Systemtheorie verortet werden. Aufgrund der zahlreichen Varianten, die nach über vier Jahrzehnten der Entwicklung der systemtheoretischen Ansätze vorliegen, bietet das Kapitel 2 zunächst eine Einführung in die Systemtheorie und eine historische Darstellung des Systemdenkens. Nach einer Klärung des Systembegriffs ermöglicht die Unterscheidung von Kybernetik erster Ordnung, bei der es um die Untersuchung von Systemen von außen geht, und der Kybernetik zweiter Ordnung, die charakterisiert ist durch die Ergänzung des Beobachters und eine konstruktivistische Sichtweise, eine Einführung in die Entwicklung der Systemtheorie. Nach der Annäherung an Erklärungen der Entwicklung der Systemtheorie folgte die Darstellung jener Ansätze, die für die inklusive Pädagogik wichtig geworden sind. Es ist anhand dieser exemplarischen Darstellung zu erkennen, dass die verschiedensten systemtheoretischen Ansätze an Bedeutung gewonnen haben.

Da im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit die Frage „Wie kann die Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik beschrieben werden?“ stand, wurde im Anschluss an die Einführung in die Systemtheorie dargestellt, dass innerhalb der Sonderpädagogik beziehungsweise inklusiven Pädagogik von keiner einheitlichen Rezeption gesprochen werden kann. Die Rezeption kann in zwei Phasen unterteilt werden. In der ersten Phase gibt es vorwiegend Bezüge zu der systemökologischen Perspektive nach Bronfenbrenner und zur biologisch-konstruktivistischen Perspektive nach Maturana/Varela. In der zweiten Phase

dominieren Bezüge zur system-soziologischen Sichtweise nach Luhmann. Es ergab sich die Subfragestellung „Wie können die beiden (systemökologische/biologisch-konstruktivistische & system-soziologische) Strömungen erläutert werden?“, die im Vorfeld der Bearbeitung der Hauptfragestellung beantwortet werden musste. So folgte zunächst ein Abriss der Perspektiven nach Bronfenbrenner, Maturana/Varela und Luhmann.

Die system-ökologische Perspektive (vgl. Kapitel 3) nach Bronfenbrenner, der mit seinem ökosystemischen Ansatz ein Modell der menschlichen Entwicklung vorlegte, dient zur Beschreibung von komplexen Beziehungen zwischen der sich entwickelnden Person und den Wechselwirkungen mit der Umwelt. In seinem ökologischen Denken erachtet er es als zentral, dass die sich entwickelnde Person nicht als tabula rasa betrachtet wird, sondern als wachsende dynamische Einheit, die sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzt. Die Umwelt hat Einfluss auf die Menschen, aber die Interaktion zwischen der sich entwickelnden Personen und ihrer Umwelt verläuft reziprok, das heißt in beide Richtungen. Die Umwelt, die als relevant für die Entwicklung betrachtet wird, umfasst alle Lebensbereiche. Es herrscht somit eine breitere und auch differenziertere Vorstellung der Umwelt vor, denn es wird die gesamte materielle und soziale Umwelt des Menschen mit eingeschlossen. Im Mittelpunkt der ökosystemischen Betrachtungen steht ein Subjekt, das sich in materiellen, natürlichen und sozialen Bezügen befindet, die Bronfenbrenner in Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosysteme teilt und die erst in ihrem Zusammenspiel an Bedeutung gewinnen. Mit seiner Vorstellung der verschiedenen Systemebenen und der wechselseitigen Beeinflussung zwischen Person und Umwelt soll betont werden, dass das Kind in der Entwicklung nicht mehr als Einheit gesehen wird, die Umwelteinwirkungen ausgeliefert ist, sondern sich aktiv am eigenen Entwicklungsprozess beteiligen kann.

In Folge wurden die biologisch-konstruktivistischen Annahmen und Überlegungen von Maturana und Varela (vgl. Kapitel 4) dargestellt. Das Konzept der beiden Neurobiologen basiert auf der Vorstellung der inneren Selbststeuerungsfähigkeit lebender Systeme. In der Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen konnte herausgearbeitet werden, dass lebende Systeme die Umwelteinflüsse von außen nach Maßgabe eigener Kriterien sortieren. Es kann von keiner objektiven Wahrnehmung beziehungsweise Welt ausgegangen werden, da das System nach

Maßgabe der Selbstorganisation entscheidet, ob und inwieweit Informationen von außen das eigene System beeinflussen. Da menschliches Erkennen vom einzelnen Subjekt aufgrund der eigenen individuellen Erfahrung und Wahrnehmung gewonnen und nicht durch Objekte der Außenwelt determiniert wird, bleibt Erkenntnis subjektiv. Der Mensch gestaltet demnach sein Leben nach subjektiver Erkenntnis, aber in Ko-Ontogenese mit anderen Menschen in einer gemeinsamen Welt. Ein Zusammenleben in einer Welt, die gemeinsam hervorgebracht wird, ist aber nur durch Akzeptanz und Toleranz den anderen gegenüber möglich. Eine Koexistenz mit anderen wird ermöglicht, wenn die Gewissheit anderer als genauso legitim und gültig erachtet wird wie die eigene. Somit wurde ersichtlich, dass von Maturana und Varela auch der Aspekt der Ethik stark betont wird.

Im Anschluss folgte eine Klärung der systemtheoretischen Überlegungen nach Luhmann (vgl. Kapitel 5), einem der einflussreichsten Soziologen des 20. Jahrhunderts, der die soziologische Systemtheorie als ein Begriffssystem zur Beschreibung sozialer Situationen entwickelte. Luhmann definierte die Begriffe der Systemtheorie nicht nur für Organismen wie Maturana und Varela dies tun, sondern auch für psychische und soziale Systeme. Mit der Luhmannschen Systemtheorie liegt eine konstruktivistische Erkenntnistheorie vor, da der Mensch durch Beobachtung und Unterscheidung erkennt und der Beobachter somit im Akt der Beobachtung selbst ein konstruierender Teil des Erkenntnisvorganges ist. Mit der Darstellung der Grundbegriffe konnte veranschaulicht werden, dass Systeme als eine Reduktion – ein durch Sinn charakterisiertes Geschehen – von Komplexität entstehen und immer in Differenz zur Umwelt bestehen. Diese System-Umwelt-Differenz gilt als eine der grundlegendsten Positionen in der Systemtheorie nach Luhmann. Die Autopoiesis stellt ein weiteres Charakteristikum dar – Systeme sind operational geschlossene Gebilde, die sich anhand selbstreferentieller Vorgänge selbst erzeugen und erhalten. Folge der autopoietischen Organisation ist, dass Systeme in Beziehung zu ihrer Umwelt treten können, die Umwelt aber Veränderungen im System nicht determinieren kann, denn inwieweit auf Verstörungen aus der Umwelt reagiert wird, erfolgt ausschließlich nach einer inneren Logik des Systems.

Die Elemente sozialer Systeme, so ein weiterer zentraler Gedanke Luhmanns, sind nicht Menschen, sondern Kommunikationen, weswegen der Kommunikationsbegriff mit Bezug auf den Sinnbegriff und der Selektion auf den Ebenen der Information, der Mitteilung und des Verstehens, eine wesentliche Stellung innerhalb der Theorie sozialer Systeme einnimmt. Mit dieser Auffassung hat sich Luhmann von der traditionellen Vorstellung der Gesellschaft als Gesamtheit aller Mitglieder verabschiedet und einen radikal konstruktivistischen Ansatz entworfen. Die Gesellschaft ist weiters charakterisiert durch eine funktionale Differenzierung. Die verschiedenen Gesellschaftssysteme sind nicht hierarchisch angeordnet, sondern im Prinzip alle gleich wichtig bzw. unwichtig. Diese Teilsysteme sind eigenständig, operativ geschlossen, autonom und erfüllen unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen. Die Ausdifferenzierung und die Entscheidung, wer oder was einem Funktionssystem angehört, wird durch binäre Codes und spezifische Programmstrukturen festgelegt. Die Einbindung der Individuen in die Teilsysteme erfolgt daher situationsweise, da unterschiedliche Funktionssysteme unterschiedliche Bedingungen für die Inklusion formulieren. Luhmann knüpft die personale Teilhabe an der Gesellschaft an die Bedingungen, die die jeweiligen Funktionssysteme formulieren, und ergänzt den Begriff der Inklusion um den der Exklusion. Mit dieser Leitunterscheidung wird kein positives gesellschaftliches Ziel formuliert, sondern eine mechanische Beschreibung des Einbezogen/Ausgeschlossenseins in/aus Leistungen und Prozessen der Funktionssysteme.

Nach dieser Darstellung der Ansätze von Bronfenbrenner, Maturana/Varela und Luhmann wurde analysiert, inwiefern diese Ansätze in der inklusiven Pädagogik rezipiert wurden (vgl. Kapitel 6). Eine exemplarische Darstellung einiger jener RezipientInnen, bei denen Bezüge zur system-ökologischen, biologisch-konstruktivistischen und system-soziologischen Perspektive identifiziert werden konnten, wurde anschließend ergänzt durch eine detailliertere Analyse von Ansätzen ausgewählter AutorInnen.

Bei der Analyse der Bezüge zur systemökologischen Perspektive (vgl. Kapitel 6.1.) konnte eine veränderte Sicht von Behinderung erkannt werden. Die Behinderung wird nicht mehr dem Individuum allein zugeschrieben, sondern ist auch von Gegebenheiten außerhalb des Individuums abhängig. Da aus

ökosystemischer Sichtweise das System nicht mehr alleine wirksam ist und auch nicht als alleiniges Zielsystem der Veränderung gemacht werden kann, ändern sich die Ausgangspunkte von pädagogischen Bemühungen. Bei Behinderungen muss folglich einerseits der Lebenswelt des Menschen, aber auch dem Umfeld Aufmerksamkeit geschenkt werden, sodass alle Beteiligten einbezogen werden. In inklusiven Kontexten, in denen nicht mehr von einer Zwei-Gruppen-Theorie ausgegangen wird und der einzelne sich nicht anpassen muss, sondern das System Rahmenbedingungen für eine aktive Teilhabe aller Menschen schaffen muss, kann dieser ökosystemische Ansatz wieder gefunden werden.

Ein wesentlicher Aspekt, der bei der Analyse der Bezugnahmen zur biologisch-konstruktivistischen Sicht (vgl. Kapitel 6.1.) herausgearbeitet wurde, war die Überwindung des defektorientierten Behinderungsbegriffs. Mit der Annahme einer nicht - trivialen Sicht des Menschen und der damit einhergehenden Gleichwertigkeit verschiedener Wirklichkeitskonstrukte und Handlungen wird vermieden, dass Menschen unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden. Weiters besteht eine Bezugnahme zum Autopoiesekonzept, aus dem die Autonomie des Menschen abgeleitet bzw. betont wird. Da aus der Autonomie die Gleichwertigkeit aller Subjekte und die Verantwortung für die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen abgeleitet werden, werden folglich auch die Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen mit einer Behinderung nicht unvollständig oder falsch bewertet. Es verändern sich dadurch die Ausgangspositionen für pädagogisches Handeln, da nun die Subjektivität und nicht mehr die Ziele und Methoden in den Vordergrund gerückt werden. Durch diese Betonung der Autonomie und der Subjektivität werden die individuellen Interessen und Ziele zu den Ausgangspunkten pädagogischen Handelns gemacht. Es ergibt sich folglich keine Aussonderung bzw. Behebung der Mängel, sondern eine Förderung der Fähigkeiten. Die Kritik am defektorientierten Behinderungsbegriff und die Betonung der Gleichwertigkeit, Autonomie und Subjektivität konnte als theoretische Grundlage für ein inklusives Weltbild identifiziert werden.

Bei der Analyse der Bezüge zur system-soziologischen Perspektive (vgl. Kapitel 6.2.) konnte festgestellt werden, dass sich der Inklusionsbegriff mit einem anderen Bedeutungsgehalt wiederfand. Anhand der Werke, die zur Darstellung der

Rezeption herangezogen wurden, war zu erkennen, dass die AutorInnen systemtheoretische Überlegungen als ein komplexes Analysemuster zur Beschreibung von Problemen bzw. vom Verhältnis Mensch und Gesellschaft heranziehen. Luhmanns Systemtheorie wird als funktionalistische Theorie erkannt, mit deren Hilfe sich sowohl formale Strukturen und Zusammenhänge, funktionale Mechanismen als auch Schwierigkeiten aufzeigen lassen. Aus der Analyse der diskutierten AutorInnen konnte ein Verständnis von Behinderung vor systemtheoretischem Hintergrund aufgezeigt werden. Die Systemtheorie, so zeigten die AutorInnen auf, liefert eine Erklärung für die Ausdifferenzierung der Teilsysteme wie beispielsweise sonderpädagogische Maßnahmen, wodurch Exklusionsbereiche aufgespannt und abweichende Karrieren produziert werden. Es wurden Fragen in Bezug auf die Selbstbeschreibung der Systeme und deren Funktionslogik thematisiert und in Folge Überlegungen zu den negativen Folgen der Ausdifferenzierung angestellt. Kritisch betrachtet wurde die Luhmannsche Systemtheorie vor allem hinsichtlich der zu strikt angesetzten Interdependenzunterbrechungen zwischen den Teilsystemen und der antihumanistischen Annahme der Gesellschaft und der daraus resultierenden fehlenden normativen Komponente. Folglich war bei den AutorInnen, die zur Rezeption herangezogen wurden, eine Ergänzung der Luhmannschen Systemtheorie um normative bzw. moralische Aspekte auffällig.

Die Frage nach der Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik konnte somit anhand einer Unterteilung in zwei Phasen beantwortet werden. In der ersten Phase wurden Ansätze jener AutorInnen diskutiert, die sich auf Erkenntnisse und Überlegungen der system-ökologischen bzw. biologisch-konstruktivistischen Perspektiven beziehen und vorwiegend Fragen der Vernetzung und der Inklusion thematisieren. Die zweite Phase umfasste eine Darstellung jener AutorInnen, bei denen Bezüge zur system-ökologischen Perspektive identifiziert wurden und die Fragen der Unvereinbarkeit von Systemen und der Exklusionsprozesse analysieren.

Obgleich in dieser Diplomarbeit – einer Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik - einige zentrale RezipientInnen der system-ökologischen, biologisch-konstruktivistischen bzw. system-soziologischen Perspektive identifiziert und benannt werden konnten, konnten diese nur exemplarisch

veranschaulicht werden. Im Mittelpunkt der Diplomarbeit stand das Interesse, warum und inwiefern systemtheoretische Ansätze in der inklusiven Pädagogik rezipiert wurden, weswegen einige dieser RezipientInnen ausgewählt werden mussten. In Hinblick auf weitere Untersuchungen in diesem Themenbereich lässt sich ein Ausblick dahingehend formulieren, zukünftig den Schwerpunkt auf eine quantitative Forschung zu legen. Eine detaillierte quantitative Untersuchung und Dokumentation (unter Berücksichtigung der Zeitpunkte, Häufigkeiten und Publikationsarten) all jener RezipientInnen, die systemtheoretische Bezüge im Bereich der inklusiven Pädagogik vorweisen, wäre für zukünftige wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dieser Thematik von Interesse.

8 Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1995). Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4
- Balgo, R. (1998). Bewegung und Wahrnehmung als System. Systemisch-konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik. Hofmann Verlag: Schorndorf
- Balgo, R. (2003). Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Borgmann Verlag: Dortmund
- Baraldi, C., Corsi, G., Esposito, E. (1997). GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Suhrkamp- Verlag: Frankfurt am Main
- Berghaus, M. (2004). Luhmann leicht gemacht. Böhlau Verlag: Köln Weimar Wien
- Biewer, G. (2005). Integrative und inklusive Konzepte der Erziehung, Bildung und Entwicklungsförderung.
<http://homepage.univie.ac.at/Gottfried.Biewer/Inklusion-Reader.pdf>, (1-165)
(Download: 02.04.09)
- Biewer, G. (2009). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Boenisch, J. (2002). Planung von Unterricht als konstruktivistischer Prozess. In: Boenisch, J., Daut, V. (Hrsg.). Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, 46-59
- Boller, F. (2002). Verstehende Zugänge zu Entwicklungssituationen in der sonderpädagogischen Darstellung anhand einer ethnographisch-biographischen Langzeitstudie und system-ökologischer Betrachtung. Ed-SZH/CSPS Verlag: Luzern
- Brandl-Nebehay, A., Rauscher-Gföhler, B., Kleibel-Arbeithuber, J. (1998). Systemische Familientherapie. Grundlagen, Methoden und aktuelle Trends. Facultas Universitätsverlag: Wien
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Ernst Klett Verlag: Stuttgart
- Bürli, A. (2009). Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Büschges-Abel, W. (2000). Systemische Beratung in Familien mit behinderten oder chronisch erkrankten Angehörigen: ein lösungsorientierter Ansatz für Heilpädagogik und klinische Sozialpädagogik. Luchterhand Verlag: Berlin
- Cloerkes, G. (2007). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter GmbH Edition S: Heidelberg
- Corsi, G. (2000). Zwischen Irritation und Indifferenz. Systemtheoretische Anregungen für die Pädagogik. In: Berg de, H., Schmidt, F.K.(Hrsg.): Rezeption und Reflexion. Zur Resonanz der Systemtheorie Niklas Luhmanns außerhalb der Soziologie. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main
- Dederich, M. (2006). Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Psychosozial Verlag: Gießen

- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.). Behinderung und Anerkennung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen, World Health Organization Genf (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.
http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussung/icf_endaussung-2005-10-01.pdf , 1-191 (Download: 02.12.2009)
- Dieckmann, J. (2006). Schlüsselbegriffe der Systemtheorie. Fink Verlag: München
- Ditton, H. (2006). Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, H.3, 268-281
- Eberwein, H. (1996). Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Beltz Verlag: Weinheim
- Eberwein, H. (1998). Handbuch Lernprozesse verstehen: Wege einer neuen (sonder) pädagogischen Diagnostik. Beltz Verlag: Weinheim
- Eckert, A. (2006). Teilhabeorientierte Hilfen für junge Menschen mit einer Behinderung und ihre Familien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 8
- Eggert, D. (2000). Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik. Borgmann Verlag: Dortmund
- Elliger, S. (1986): S. Freud und die akademische Psychologie. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse in der deutschsprachigen Psychologie (1895-1945). Deutscher Studienverlag: Weinheim
- Esser, H. (2000). Inklusion und Exklusion – oder: die unvermutete Entdeckung der leibhaften Menschen und der Not in der Welt durch die soziologische Systemtheorie. In: Niedermayer, O., Westle, B. (Hrsg.). Demokratie und Partizipation. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden, 407-416
- Exner, H. (1988). Ein Versuch Maturana zu verstehen. (Diplomarbeit Wien)
- Exner, K. (2007). Kritik am Integrationsparadigma im „Behindertenbereich“. Von der Notwendigkeit soziologischer Theoriebildung. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Farzin, S. (2006). Inklusion Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Transcript Verlag: Bielefeld
- Friedrichs, W. (2008). Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze. Transcript Verlag: Bielefeld
- Fuchs, P. (1994). Der Mensch – das Medium der Gesellschaft? In: Fuchs, P. (Hrsg.). Der Mensch – das Medium der Gesellschaft? Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main, 15-39
- Fuchs, P. (2002). Behinderung und Soziale Systeme – Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. In: Das gepfefferte Ferkel - Online Journal für systemisches Denken und Handeln.

http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_behinderung.htm, [1-15] (Download: 10.04.2010)

- Fuchs, P. (1995). Behinderung von Kommunikation durch Behinderung. In: Strubel, W. , Weichselgartner, H. (Hrsg.). Behindert und verhaltensauffällig. Zur Wirkung von Systemen und Strukturen. Lambertus Verlag: Freiburg, 9-18.
- Gensicke, D. (2008). Luhmann. Philipp Reclam jun. GmbH & Co: Stuttgart
- Gerth, M. (2005). Luhmann für Einsteiger. Multimediale Einführung in die Systemtheorie von Niklas Luhmann (Flash)
- Gepp, M. (2006). Pädagogik und Luhmanns Systemtheorie. Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmanns und Karl-Eberhard Schorrs Arbeiten zum Thema Erziehungswissenschaft. (Diplomarbeit Wien)
- Ginnold, A. (2008). Der Übergang Schule-Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg-Ausstieg-Warteschleife. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Gstach, J. (1989). Systemtheorie und Pädagogik. Pädagogisch-kritische Anmerkungen und Rückfragen zum systemtheoretischen Denken bei Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (Diplomarbeit Wien)
- Gstach, J. (1998). Zur Bedeutung der Theorie psychischer Systeme von N. Luhmann für die erziehungswissenschaftliche Reflexion (Dissertation Wien)
- Hackl, B.(2000). Systemisch denken-pädagogisch handeln: Reichweiten, Paradoxien und Selbstmissverständnisse eines populären Idioms. Studien Verlag: Innsbruck
- Haeberlin, U. (1996). Gesellschaftliche Entsolidarisierungsprozesse: Braucht die Heilpädagogik neue ethische Grundlagen? In: Opp, G., Peterander, F. (Hrsg.). Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. Reinhardt Verlag: München
- Hagen, J. (2001). Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung. Lebenshilfe-Verlag: Marburg
- Hagmann, T. (1990). Systemisches Denken und die Heilpädagogik. In: Hagmann, T., Simmen, R. (Hrsg.) : Systemisches Denken und die Heilpädagogik. Edition SZH/SPC: Luzern
- Handle, F. (2005). Von einer individuumszentrierten Sichtweise abweichenden Verhaltens zu einer systemischen: die ökosystemische Methode auf dem Prüfstand. (Diplomarbeit Innsbruck)
- Haslberger, J. (2010). Persönliche Zukunftsplanung im Übergang von der Schule ins Berufsleben. (Diplomarbeit Wien)
- Haupt, U. (1996). Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung. Selbst bestimmtes Leben Verlag: Düsseldorf
- Heil, R. (1999). Systemische Pädagogik im Licht ihrer Ideengeschichte. Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neuen Richtung. Tectum Verlag: Marburg

- Herwig-Lempp, J. (2002). Von der Familientherapie zur systemischen Sozialarbeit. <http://www.herwig-lempp.de/daten/veroeffentlichungen/0201ft-systemJHL.pdf>, (1-22) (Download: 02.06.09)
- Hildeschiedt, A. (1998). Ökosystemische Diagnostik: Bewältigung des Alltags in Familie und Schule. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.). Handbuch Lernprozesse verstehen. Beltz Verlag: Weinheim
- Hinz, A. (2002a). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361, http://www.schuletg.ch/file_uploads/bibliothek/k_29_Unterrichtentwickeln/k_41_PersonalisierteLehrL/k_411_StudienEvaluationen/1828_9_0_AndreasHinzInklusionZfH.pdf, [1-14] (Download: 19.04.2009)
- Hinz, A. (2006). Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: impulse Nr. 39, März 2006, 3-12, <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-39-06-hinz-inklusion.html>, [1-17] (Download: 12.01.2010)
- Hollenweger, J. (2006). Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. In: Dederich, M. (2006). Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Psychosozial Verlag: Gießen
- Hurrelmann, K. (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz Verlag: Weinheim
- Huschke-Rhein, R. (1992). Systemisch-ökologische Pädagogik. Band III: Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik. Rhein Verlag: Köln
- Huschke-Rhein, R. (1997). Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als "Lernsystem" und das "Lernen fürs Leben" aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In: Voß, R. (Hrsg.). Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand Verlag: Neuwied, 33-55
- Huschke-Rhein (1998). Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Deutscher Studienverlag: Weinheim
- Huschke-Rhein, R. (2003). Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung-Systemanalyse-Selbstorganisation. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, Berlin
- Hüls, B. (2008). Der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Ansatz. http://opus.bsz-bw.de/hsrt/volltexte/2008/30/pdf/huels_wha.pdf, (1-67) (Download: 03.01.2010)
- Jantzen, W. (2004). Soziologie der Behinderung und soziologische Systemtheorie - kritische Anmerkungen zur Systemtheorie von Niklas Luhmann und ihrer Rezeption in der Behindertenpädagogik. In: Forster, R. (Hrsg.). Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn, 49-77
- Joswig, D. (2007). Der systemisch-ökologische Orientierungsansatz Otto Specks in der Heilpädagogik . Zur Rezeption des systembiologischen Konstruktivismus und der soziologischen Systemtheorie in der speziellen Pädagogik. Lit Verlag: Berlin, Münster

- Karlovits, K. (2010). Berufliche Teilhabe von jungen Frauen und Männern mit einer (Lern-) Behinderung am allgemeinen Arbeitsmarkt unter Berücksichtigung ihres individuellen Unterstützungsbedarfes. (Diplomarbeit Wien)
<http://othes.univie.ac.at/8586/>, (1-150) (Download: 21.05.2010)
- Kobi, E. (1993). Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. BHP Verlag: Berlin
- Kneer, G., Nassehi, A., Schroer, M. (1997). Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen. Fink Verlag: München
- Kuttenreiter, V. (2003). Die Rezeption der soziologischen Systemtheorie. Niklas Luhmann in der Systemischen Familientherapie. (Diplomarbeit Wien)
- Labraisse, G. (1987). Interpretation als Diskurs. Überlegungen zur Verwissenschaftlichung literatur-interpretativer Aussagen. In: Ibsch, E., Scham, W. (Hrsg.). Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirie. Radopi Verlag: Amsterdam
- Laubenstein, D. (2008). Sonderpädagogik und Konstruktivismus. Behinderung im Spiegel des Anderen, der Fremdheit, der Macht. Waxmann Verlag: Münster, New York, Berlin, München
- Lenzen, D. (2004). Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main
- Lindemann, H., Vossler, N. (1999). Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Luchterhand Verlag GmbH: Neuwied, Kriftel
- Lindmeier, C. (2006). Die neue internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO – Darstellung und Kritik.
<http://www.uni-landau.de/instfson/lindmeier/ICF-Darstellung%20und%20Kritik%2006-09-2005.pdf>
- Ludewig, K. (1992). Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. Klett Cotta Verlag: Stuttgart
- Ludewig, K. (2002). Leitmotive systemischer Therapie. Klett Cotta Verlag: Stuttgart
- Ludewig, K. (2005). Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. Carl Auer Systeme Verlag: Heidelberg
- Luhmann, N., Schorr, E. (1979). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Klett Cotta Verlag: Stuttgart
- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main
- Luhmann, N. (1994). Inklusion und Exklusion. In: Berding, H. (Hrsg.). Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main, 15-45
- Luhmann, N. (1994). Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Westdeutscher Verlag: Opladen
- Luhmann, N. (1995). Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Westdeutscher Verlag: Opladen

- Luhmann, N., Schorr, E. (1996). Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main
- Luhmann, N. (1996). Jenseits von Barbarei. In: Miller, M., Soeffner, H. (Hg) Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhundert. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main, 219-230.
<http://content.wuala.com/contents/nappan/Documents/Luhmann,+Niklas+-+Jenseits+von+Barbarei.pdf>, (1-7) (Download: 27.12.2009)
- Luhmann, N. (1998a). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main
- Luhmann, N. (1998b). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main
- Luhmann, N. (2009). Einführung in die Systemtheorie. Carl Auer Verlag: Heidelberg, 5. Auflage
- Maturana, H. (1982). Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Friedr. Vieweg & Sohn Verlag: Braunschweig/Wiesbaden
- Maturana, H., Varela F. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Scherz Verlag: Bern und München
- Metzler, H., Wacker, E. (2001). Behinderung. In: Otto, H., Thiersch, H. (Hrsg.). Handbuch der Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Luchterhand Verlag: Neuwied, 118-139
- Mikula, R. (2002). Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Studien Verlag: Innsbruck
- Mitgutsch, K. (2009). Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze, Braumüller Verlag: Wien
- Moser, V. (2003). Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Leske + Budrich Verlag: Opladen
- Moser, V. (2008). Die sonderpädagogische Rezeption der Systemtheorie. In: Sonderpädagogische Förderung *heute* 53, 390-398
- Moser, V., Sasse, A. (2008). Theorien der Behindertenpädagogik. UTB Verlag: Stuttgart
- Nassehi, A. (2000): Endlich den Menschen entdeckt? Über einige Unschärfen im Diskurs „Inklusion-Exklusion“. http://www.lrz-muenchen.de/~ls_nassehi/menschen.pdf, (1-15) (Download: 15.05.2010)
- Niehaus, M. (2000). Forschungsdefizite in der pädagogischen Integrationsforschung und Vorschläge zur Entwicklung ökosystemischer Analyseansätze. In: Hovorka, H., Sigot, M. (Hrsg.), Integration(spädagogik) am Prüfstand: Menschen mit Behinderungen außerhalb der Schule. Studienverlag: Innsbruck; Wien; München. 312-334

- Osbahr, S. (2000): Menschen mit geistiger Behinderung verwirklichen Selbstbestimmung. Überlegungen aus der Sicht einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Sonderpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 69 (1), 58-69
- Osbahr, S. (2000): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistiger Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. SZH/SPC Verlag: Luzern
- Palmowski, W. (1995). Psychomotorik und systemisches Denken. In: Praxis der Psychomotorik, 20.Jg., H4, 194-198
- Palmowski, W. (1996). Diskussionspapier Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Behindertenpädagogik, 35.Jg., H1, 84-101
- Palmowski, W. (2000). Anders handeln, Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. Modernes Lernen Verlag: Dortmund
- Palmowski, W. , Heuwinkel, W. (2002). Normal bin ich nicht behindert. Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden. Borgmann Verlag: Dortmund
- Pohl, U. (2005). Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten. <http://bidok.uibk.ac.at/library/pohl-oekosystem-diss.html#id3355860>, (Dissertation Frankfurt am Main) [1-92] (Download : 04.01.2010)
- Prange, K. (2008). Niklas Luhmann (1927-1998). Lernen im Erziehungssystem. In : Dollinger, B. (2008). Klassiker der Pädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften : Wiesbaden, 311-329
- Praschak, W. (o.J.). Der Systembegriff in der biologischen System- und Erkenntnistheorie von F.J. Varela und H.R. Maturana. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/praschak/Der%20Systembegriff%20in%20der%20biologischen%20System.pdf>, (1-4) (Download : 05.02.2010)
- Psychologie-Lexikon. <http://www.psychology48.com/deu/d/strukturelle-koppeung.htm> (Download: 25.08.2009)
- Reese-Schäfer, W. (1999). Niklas Luhmann zur Einführung. Junius Verlag: Hamburg
- Reich, K. (2000). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Hermann Luchterhand Verlag GmbH: Neuwied, Kriftel
- Ritscher, W. (2002). Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. Carl Auer Systeme-Verlag: Heidelberg
- Ritscher, W. (2007). Soziale Arbeit: systemisch. Ein Konzept und seine Anwendung. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag: Göttingen
- Rödler, P. (2000). [Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen?](#) Luchterhand Verlag: Neuwied
- Saldern, M. (2000). Erziehungswissenschaft und Neue Systemtheorie. Duncker & Humblot Verlag: Berlin
- Sander, A. (1991). Integration behinderter Schüler und Schülerinnen auf ökosystemischer Grundlage. In: Sander, A., Raidt, P. (Hrsg.): Integration

- und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Werner J. Röhrig Verlag: St. Ingbert, 41-47
- Sander, A. (1998). Kind- Umfeld- Analyse. Diagnose bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Deutscher Studien Verlag: Weinheim
- Sander, A. (1999). Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme – auf dem Weg zur Integration. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Sander, A. (2003). Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. Band 12. Röhrig Universitätsverlag: St. Ingbert
- Scheef, S.Y. (2009). Systemtheorie und Pädagogik. Zur Relevanz von Edukation und Bildung. Waxmann Verlag: Münster
- Schley, W. (2007). Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven. Haupt Verlag: Bern
- Schlippe v, A., Schweitzer, J. (2003). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Schlippe v, A., Schweitzer, J. (2007). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Seiffert, H. (1985): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Band 3, Beck Verlag: München
- Seifert, M. (2002). Lebensqualität und Wohnen bei schwerer geistiger Behinderung. Theorie und Praxis. Diakonie Verlag: Reutlingen
- Siebert, H. (1996). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Luchterhand Verlag: Neuwied
- Simon, F., Clement, U., Stierlin H. (2004). Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart
- Simon, F. (2007). Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Carl-Auer Verlag: Heidelberg
- Speck, O. (1996). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Reinhardt Verlag: München
- Speck, O. (2008). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag: München Basel
- Stichweh, R. (2007). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft: am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. <http://www.unilu.ch/files/stw-inklusion.exklusion.weltg-schule.pdf> , (1-9) (Download: 28.05.2010)
- Stowasser, J.M., Petschenig, M., Skutsch, F. (1997). Stowasser. Österreichische Schulausgabe. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch. Auf der Grundlage der Bearbeitung 1979. ÖBV & HPT Verlag: Wien

- Terfloth, K. (2006). Inklusion und Exklusion. Konstruktion sozialer Adresse im Kontext (geistiger) Behinderung. http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2008/2225/pdf/Dissertation_Karin_Terfloth_2008.pdf, (1-205) (Download: 28.05.2010)
- Theunissen, G. (1993). Heilpädagogik im Umbruch: über Bildung, Erziehung und Therapie bei geistiger Behinderung. Lambertus Verlag: Freiburg
- Thimm, W. (1975). Behinderung als Stigma, Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative. In: Sonderpädagogik 5,4, 149-157
- Treml, A. (1992). Systemtheoretisch orientierte Pädagogik. In: Petersen, J., Reinert G-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Ludwig Auer Verlag: Donauwörth
- Vorhauser, M. (1991). Die Bedeutung systemtheoretischer Ansätze für die Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit Luhmanns Theorie sozialer Systeme und mit Luhmanns und Schorrs Arbeiten zum Erziehungssystem (Diplomarbeit Wien)
- Voß, R. (1997). Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand Verlag: Neuwied
- Voß, R. (2002). Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand Verlag: Kriftel.
- Wagner, M. (2000). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten. Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn
- Wansing, G. (2006). Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Werning, R. (1998). Konstruktivismus – eine Anregung für die Pädagogik. In: Pädagogik, 50., 7-8, 39-41
- Werning, R. (2002). Kinder mit Lernbeeinträchtigungen. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven für (sonder-)pädagogisches Handeln. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand Verlag: Kriftel.
- Wetzel, R. (2006). Behinderung und ihre „organisierte“ Abwehr. Beiträge einer systemtheoretischen Perspektive. In: Pool, S., Wolters, M., Schley, W. (Hrsg.) Sonderpädagogische Beiträge zu Professionalität. Interdisziplinäre Perspektiven- Bilder von Behinderung – Wissen. Edition SZH/CSPS: Luzern, 97-113
- Wetzel, R. (2007). Behinderung, Organisation, Theorie. Eine überfällige Konfrontation in systemtheoretischer Spielart. In: Heilpädagogik online 03/07. http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf, 65-96 (Download: 02.05.2010)
- Wevelsiep, C. (2000). Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme und sonderpädagogischer Schlüsselprobleme. Grenzen und Perspektiven systemtheoretischer Kommunikation. Tectum Verlag: Marburg

- Willke, H. (2000). Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Lucius & Lucius Verlag: Stuttgart, sechste überarbeitete Auflage
- Wininger, M. (2009). Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums (1900-1945). Eine rezeptionshistorische Studie am Beispiel pädagogischer Lexika und enzyklopädischer Handbücher. (Dissertation Wien)
<http://othes.univie.ac.at/6741/>, (1-422) (Download 02.06.2010)

9 Anhang

9.1 Kurzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit möchte einen Beitrag zur Analyse der Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik leisten. Eine Unterteilung der systemtheoretischen Ansätze in den system-ökologischen Ansatz nach Bronfenbrenner, in den biologisch-konstruktivistischen Ansatz nach Maturana/Varela und den system-soziologischen Ansatz nach Luhmann und Darstellung dieser gewährt einen Einblick in die - für die Diplomarbeit – grundlegenden systemtheoretischen Ansätze. Bei der daran anschließenden Analyse der Rezeption der Systemtheorie in der inklusiven Pädagogik wird ebenfalls in zwei Phasen unterteilt: während in der ersten Phase jene ausgewählten RezipientInnen dargestellt werden, die sich – im Zusammenhang mit Fragen der Vernetzung und der Inklusion - auf system-ökologische bzw. biologisch-konstruktivistische Perspektiven beziehen, werden in der zweiten Phase ausgewählte Überlegungen jener RezipientInnen näher betrachtet, die - in Hinblick auf Fragen von Exklusionsprozessen - Bezüge zur system-soziologischen Perspektive aufzeigen.

9.2 Abstract

The present diploma thesis aims at contributing to the analysis of the reception of system theory in inclusive pedagogics. The division into the system-ecological approach after Bronfenbrenner, the biological-constructivist approach after Maturana/Varela and the system-sociological approach after Luhmann, as well as the depiction of these, shall provide an insight into – for the purpose of this thesis – most basic approaches of system theory. The subsequent analysis of the reception of system theory in inclusive pedagogics will then be further divided into two phases: it will be the focus of the first phase to present some of those recipients that are – in connection with questions of cross-linking and inclusion – referring to system-ecological and biological-constructivist perspectives respectively. The purpose of the second period is to look at some selected considerations of those recipients that are – with regard to questions of exclusion – referring to the system-sociological perspective.

9.3 Lebenslauf

Name: Kösner Martina

Geboren: 20.05.1986, Gmünd NÖ

Email: martina.koesner@gmx.at

Schulbildung und Berufserfahrung:

1992-1996 Besuch der Volksschule Alt-Nagelberg, NÖ

1996-2004 Besuch des Gymnasiums Gmünd, NÖ

03.06.2004: Reifeprüfung am Gymnasium Gmünd, NÖ

01.11.2004 – 28.02.2005: Praktikum in der Caritas-Tagesstätte Schrems, NÖ

Seit März 2005: Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien
Schwerpunkte: Berufliche Rehabilitation, Heil- und Integrative Pädagogik

01.07.2006 – 21.07.2006: Praktikum im Förderzentrum/Ambulatorium Gmünd, NÖ

Seit Oktober 2006: Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum, HOPP Wien

02.07.2007 – 28.09.2007: Klinisches Praktikum im Waldviertler Zentrum für seelische Gesundheit in Waidhofen an der Thaya, NÖ

04.08.2008 – 26.09.2008: Klinisches Praktikum am Psychosomatischen Zentrum Eggenburg

Dez.2008 – Juni 2009: Projektmitarbeiterin bei der Evaluation des Lehrgangs „Brücken schlagen – von der Schule in den Beruf“ im Rahmen eines wissenschaftlichen Praktikums

Okt. 2009 – April 2010: Persönliche Assistentin bei der WAG Wien

Voraussichtlich Oktober 2010: Abschluss des Diplomstudiums der Pädagogik

Voraussichtlich Dezember 2010: Abschluss des Psychotherapeutischen Propädeutikums

Voraussichtlich Oktober 2011: Beginn des Fachspezifikums an der Lehranstalt für systemische Familientherapie