

Beobachtung auf die Grenze hin

Systemtheoretische Unterscheidungsoptionen als Beobachtungsstruktur für die pädagogische Arbeit an der sozialen Adresse im Kontext von Inklusion/Exklusion und Behinderung

Martina Kaack

»Worüber niemand etwas sagt (oder denkt), das ist nicht einfach nur verschwiegen, es ist nie gewesen.«
(Fuchs 2001: 21)

Die hier dargelegte Perspektive richtet sich auf den im Band einleitend kontextualisierten Inklusionsbegriff als Beobachtungskategorie aus. Damit setzt sie an soziologischen Erkenntnisoptionen an, hier unter Berücksichtigung der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft, ausgerichtet auf heil-/inklusions-/pädagogische Handlungsfelder und deren potentielle Interaktionssysteme und Organisationen.¹ Beobachtet wird, dass die zweite einleitend skizzierte und im Inklusionsdiskurs als wirkmächtig bewertete menschenrechtsorientierte Ausrichtung die Professionellen nicht hinreichend informiert, damit diese praktisch in Bezug auf Behinderung und Inklusion/Exklusion orientiert sind. Die menschenrechtsorientierte Ausrichtung ermöglicht grundsätzliche normative Deutungen und moralische Bewertungen in Bezug auf Personen, z.B. in der Ausrichtung auf Teilhabe und Diskriminierungsoptionen unter Referenz auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität (vgl. u.a. Prengel 2017: 36ff.). In der konkreten Interaktion, aus

1 Die sozialen Operationen sollen hier zunächst nicht stärker eingegrenzt werden, da die vorgeschlagenen Differenzierungsoptionen sowohl im schulischen Kontext als auch in Bereichen der sogenannten Behinderten- und Jugendhilfe als funktional bewertet werden. Sie richten sich auf ein sogenanntes heil-/inklusions-/pädagogisches Handlungsfeld aus, das in diesem Sinne nicht festgelegt ist. Insofern geht es hier nicht um die Gegenbeobachtung des Erziehungssystems der Gesellschaft und seiner Spezialprobleme (vgl. Luhmann 2020).

systemtheoretischer Sicht der Interaktion unter Anwesenheit, in der es zu Prozessen der Inklusion und Exklusion kommt, bietet sie jedoch keine ausreichenden Handlungsoptionen an. Werning (vgl. 2023: 6) verdeutlicht den Handlungsbedarf in Bezug auf den schulischen Bildungskontext, der an dieser Stelle als exemplarisch verstanden wird. Er weist darauf hin, dass es im Zusammenhang mit den für diesen Bereich durchgeführten Programmen, die, orientiert an der UN-Behindertenrechtskonvention, für mehr gemeinsames Lernen sorgen sollen, neben innovativen Prozessen zunehmend zu Frustrationen und Widerstand kommt. Er führt aus, dass sich bundesweit ein sogenanntes »Zwei-Säulen-Modell« etabliert. »Neben der relativ stabilen Säule von Förderschüler*innen etabliert sich (additiv) eine stetig größer werdende Säule von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Von einer grundlegenden inklusiven Veränderung des Schulsystems ist somit bis heute nicht zu sprechen« (Werning 2023: 6). Terfloth ergänzt: »Mit zunehmender Schwere der Behinderung werden Personen weniger als Adressat oder Mitteilender in Interaktionen in Betracht gezogen« (Terfloth 2010: 55).

Die systemtheoretische Perspektive rückt in der Ausrichtung auf die durch die Beobachtung hervorgebrachten Phänomene (z.B. in Bezug auf Interaktionsprozesse) die Grenzziehung in Form von Unterscheidungen in den Mittelpunkt, reflektiert sie funktional, ausgerichtet auf ihren Sinnbezug (s.u.)², und ermöglicht dadurch einen anderen ›Blick‹ als die menschenrechtsorientierte Perspektive auf Prozesse der Inklusion und Exklusion und deren Folgen. Diese Option und die damit in Zusammenhang stehende Möglichkeit der Berücksichtigung funktionaler Äquivalente³, wenn Anschlüsse oder Nicht-Anschlüsse als problemwirksam bewertet werden sollten, werden für die komplexen Herausforderungen im heil-/inklusions-/pädagogischen Praxisfeld auch auf der Handlungsebene als außerordentlich hilfreich bewertet. Das soll hier genutzt werden.

D.h.: Hier wird unter Referenz auf die soziologische Systemtheorie ein Vorschlag gerahmt, auf Sinnformen über spezifische Unterscheidungsoptionen als Beobachtungsstruktur im Kontext von Inklusion und Exklusion funktional hinzu-beobachten⁴. Erwartet wird, dass dadurch sowohl die Anschlusslogik von Sinn-systemen (s.u.), die diese Sinnformen hervorbringen, als auch deren Folgen für soziale Adressen, welche im Praxisbezug im Kontext von Inklusion und Exklusion

2 Wie autopoietische Systeme Sinn generieren und verteilen, wird weiter unten erläutert.

3 Die systemtheoretischen Überlegungen zu funktionalen Äquivalenten werden weiter unten erläutert.

4 Der Terminus »hin-beobachten« wird weiter unten erläutert.

bedeutsam werden, Berücksichtigung finden und Handlungsbezüge abgeleitet werden können.⁵

Zum Aufbau: Nach kurzer Einführung in die systemtheoretischen Begriffe (orientiert an Luhmann und sich auf ihn beziehende Wissenschaftler*innen) werden in einem zweiten Schritt vier davon ableitbare und für den pädagogischen Praxiskontext als relevant erachtete Unterscheidungsoptionen vorgestellt und an Studien und Praxisbeispielen veranschaulicht⁶. Abgeschlossen wird mit einer Reflexion der Funktion sinnsystem-spezifischer Grenzsetzung vor dem Hintergrund von System-Umwelt-Koppelungen sowie den damit einhergehenden Herausforderungen und ihrem Potential unter Berücksichtigung der vorgeschlagenen Unterscheidungsoptionen im Praxisbezug.

1. Systemtheoretische Begriffe

Zunächst erscheint es wichtig zu erwähnen, dass hier auf eine Theorie Bezug genommen wird, die ihren Beobachtungsbegriff prominent platziert. Dabei wird Beobachten aus systemtheoretischer Sicht als Operation verstanden, die – im Anschluss an die Logik von George Spencer-Brown – aus Unterscheidungs- und Bezeichnungsleistungen hervorgeht (vgl. Luhmann 2008: 242). Beobachten heißt damit, eine Grenzziehung vorzunehmen zwischen dem, was unterschieden und bezeichnet wird, und allem Übrigen (vgl. Krause 2005: 156). Das Treffen einer Unterscheidung ist damit mit dem Ziehen einer Grenze verbunden (vgl. ebd.).⁷

Diesen Vollzug leisten aus systemtheoretischer Sicht sinnhaft operierende autopoietische⁸ Systeme: das soziale System über Kommunikation und das psychische System über Denken. Die Unterscheidungsleistungen der Sinnssysteme generieren

5 Möglicherweise wirken diese Überlegungen auch in Bezug auf die im Manteltext dieses Bandes problematisierte Unvermittelbarkeit der verschiedenen Perspektiven des heil-/inklusions-/pädagogischen Fachdiskurses auf Inklusion und Exklusion anregend.

6 Da im Vergleich sehr viel umfangreicher im schulischen als im außerschulischen Kontext empirisch geforscht wird, werden hier auch entsprechend verortete Studien genutzt, auch wenn einleitend expliziert wurde, dass sich der Bezugsrahmen dieses Artikels eher auf den außerschulischen Bereich der Heilpädagogik bezieht. Die entsprechenden Bezüge werden auch in diesem Sinne als geeignet erachtet, sollen darauf aber nicht beschränkt werden.

7 Auf dieser Grundlage werden hier Unterscheidung und Grenzsetzung synonym verstanden.

8 Griech. *autos* und *poiesis* = Selbstherstellung; bedeutet die Hervorbringung von etwas als Werk seiner selbst (vgl. Baecker 2012: 46). In diesem Artikel wird sich am systemtheoretischen Autopoieses-Begriff von Luhmann orientiert. »Als autopoietisch wollen wir Systeme bezeichnen, die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren« (Luhmann 2008: 56).

(psychisch) bzw. verteilen (sozial) Sinn, indem ihre Differenzsetzung⁹ als beobachtete Unterscheidung wieder ins System eingeführt wird (selbstreferenzieller Akt ihrer Operation). Dadurch nehmen sie die bezeichnete Unterscheidung (und damit die Grenzziehung) als Ausgangspunkt für weitere Operationen (vgl. Schleiffer 2012: 62).¹⁰ Dieser Prozess veranschaulicht die operative Geschlossenheit der Sinnsysteme und wie diese Sinn jeweils systemtypisch hervorbringen. Zudem macht er die Funktionalität der Grenzsetzung nachvollziehbar. Diese Aspekte werden für die Bezugnahme auf Praxisereignisse und ihre mögliche »Anschlusslogik« als bedeutsam eingeschätzt und an späterer Stelle wieder aufgegriffen.

Relevant ist überdies, dass das psychische und das soziale System in einem besonderen Kopplungsverhältnis, der Interpenetration, stehen (vgl. Luhmann 1991: 290f., 303). Luhmann beschreibt damit, dass sowohl dem psychischen als auch dem sozialen System die Komplexität des jeweils anderen Systems als Umweltbedingung zur Verfügung stehen muss, um diesem sein Operieren zu ermöglichen, in der ihm genuinen Form.¹¹ Auch diese enge Verbindung wird an späterer Stelle in Bezug auf Praxisfragen vertieft und insbesondere im Kontext sogenannter Lernbehinderung als bedeutsam erachtet. Der Körper operiert aus systemtheoretischer Sicht nicht sinnhaft. Er prozessiert sinnfrei Unterschiede (nicht Unterscheidungen), stellt jedoch eine notwendige Umweltbedingung sozialer und psychischer Systeme dar (vgl. Fuchs/Balgo 2017: 14; Wittenbecher 1999: 29). Überdies dient der beobachtete

9 Der Differenzbegriff hat sich auch über die systemtheoretische Perspektive hinaus als wissenschaftlicher Terminus etabliert (vgl. Ricken/Reh 2014: 25f.) und wird in verschiedenen Forschungsperspektiven, wie u.a. der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. u.a. Merl/Herzmann 2019, in Ausrichtung auf Inklusion und dis/ability in Bezug auf Unterricht), genutzt. Hier wird sich, an dem systemtheoretischen Differenzbegriff orientiert, auf Luhmann und Spencer Brown bezogen.

10 So verdeutlicht Luhmann (1997: 45): »Abstrakt gesehen handelt es sich dabei um ein >re-entry< einer Unterscheidung in das durch sie selbst Unterschiedene. Die Differenz System/Umwelt kommt zweimal vor: als *durch* das System *produzierter* Unterschied und als *im System beobachteter* Unterschied«. Das für das System beobachtbare Resultat dieser Konsequenzen des re-entry begreift Luhmann als Sinn (vgl. 1997: 45). Sinn wird damit operativ hervorgebracht. »Sinn steckt nirgendwo drin [...]« (Fuchs, 2009, 5). So veranschaulicht Fuchs: »Jede sinnförmige Operation prozessiert das Schema Aktualität/Virtualität. Im Aktualitätskern wird etwas fixiert (wie flüchtig auch immer) durch Verweisungen und nicht: durch sich selbst« (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird unter Bezugnahme auf sinnhaft operierende Systeme vom Beobachter gesprochen (s.o.). Der Beobachter wird damit zu einem Theoriebegriff, an den keine gendersensible Anpassung erfolgt.

11 »Allein auf der Grundlage eigener Elemente ist ein psychisches System nicht in der Lage, sich dauerhaft selbst zu erhalten« (Terfloth 2019: 67). Ebenso wenig kann Kommunikation und damit soziales Operieren ohne Beteiligung von Bewusstsein zustande kommen (vgl. Luhmann 2009: 210). So stehen psychische Operationen in enger Abhängigkeit zu den Formen von Sinn, die sozial verteilt werden, und soziale Operationen zu jenen, die psychisch gebildet werden.

Körper, der Leib, als Zurechnungspunkt sinnhafter Operationen. Auf den Leib kann hin-beobachtet werden (vgl. Fuchs 2012a: 224). Hinsichtlich der Zurechnung von Bedeutsamkeit von Personen unter Anwesenheit im Rahmen inklusiver und exklusiver Prozesse wird diese Möglichkeit genutzt.

Bevor darauf etwas näher eingegangen wird, soll noch die sinnsystem-spezifische Ausdifferenzierung skizziert werden. Sowohl psychische als auch soziale Systeme unterscheiden nach Luhmann dreidimensional: über die Sach-, Zeit- und Sozialdimension (vgl. Luhmann 1991: 113f.). Die Sachdimension geht aus der Differenz dies/anderes, die Zeitdimension aus der Differenz vorher/nachher und die Sozialdimension aus der Differenz Ego/Alter Ego hervor.¹² So verdeutlicht Luhmann: »Jede dieser Dimensionen gewinnt ihre Aktualität aus der Differenz zweier Horizonte, ist also ihrerseits eine Differenz, die gegen andere Differenzen differenziert wird« (Luhmann 1991: 112). Ergänzt werden können diese von Luhmann eingeführten Optionen um die Möglichkeit, Unterscheidungen über den Raum zu prozessieren (vgl. Kaack 2017a: 398). Krause definiert den Raum wie die Zeit als ein Medium und ordnet ihn ebenfalls den Sinndimensionen zu (vgl. Krause 2005: 212). Nach Krause spezifiziert sich der Raum über Stellen bzw. Stellendifferenzen, über Objekte, die an diesen Stellen hin-beobachtet werden (vgl. ebd.). »Raum wird hiernach dadurch konstruiert, dass zwei verschiedene Objekte nicht zur gleichen Zeit die gleiche Raumstelle einnehmen können.« (Krause 2005: 212). In den Arbeiten der Autorin wird für die Berücksichtigung von Optionen der Positionierung im Raum oder auch die Bezugnahme auf Orte die Differenz hier/dort vorgeschlagen (vgl. Kaack 2017a: 206f., 212f.; 2021: 198).¹³ Diese drei bzw. vier sinnbezogenen Unterscheidungsoptionen werden, neben den systemspezifischen Operationen der Sinnssysteme, als entscheidende Bezugspunkte systemtheoretischer Analyse im heil-/inklusions-/pädagogischen Praxiskontext betrachtet und an späterer Stelle genutzt.

Zuvor soll noch eine weitere Differenzierung angeführt werden, die in diesem Zusammenhang ebenfalls wirkmächtig wird und auf die einleitend schon Bezug genommen wurde: die verschiedenen Ebenen sozialer Systeme. Luhmann unterscheidet hier zwischen den Funktionssystemen der Gesellschaft, Organisationen und Interaktionen (vgl. Luhmann 1991: 16). Da auch auf diese Ebenen hin-beobachtet (s.u.)

12 Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle, dass unter Bezugnahme auf die Zeitdimension alle Grenzziehungen als zeitsensible und damit veränderbare Optionen verstanden werden können.

13 Auch Lindemann erarbeitet unter Bezugnahme auf den Leib als Referenzpunkt, welchen sie als sozial eingebunden begreift, Richtungsbezüge und schlägt dafür »vor/hinter«, »rechts/links« und »über/unter« vor (vgl. Lindemann 2012: 335f.). Stichweh thematisiert unter Referenz auf den Raum die Relevanz der Berücksichtigung physikochemischer und biologischer Umwelten als Kopplungsoption sinnbestimmter Systeme. Hinsichtlich der damit einhergehenden Unterscheidungsoptionen muss aus Kapazitätsgründen auf Stichweh verwiesen werden (vgl. Stichweh 2023: 385ff.).

werden soll, werden sie hier kurz skizziert. Die Gesellschaft in der Moderne entwirft Luhmann als über verschiedene Systeme funktional ausdifferenziert (vgl. Luhmann 1997: 743ff.). Je nach Funktionssystem ergeben sich andere Unterscheidungen, die wirkmächtig werden, d.h. über die sich die Funktionssysteme hervorbringen und damit beobachten (vgl. Luhmann 2018: 245f.). Dadurch ist auf die Gesellschaft (und damit auch auf Ereignisse im Praxiskontext) weder als Ganzes noch von einem absoluten Beobachtungspunkt aus zu rekurrenieren (vgl. Stempfhuber 2012: 104). Unter Ausrichtung auf die System-Spezifika lässt sich jedoch ein Erkenntnisgewinn generieren. Moser setzt sich beispielsweise darüber mit der funktionalen Bestimmung der Sonderpädagogik als Teil des Erziehungssystems (s.u.) auseinander und schlägt vor, dass sie sich, ähnlich wie die Sozialpädagogik, dem gesellschaftlichen Problem von Inklusion/Exklusion zuwendet (vgl. Moser 2003:148). Die Ausrichtung sollte dabei nach Moser auf Exklusionsvermeidung im Kontext von ›Lernen‹ erfolgen (ebd.: 16of.). Emmerich und Hormel reflektieren auch unter Bezugnahme auf das Erziehungssystem (und der Organisation »Schule«) die Spezifizierung von sozialem Sinn z.B. in Form von Klassifikations- oder auch Askriptionsoptionen unter Referenz auf Gesellschaft und sozialen Wandel (vgl. Emmerich/Hormel 2013). Wansing beschäftigt sich auf dieser Systemebene mit dem Wohlfahrtsstaat als Risikobearbeitung im Kontext von Inklusion/Exklusion und Behinderung (vgl. Wansing 2005).

Organisationen, die zweite Ebene sozialer Systeme, bringen stärker operationalisierte (auch funktional ausgerichtete) Strukturen hervor, auf die Beobachter Bezug nehmen können (vgl. Ullrich 2023: 119f.). Zu nennen sind hier beispielsweise als zentrale Referenzpunkte Mitgliedschaft, Zwecke und Hierarchien (vgl. Kühl 2020: 15ff.) So veranschaulichen u.a. Drepper und Tacke an verschiedenen Schultypen ihre Ausrichtung auf Leistung und Neigung mit dem Ziel, durch das Generieren von Abschlüssen eine Anschlussfähigkeit an außerschulische Organisationskarrieren zu ermöglichen (vgl. Drepper/Tacke 2012: 219f.). Bei dieser Ausrichtung ließe sich auf den Zweck der Organisation hin-beobachten. Auch darauf wird an späterer Stelle zurückgekommen.

Die dritte Ebene sozialer Systeme stellen Interaktionssysteme dar. Nach Fuchs ist hier die Referenz auf Mitteilungshandelnde von besonderer Bedeutung. Mitteilungshandelnde gehen als Sinnform aus sozialen, also kommunikativen Operationen hervor, die auf der Ebene der Interaktion über die Differenz von Information und Mitteilung, dem »Was« und dem »Wie« der Kommunikation, generiert wird¹⁴. An Mitteilungshandelnden flaggt¹⁵ sich der kommunikative Anschluss aus (vgl. Fuchs 2013: 107; Luhmann 1997: 1136f.). Oder auch: Mitteilungshandelnden wird der

¹⁴ Zur näheren Erläuterung der Differenzsetzung des sozialen Systems kann u.a. verwiesen werden auf Balgo 2013: 12f. und Kaack 2017a: 56ff.

¹⁵ Der Begriff »Ausflaggen« stellt in der Systemtheorie eine Metapher dar, die verdeutlicht, dass etwas als etwas markiert wird, das ohne diese Markierung nicht ›an sich‹ bestehen würde,

kommunikative Anschluss zugerechnet. Mitteilungshandelnde werden damit als soziale Strukturen verstanden, die sich über Personen als soziale Adressen in Form von Rollen- und Personenbeschreibungen konkretisieren.¹⁶ Fuchs konstatiert, dass sich in gleicher Weise, wie sich die Gesellschaft und ihre Funktionssysteme durch Organisationen phänomenalisieren, Interaktionssysteme in der ständig mitlaufenden Konstruktion von Mitteilungshandelnden phänomenalisieren (vgl. Fuchs 2013: 107). Dies wird als ein weiterer bedeutsamer Aspekt für den heil-/inklusions-/pädagogischen Praxisbezug bewertet. Auch Behinderung steht in diesem Kontext. Auf Behinderung wird systemtheoretisch über die soziale Adresse hin-deutbar. Sie wird damit als beobachtungsabhängige sozial hervorgebrachte Sinnform definiert und der Person als Adressenfragment (vgl. Terfloth 2010: 50f.) zugeschrieben.

In den Zusammenhang der Deutung auf Mitteilungshandelnde kann auch die systemtheoretisch als Beobachtungsschema verstandene Differenz ›Inklusion/Exklusion‹ gestellt werden, die hier als letzte Bezugnahme auf systemtheoretische Begriffe angeboten wird. Inklusion/Exklusion stellt eine zentrale Referenz dieses Artikels dar. Sie liegt dadurch ›quer‹ zu den verschiedenen nachfolgend dargestellten Unterscheidungsoptionen. Das systemtheoretische Verständnis von Inklusion und Exklusion bildet sich auf der Grundlage der kommunikativen Relevanzmarkierung von Mitteilungshandelnden als soziale Adresse bzw. ihrer Nicht-Markierung für soziale Systeme. Die Begriffe formieren sich hier, dem oben eingeführten Beobachtungsbegriff entsprechend, als Differenz, als Zwei-Seiten-Schema. So konkretisiert Fuchs: »Beide Seiten ermöglichen sich wechselseitig [...]« (Fuchs 2016: 398). In Bezug auf die bereits vorgestellten Ebenen sozialer Systeme wird hinsichtlich der Gesellschaft darüber näher bestimmt, in welcher Form soziale Systeme die psychischen Systeme in ihrer Umwelt als Person adressieren und wie diese Form sich in den unterschiedlichen Differenzierungstypen wandelt (vgl. Farzin 2012: 87). Als Referenzgruppe wird sich hier auf alle optionalen Gesellschaftsmitglieder bezo gen, die dann hinsichtlich der jeweiligen Funktionssysteme funktional legitimiert werden. So unterscheidet etwa das Erziehungssystem vor dem Hintergrund einer Zweitcodierung. Unter Bezugnahme auf Kade schlägt Luhmann den Code ›vermittelbar/nicht-vermittelbar‹ für die Ausrichtung auf Themen und Schüler*innen vor. »Der Positivwert ›vermittelbar‹ bezeichnet die Operationen des Systems, der Negativwert bezeichnet ihr Scheitern und dient somit als Reflexionswert des Codes«

aber als das Markierte das ist, worauf hin-beobachtet und woran angeschlossen werden kann (vgl. Kaack 2017a: 70).

16 Rollen werden als allgemein attribuierte Einschränkungen für Verhaltensmöglichkeiten definiert, wie sie beispielsweise an Positions- oder Statusinhaber herangetragen werden, in Abgrenzung zur Person, der individuelle Attribute zugerechnet werden. Die Unterscheidung Rolle/Person wird wiederum nur vor dem Hintergrund der anderen Seite der Unterscheidung, der Unperson bildbar (vgl. Fuchs 2016: 400). Zur näheren Darstellung siehe auch Fuchs 2016: 399ff.

(Luhmann 2020: 59). »Sein Bezugspunkt ist die Operation des Vermittelns« (ebd.: 60). Der zweite Code »besser/schlechter« beobachtet auf den Erfolg der Vermittlung hin (ebd.: 73). Im Kontext von Inklusion/Exklusion und Behinderung wird hier auf Schüler*innen zugerechnet (vgl. Balgo 2006: 126).¹⁷ In Organisationen wird das Inklusions- und Exklusionsprofil über Voraussetzungen für Mitgliedschaft spezifiziert. Hier geht es z.B. im Kontext des Erziehungssystems um die Adressierung von bestimmten Schüler*innen (mit bestimmtem Adressenprofil) in bestimmten Schulen oder in Bezug auf das Funktionssystem der Medizin in bestimmten Praxen um »spezifisch« Erkrankte. Für Interaktionssysteme ist, neben der Zuschreibung von ausreichend psychischer Komplexität, die Möglichkeit der Ausrichtung auf Körper bzw. den Leib Voraussetzung dafür, soziale Adressen zu konstruieren, da es hier um Kommunikation unter Anwesenheit geht. So gerät auf dieser Ebene in den Blick, inwiefern bestimmte Schüler*innen in Bezug auf eine bestimmte Interaktion im Rahmen des Unterrichts oder inwiefern Personen mit bestimmtem Adressenprofil in Wohnheimen der sogenannten Behindertenhilfe kommunikativ relevant oder auch nicht relevant sind. Das heißt, es geht hier um Bedeutungszuweisung *und* körper- bzw. leibbezogene Beobachtbarkeit.

Dazu etwas genauer: Mitteilungshandelnde werden als Einheiten projiziert, die etwas sagen oder tun wollen können.¹⁸ Vor dem Hintergrund der Differenz Erleben/Handeln ist hier die Zurechnung auf Handlung bedeutsam, d.h., dass in Bezug auf sie auf einen Entschluss, eine Entscheidung, auf etwas Gewolltes hingedeutet werden kann (vgl. Fuchs 2009: 3f.).¹⁹ Nach Fuchs ist diese Unterstellung Voraussetzung für Adressierbarkeit und damit für Inklusion. Für die Bildung einer sozial relevanten Adresse bedeutet dies, dass ihr ausreichend psychische Komplexität zugeschrieben werden muss, einen Anschluss in Bezug auf das, worum es geht, zu einem passenden Zeitpunkt und über eine adäquate Zeitspanne zu vollziehen (also aktuell bedeutsamen Sinn phänomenalisieren/denken zu können). Somit geht es hier um die Zuschreibung von Bewusstseinsoperationen, also um psychische Operationen. Für diese ist wiederum bedeutsam, dass die angebotenen kommunikativen Anschlüsse (Sprachsymbole) vom psychischen System erkannt werden (Diese Möglichkeit ist beispielsweise in Bezug auf adressierte komplexe Behinderung besonders virulent).

17 Wie sich der Code des Erziehungssystems »besser/schlechter« auf die anderen Ebenen des sozialen Systems (z.B. das Interaktionssystem Unterricht und die Organisation Schule) auswirkt und welche Schlussfolgerungen für lernförderlichen Unterricht davon abgeleitet werden können, verdeutlicht Balgo in seinem Artikel »Lernförderlicher Unterricht als soziales Interaktionssystem« (vgl. Balgo 2006).

18 Mit dieser Möglichkeit sind Mitteilungshandelnde mit Organisationen vergleichbar. Auch Letzteren werden nach Fuchs entsprechende Freiheitsgrade unterstellt (Fuchs 2009: 5).

19 Als grundlegendste Selektion kann auf die von Luhmann als Ja/Nein-Fassung bezeichnete Differenz verwiesen werden (vgl. Luhmann 2008: 116), die im Kontext schwerer Behinderung funktional wird (vgl. Kaack 2017c: 65).

D.h., im Kontext von Inklusion/Exklusion wird ein Passungs- bzw. Nicht-Passungsverhältnis bedeutsam, das zwischen dem psychischen und sozialen System auf der Grundlage ihrer jeweiligen Struktur gebildet wird (vgl. Fuchs 2012b: 4).²⁰ Das oben dargestellte Verhältnis der Interpenetration sozialer und psychischer Systeme wird hier funktional.

Und auch wenn damit Inklusion nicht über Anwesenheit festlegbar ist, da sie, wie dargestellt, via Kommunikation über Bedeutungszuweisung sozial vollzogen wird (vgl. Fuchs 2016: 398), ergibt sich ein markanter Sonderbereich: Wer über Interaktionssysteme nicht die Möglichkeit erhält, als Rolle oder Person beobachtbar zu werden, wird auch als (potentieller) Mitteilungshandelnder nicht erkennbar. Zudem kann er auf soziale Adressenkonstruktionen im Rahmen dieser Interaktionssysteme keinen »Einfluss«²¹ nehmen. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn Personen mit einem bestimmten Adressenprofil in einer bestimmten Interaktion räumlich nicht anwesend sein können (z.B. als Kind in einer bestimmten KiTa), da sie als Mitglied dieser Organisation nicht in Betracht kommen (z.B. aufgrund des zugeschriebenen Adressenfragmentes »behindert«).²²

Nach dieser hier nur sehr skizzenhaft möglichen Einführung in die für die theoretische Ausrichtung dieses Artikels relevanten systemtheoretischen Begriffe sollen sie in einem zweiten Schritt im folgenden Kapitel in den Kontext von Unterscheidungsoptionen für das heil-/inklusions-/pädagogische Praxisfeld gestellt werden.

2. Unterscheidungsoptionen

Bevor sich den Unterscheidungsoptionen zugewandt wird, soll zunächst die Beobachterposition expliziert werden, um die Perspektive nachvollziehbar zu machen, aus der heraus die Überlegungen angestellt werden. Grundsätzlich gelten Differenzsetzungsprozesse und damit Grenzsetzungsprozesse autopoietischer Systeme aus systemtheoretischer Sicht als unbeobachtbar, da sie, wie oben erläutert, Operationen geschlossener Systeme darstellen (vgl. u.a. Krause 2005: 156). Nach Nassehi

-
- 20 Auf dieser Grundlage wird verstehbar, dass der kommunikative Anschluss auch im Kontext der Deutung auf Bewusstseinsoperationen bedeutsam ist, wenn über ihn auf das Generieren von psychischem Sinn hingedeutet wird. Weiter unten wird diese Möglichkeit näher ausgeführt.
- 21 Einflussoptionen sind hier als Irritationsmöglichkeiten gemeint (vgl. Luhmann 1997: 790; Lambers 2023: 232).
- 22 Unabhängig davon können »behinderte Kinder« aber als Thema in dieser Organisation eine Sinnform annehmen (z.B. im Rahmen konzeptioneller Überlegungen oder in einem Gesprächskreis mit Kindern). In diesem Fall können Adressenkonstruktionen jedoch von den als behindert adressierten Kindern nicht beobachtet und kommentiert werden. In diesem Zusammenhang werden die Überlegungen zu Partizipation bedeutsam (s.u.).

(1997) können sich jedoch externe Beobachter dem Anschluss des Systems an dessen Umwelt zuwenden, unter Berücksichtigung der Beobachtungsperspektive, die diese Beobachtung wiederum möglich macht (also: unter Berücksichtigung der Beobachtung des Beobachters). Nassehi verdeutlicht: »Die Handhabung von Systemreferenz eines anderen Systems kann [...] nur – systemrelativ! – *beobachtet* werden, es kann dagegen nicht wahrgenommen oder gar angezapft werden« (Nassehi 1997: 142). Das heißt, es kann nach Nassehi der Anschluss eines sinnhaft operierenden Systems an seine Umwelt aus einer externen (und damit anderen) Beobachterposition einem System zugeschrieben werden. Diese Beobachtung unterscheidet und bezeichnet damit, wie ein (anderer) Beobachter unterscheidet und bezeichnet (systemrelativ), jedoch nach eigenen Kriterien, die sich an der Perspektive des externen Beobachters orientieren.²³ So kann an Emmerich und Hormel verdeutlicht werden: »Es gibt jenseits der Beobachtungen des Erziehungssystems entsprechend keine unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, keine mehr oder weniger lernfähigen, keine besseren oder schlechteren SchülerInnen [...] – Diese Unterschiede sind vielmehr Resultat von Beobachtungsleistungen im System der Erziehung [...]« (Emmerich/Hormel 2013: 84).

Werden solche systemrelativen Beobachtungen aus einer anderen Beobachtungsposition beobachtet, werden diese Beobachtungen systemtheoretisch als hin-beobachtete Beobachtungen bezeichnet, da es bei ihnen ja um eine zugeschriebene Operationsleistung geht (vgl. Fuchs 2010a:15; 2011a: 27).²⁴ Auch wenn dieser hin-beobachtete Anschluss nicht ›derselbe‹ ist wie der, den das operierende System hervorbringt, so bietet er doch die Möglichkeit, sich auf ihn als Potentialität zu beziehen (als Option von auch anders möglichen Optionen), die in Bezug auf eine Fragestellung oder einen Bearbeitungsgegenstand Bedeutung erlangen kann.²⁵ (Das ist insofern in Bezug auf Praxisfragen undramatisch, als der Anschluss eines

23 Wichtig ist jedoch dabei Folgendes zu berücksichtigen: Der ›Akt der Grenzsetzung, die Operation der Sinnsysteme, ist, wie oben beschrieben, unbeobachtbar. Weder die Ausdifferenzierungen der Sinnformen sozialer noch die psychischer Systeme sind aus einer außenstehenden Beobachterperspektive zu erfassen. Was hier genutzt wird, ist eine ausgerichtete Potentialität, die sich aus den empirischen Daten oder auch Praxisbezügen ergibt und als erkenntnisleitend bewertet wird.«

24 Zur vertieften Auseinandersetzung siehe Kaack 2017a: 69, 116ff..

25 Emmerich und Hormel problematisieren für qualitative Methodologien in diesem Sinne beispielhaft, dass sie ihre beobachtungspraktische Grenze dort finden, wo gesellschaftliche Strukturgene se keinen beobachtbaren Praxis- oder Lebensweltcharakter aufweist (vgl. Emmerich/Hormel 2021: 155). Sie beschreiben die in diesem Kontext konstruierten Differenzlinien als idealtypisch konstruierte deduktive Kategorien, »[...] die einen sozial ›sichtbaren‹ Beobachtungsgegenstand für Forschende differenzieren, keine Realkategorien« (Emmerich/Hormel 2021: 155). Und sie geben zu bedenken: »Es könnte eben sein, dass auf ihrer Grundlage an folgenreichen Ungleichheitsmechanismen vorbeibeobachtet wird.« (Ebd.) Auf diese Einschränkung soll an dieser Stelle hingewiesen werden.

autopoietischen Systems auch unabhängig von dieser Hin-Beobachtung unbestimmtbar, da unberechenbar ist.)²⁶ Von diesen Beobachtungen ausgehend können dann Hypothesen über operative Differenzsetzungsprozesse aufgestellt werden, die diese hin-beobachteten Anschlüsse voraussetzen.

Funktional werden für dieses Unterfangen die Beobachtungsebenen. Systemtheoretisch werden hier drei Operationstypen unterschieden: Das Referieren, die Beobachtung erster Ordnung und die Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Fuchs 2010a: 19). Im Rahmen des Referierens werden Unterscheidungen prozessiert, ohne die Unterscheidungsgrundlage zu reflektieren oder zu thematisieren. Sie dient nicht zur weiteren Informationsverarbeitung (vgl. Fuchs 2011b: 69). Es wird lediglich auf ‚Etwas‘ Bezug genommen. Auf der Beobachtungsebene erster Ordnung werden die Unterscheidungen dann expliziert. Diese Ebene berücksichtigt Unterscheidungen als Zweiseitenform und konstruiert davon ausgehend eine Umwelt, die ebenfalls begrifflich gefasst wird. Hier wird auch sie zum Thema. Sie setzt diese Unterscheidungen (Beobachtung und Umwelt) jedoch nicht contingent, nicht in Beziehung zu auch anders möglichen Unterscheidungen. Dies erfolgt auf der Beobachterebene zweiter Ordnung. Sie offeriert, Unterscheidungen zu erkennen und diese als Beobachtungen von Beobachtungen und damit als Beobachtung von auch anders möglichen Unterscheidungen gegen-zu-beobachten (Das Beobachten wird beobachtbar). Sie bezieht somit den Beobachter in den Beobachtungsprozess mit ein (vgl. Fuchs 2010b: 50f.) und erlaubt dadurch die Berücksichtigung von Kontingenzen. Die Beobachtung zweiter Ordnung, so verdeutlicht Fuchs (2010: 21), »[...] unterscheidet Unterscheidungen, mit der ein so beobachteter Beobachter seine Welt einrichtet, von anders möglichen Unterscheidungen, die zu einer anderen Weltinstillation führen würden« (Fuchs 2010a: 21). Über diese Ebene können beispielsweise die hier im Fokus stehenden Ereignisse der heil-/inklusions-/pädagogischen Praxis in Bezug auf ihre Funktion hin vielfach gegenbeobachtet werden (s.u.).

Diese Möglichkeit soll hier genutzt werden, um im Folgenden auf die vier Unterscheidungsoptionen *sinnsystem-bezogene Operation, Sinndimensionen, soziale Adresse und Partizipation* im Kontext von Inklusion/Exklusion hin-zu-beobachten. D.h., es wird in diesem Kapitel vorgeschlagen, den hin-beobachteten sinnbezogenen Anschluss bzw. Nicht-Anschluss als Sinnform vor dem Hintergrund verschiedener Grenzsetzungsoptionen gegen-zu-beobachten und damit vor dem Hintergrund seiner operativen Spezifik (optional auch vielfach, s.u.) zu unterscheiden.

26 Für eine Einordnung im soziologischen Diskurs muss aus Kapazitätsgründen u.a. auf Wittenbecher (1999) verwiesen werden. Sie arbeitet die Möglichkeiten sinnbezogener Anschlussoptionen autopoietischer Systeme über den systemtheoretischen Verstehensbegriff aus (vgl. Wittenbecher 1999: 24ff, 57ff.) und stellt diesen u.a. den Überlegungen Webers und Schütz gegenüber.

2.1 Sinnssystem-bezogene Operation als Unterscheidungsoption

Als erste Option wird die Möglichkeit vorgestellt, auf sinnssystem-spezifische Unterscheidungen hin-zu-beobachten. So wird sich hier danach ausgerichtet, ob psychische oder soziale Operationen hinsichtlich des praxisbezogenen Ereignisses im Vordergrund stehen.²⁷ Bei der Berücksichtigung psychischer Operationen gelangt dabei der gedankliche Anschluss in den Fokus. Hier erfolgt die Ausrichtung darauf, welcher Sinn aus Grenzsetzungen im Kontext von Gedanken und Vorstellungen hervorgeht (vgl. Fuchs 2023: 379 unter Bezugnahme auf Luhmann). Die Ausrichtung auf soziale Operationen unterscheidet zwischen dem Informations- und dem Mitteilungsaspekt einer Nachricht. Berücksichtigt werden können hier als weitere Unterscheidungen die bereits vorgestellten Ebenen sozialer Systeme: Interaktionen, Organisationen und Funktionssysteme der Gesellschaft. Zurechnungspunkt für beide Optionen ist der hin-beobachtete kommunikative Anschluss. Je nach Ausrichtung kann er genutzt werden, um auf die Generierung (psychische Operation) oder die Verteilung von Sinnformen (soziale Operation) hin-zu-beobachten. In beiden Fällen geht es um die Beobachtung der Handhabung fremder Selbstreferenz, also die Beobachtung auf das operative Verstehen eines anderen Systems hin (vgl. Wittenbecher 1999: 83). Bei der Bezugnahme auf den psychischen Anschluss wird der kommunikative Anschluss vor dem Hintergrund der gedanklichen Strukturbildung hin-beobachtet. So kann bei der Ausrichtung auf den psychischen Anschluss z.B. darauf hin-gedeutet werden, welcher gedankliche Anschluss einer Person im Kontext von Behinderung zugeschrieben wird. Bei der Bezugnahme auf den sozialen Anschluss erfolgt die Ausrichtung auf die Strukturbildung eines Interaktionssystems, einer Organisation oder eines Funktionssystems der Gesellschaft durch den kommunikativen Anschluss. So kann unterschieden werden zwischen Sinn, der in bestimmten sozialen Systemen kommunizierbar ist, und Sinn, der gedanklich berücksichtigt wird. Dabei ist immer zu beachten, dass der hin-gedeutete Anschluss bzw. Nicht-Anschluss sich nicht auf das jeweils andere System »übertragen« lässt (der psychische Anschluss nicht auf soziale Strukturbildung und der soziale Anschluss nicht auf psychische Strukturbildung), auch wenn er für dessen Operationen von besonderer Relevanz ist (vgl. das oben dargestellte Verhältnis der Interpenetration) (vgl. Luhmann 2020: 23, 52). Das heißt, dass der gedankliche Anschluss stark von der Koppelung an soziale Systeme (wie umgekehrt) beeinflusst ist.

Beispiele: Schleiffer zeigt in der Erläuterung der von ihm eingeführten affektiven Protokommunikation (vgl. Schleiffer 2012: 69ff.) eine Möglichkeit auf, welche das Hin-Deuten auf psychische Strukturbildung veranschaulicht. Er skizziert, wie

²⁷ Das heißt, es geht hier vor dem Hintergrund des Praxisbezugs über die rein klassische »systemsoziologische« Perspektive mit der primären Ausrichtung auf den sozialen Anschluss bzw. Nicht-Anschluss hinaus.

z.B. anhand des Lächelns, der Lautbildungen oder der Bewegungen eines Säuglings auf psychische Anschlüsse zugerechnet werden kann. Schleiffer macht deutlich: »So lässt die Beobachtung der Gestik und insbesondere der Mimik Rückschlüsse zu auf die affektive Befindlichkeit des jeweils anderen« (ebd.: 75).²⁸ Zur Erläuterung der Deutung auf soziale Anschlüsse kann auf eine Arbeit von Goldmann verwiesen werden. Goldmann bezieht sich in seiner empirischen Ausrichtung in der Beobachtung auf Prozesse der Inklusion und Exklusion auf alle drei der sozialen Systemebenen Interaktion, Organisation und Gesellschaft. Vor dem Hintergrund dieser Ausrichtung fragt er in Bezug auf das Erziehungssystem danach, ob bestimmte Schüler*innen über die Teilnahme am Unterricht Zugang zu Bildung haben; in Bezug auf die Organisation, ob bestimmte Schüler*innen in einer bestimmten Schule sind, und in Bezug auf das Interaktionssystem, ob bestimmte Schüler*innen im Unterricht pädagogisch, d.h. als Lernende adressiert werden (vgl. Goldmann 2021: 208). »Je nach Situation ermöglichen diese Begrifflichkeiten Differenzierungen von spezifischen In-/Exklusionsverhältnissen entlang dieser Ebenen« (ebd.).²⁹

Dabei ist hervorzuheben, dass die Systemreferenz auf gesellschaftlicher Ebene Inklusions- und Exklusionsoptionen (auch different) spezifiziert. In diesem Sinne merkt Hafen an: »Das Adressenmerkmal ›Ausländer‹ oder ›Albaner‹ beeinflusst die Inklusionschancen in eine Kirche anders als die Inklusionsmöglichkeiten in das politische System oder in eine Arbeitsorganisation« (Hafen 2011: 88). Wittenbecher veranschaulicht vergleichbar:

»So kann ein Ereignis, je nach Funktionssystem, sehr unterschiedlich verstanden werden. Die politische Entscheidung, eine neue Autobahn zu bauen, kann im Wirtschaftssystem die Grundstückspreise in die Höhe treiben, im Wissenschaftssystem die Überprüfung von Theorien über die Konstruktion sozialer Bewegungen anregen, im Rechtssystem zur Ermittlung wegen des Verdachts der Vorteilsannahme führen und im Kunstsystem szenische Collagen initiieren – bei all diesen Selektionsofferten wird ein kommunikatives Ereignis systemrelativ

28 Auch wenn dieser psychische Anschluss strukturell an Kommunikation gekoppelt ist und damit nicht unabhängig von seiner Verwobenheit mit dem sozialen System gedeutet werden kann, wird die Zurechnung auf ihn hier als eigene Option gesehen. Denn: Die Kommunikation kann den psychischen Anschluss nicht festlegen.

29 Goldmann spezifiziert darüber hinaus: »Während Inklusion über die Mitgliedschaft zumeist über sehr lange Zeiträume anhält, die Inklusion in den Unterricht über die Frage der Anwesenheit und grundsätzliche Adressierbarkeit zumindest längere Zeiträume umfasst, ist es für die Inklusion über die pädagogische Kommunikation in das Erziehungssystem im Besonderen notwendig diese ereignisbezogen zu differenzieren, weil hier fortwährend permanente In-/Exklusionswechsel stattfinden.« (Ebd. 2021: 209). Goldmann sieht Möglichkeiten, auf unterschiedlich komplexe Varianten struktureller Kopplung zwischen Unterrichtskommunikation und den lernenden Psychen bzw. Schüler*innen als spezifische inklusive Subjektivierungsformen hinzu-deuten (vgl. ebd.: 215).

beobachtet und entsprechend systemspezifisch angeschlossen. Das Verstehen fällt, so verstanden, jeweils anders aus.« (Wittenbecher 1999: 77)

Dabei muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass Inklusions-/Exklusions-Mechanismen nicht linear über Systemebenen hinweg operieren (vgl. Emmerich/Hormel 2021: 157): »Weil *unterrichtliche* Schließungsoperationen einer anderen Eigenlogik folgen als *organisatorische*, können Interaktionseffekte nicht systemweit ›hochgerechnet‹ werden.« (Ebd.) Präferenziell äußern sich Fuchs und Ullrich: Fuchs rät beispielsweise, sich hinsichtlich von Gesellschaftskritik den Organisationen zuzuwenden (vgl. Fuchs 2013: 108); Ullrich räumt ebenso der Systemebene der Organisation in der Ausrichtung auf inklusive Pädagogik einen hohen Stellenwert ein (vgl. Ullrich 2019). »So wird in ihnen ausgehandelt«, führt Ullrich (2019: 206) aus, »wieviel Diversität zugelassen wird, welche Differenzkategorien in den Fokus rücken und ob mit ihnen einhergehende Formen der Diskriminierung abgebaut oder vermehrt werden.« Die besondere Qualität der Interaktionssysteme sieht Fuchs in der Möglichkeit der Relevanzmarkierung unter der Bedingung wechselseitiger Wahrnehmbarkeit (vgl. Fuchs 2010c: 6). Die Autorin schreibt vor diesem Hintergrund Interaktionssystemen eine große Wirkmacht im Kontext von Inklusion und Exklusion zu. Sie sieht in der wechselseitigen Wahrnehmbarkeit ein hohes Irritationspotential (vgl. Kaack i.V.).

Zusammenfassend zeigen sich schon im Hinblick auf die Ausrichtung auf sinn-system-bezogene Operationen mannigfache Grenzsetzungsoptionen und damit vielfältige funktional ausgerichtete Unterscheidungsmöglichkeiten.

2.2 Sinndimensionen als Unterscheidungsoption

Eine weitere Option stellt die Ausdifferenzierung der Sinnformen orientiert an den oben vorgestellten Sinndimensionen dar. Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass sie nicht zu trennen sind. So erläutert Luhmann: »Sachdimension, Zeitdimension und Sozialdimension können nicht isoliert auftreten« (1991: 127). Sie sind in jedem psychisch und sozial prozessierten Sinn immer vorhanden, und über jede Sinndimension ist ein Verweis auf weiteren Sinn gegeben. Jedoch ist auch nach Luhmann trotz ihres »Kombinationszwangs« (ebd.: 127) auf sie getrennt hinzu-beobachten. So schreibt er: »Sie können getrennt analysiert werden, aber sie erscheinen in jedem real gemeinten Sinn selbdritt« (ebd.). In den Fokus gerät dabei die sie jeweils hervorbringende spezifische Differenzsetzung, welche oben schon skizziert wurde.³⁰ Über die Sinndimensionen lassen sich Grenzsetzungen prozes-

³⁰ Wie oben dargestellt geht die Sachdimension aus der Differenz dies/anderes, die Zeitdimension aus der Differenz vorher/nachher und die Sozialdimension aus der Differenz Ego/Alter Ego hervor.

sieren, die quer zu herkömmlichen Kategorienbildungen liegen und für Prozesse der Inklusion und Exklusion als zentral bewertet werden. Ob beispielsweise ein sprachliches Angebot als Beitrag zu einem Thema gedeutet wird (Differenz: dies/anderes), um das es gerade (Differenz: vorher/nachher) geht oder nicht, kann darüber entscheiden, ob die Person, der dieses sprachliche Angebot zugeschrieben wird, als relevante Mitteilungshandelnde (Ego/Alter Ego) bewertet wird oder nicht (Inklusion/Exklusion). Verdeutlicht werden kann diese Option anhand eines Beispiels, welches bereits in der Veröffentlichung der Autorin von 2017a vorgestellt wurde und sich auf eine von ihr durchgeführte Studie (Kaack 2017a) bezieht. Hier erläutert sie, wie Anna, ein Kind ohne adressierte Behinderung, unter anderem Peter, ein Kind mit adressierter schwerer Mehrfachbehinderung, das nicht verbalsprachlich kommuniziert, als ein für sie relevantes Kind adressiert. Anna äußert sich zu der Frage, was ihr gut an Peter gefallen habe, wie folgt: »Ähm, einmal war das gut, da ähm (.) war'n wir bei den Fledermäusen (Name einer Gruppe) und denn hab'n die da getanzt und Peter, ähm wollte mittanzen und dann hat er sich ein Tuch genommen und voll falsch getanzt [lacht].« Auf die Nachfrage der Interviewerin, was ihr daran gut gefallen habe, antwortet sie: »MMM, der war witzig« (vgl. ebd.: 254). Obwohl Peter sich anders bewegt als die anderen Kinder, werden seine Bewegungen dem Thema ›Tanzen‹ zugeordnet und nicht als sinnfreie Muskelkontraktionen gedeutet, die in diesem Zusammenhang ein Nicht-Passungsverhältnis darstellten. Anna schließt an ihn als Tänzer an. An Peters Körperbewegungen wird angeschlossen in Bezug auf das, worum es der Kindergruppe gerade geht (zu tanzen; Anschlussoption auf der Grundlage der Differenz der Sachdimension *dies/anderes*). Dadurch wird er (hier durch den Anschluss von Anna) als einer differenziert, der als soziale Adresse in Betracht kommt (Anschlussoption auf der Grundlage der Differenz der Sozialdimension *Ego/Alter Ego*), obwohl er »voll falsch«, da vermutlich anders als die anderen, tanzt – zu einem Zeitpunkt, zu dem dieses Thema in der Kindergruppe eine bedeutende Rolle spielt (Anschlussoption auf der Grundlage der Differenz der Zeitdimension *vorher/nachher*).

Unter Bezugnahme auf soziale Systeme können die Sinndimensionen die operativen Anschlüsse verschiedener Interaktionssysteme, Organisationen oder auch die Bezugnahme auf die Funktionssysteme der Gesellschaft ausdifferenzieren.³¹ So sind möglicherweise Bezüge auf die Sachdimension in der Organisation Schule des Erziehungssystems zum Zeitpunkt des Unterrichts anschlussfähiger als zum Zeitpunkt der Pause. In der Pause spielen ggf. Verweise auf die Sozialdimension von Sinn eine zentralere Rolle (wer wie mit wem ...). Terfloth hebt das Potential des zweckfreien interaktionsorientierten Spiels für stark divergierende Kopplungsoptionen zwischen psychischem und sozialem System hervor, da hier optional jedes

³¹ Aus Kapazitätsgründen können an dieser Stelle nur exemplarische Beispiele zur Veranschaulichung erfolgen.

Verhalten als Mitteilung einer Information gedeutet werden kann (vgl. Terfloth 2019: 76). So lässt sich auf breite Anschlussoptionen auf der Ebene der Sach- und Sozialdimension hin-deuten. »Beobachtbares Verhalten, das vor dem Hintergrund des Normalitätsraums als irritierend gedeutet wird, kann im Möglichkeitsraum des Spiels anschlussfähig sein« (Terfloth 2019: 77). Sozial-, Sach-, Zeit- und Raumdimension sind hier anders modifizierbar. Diese Optionen können beispielsweise in Bildungsorganisationen von professionell Tätigen genutzt werden. In der Arbeit der Autorin ist auf Anschluss- und Nicht-Anschlussoptionen von Interaktionssystemen in einer Kindertagesstätte ausdifferenziert über die Sinndimensionen hin-beobachtet worden (vgl. Kaack 2017a). So wurde beispielsweise unter Bezugnahme auf den Raum zwischen den Präferenzen für ›Räume‹ (Gruppenraum/Nebenraum) unterschieden, die sich durch ihre Objekte (Hüpfecke im Nebenraum) spezifizieren. »Ein besetzter Raum erzeugt eine räumliche Umwelt und die so entstandene Raum/Umwelt-Differenz ist dann das, was der Unterscheidung von Raum vorausgesetzt ist, was der System/Umwelt-Unterscheidung entspricht« (Krause 2005: 212). Zu ergänzen ist in Bezug auf dieses Beispiel noch der Aspekt, dass die an Körper gebundenen Bewusstseinssysteme auch auf räumliche Anwesenheit hin-beobachtet werden können (vgl. Krause 2005: 212). »Sich von ihrem Körper unterscheidende, aber dennoch an den Ort Körper gebundene Bewusstseinssysteme besetzen immer Räume, was auch räumliche Anwesenheit in Interaktions- oder Organisationssystemen betrifft« (Krause 2005: 212). So ist eine Bedingung dafür, dass beispielsweise Kinder im Kontext von Behinderung überhaupt als Mitteilungshandelnde adressiert werden können, die Möglichkeit ihrer körperlichen Anwesenheit (vgl. Kaack 2017a: 303), auch wenn ein sinnbezogener Anschluss an sie und ihre Adressierung als sozial relevante Adresse darüber nicht bestimmbar ist (s.o.).

Ebenso können die Sinndimensionen auch in der expliziten Deutung auf den psychischen Anschluss funktional sein. Meseth reflektiert beispielsweise Probleme in Bezug auf Anschlussoptionen im Rahmen schulischer Organisationen u.a. durch unterschiedliche Lernausgangslagen (vgl. Meseth 2021: 24ff.). Überdies lassen sich auch Unterschiede im präferierten Anschluss in Bezug auf das psychische Entwicklungsalter über diese Ausrichtung hin-beobachten (vgl. beispielsweise Schleiffer 2012: 70, 72; Kaack 2017b: 65).

2.3 Soziale Adresse als Unterscheidungsoption

Die Deutung auf die Sinndimensionen lässt sich in Bezug auf soziale Adressenbildung weiter ausdifferenzieren. So kann gefragt werden: Welche Personen- oder Rollenbeschreibungen gehen aus der Sozialdimension hervor? Ist auf spezifische Eigenschaftsattribute von Personen oder auf Rollenbeschreibungen hin-deutbar? Oder sind Adressenfragmente wie beispielsweise behindert/nicht-behindert, alt/jung oder assistenzgestützt/assistenzfrei zu berücksichtigen? In Bezug auf

Interaktionen im Erziehungssystem könnte im Kontext von Inklusion/Exklusion beispielsweise analysiert werden, wie die Anwesenheit einer Schulbegleitung die kommunikativen Anschlussmöglichkeiten beeinflusst. Wird ein Kind, das durch eine solche begleitet wird, wie die anderen in der Peer-Kommunikation sozial relevant? Wird es als anschlussfähig an die Kommunikation erkannt, um die es den anderen Kindern geht? Hier könnte es erkenntnisgenerierend sein, auf das Adressenformular dieses Kindes, die ihm zugeschriebenen Personen- und Rollenattribute, hin-zu-beobachten. So skizziert Terfloth in einem Beispiel zum Thema »Spielen«, wie ein als schwer geistig behindert adressiertes Mädchen nicht als Spielpartnerin von anderen Kindern erkannt wird, da die sie begleitende Erzieherin ihre Aktivität nicht in diesen Kontext stellt (vgl. Terfloth 2019: 70f.).³² »Die Erzieherin sagt, Lara habe die Fähigkeit zum Spiel noch nicht ausgebildet, ihre Verhaltensweisen seien auch so gut wie nie sozial orientiert. Diese Zuschreibungen über Lara wirken sich bereits auf das Verhalten der anderen Kinder aus. Lara wird als Spielpartnerin nicht in Betracht gezogen« (ebd.). »Kommunikative Verhaltensweisen, wie Lautieren, diffuse Gestik und Mimik, werden häufig nicht als Mitteilungen, sondern eher als auffälliges, störendes, fremdes oder pathologisches Verhalten gedeutet, ignoriert oder sanktioniert« (ebd.: 73). Terfloth problematisiert in Bezug auf Kieserling überdies, dass Personenzuschreibungen, die einmal konstruiert wurden, über die ursprüngliche Interaktionssituation hinaus Bedeutung erlangen und in Interaktionen selektiv wirken können (vgl. ebd.: 71).

2.4 Partizipation als Unterscheidungsoption

Hafen spricht bei Partizipation von einem methodischen Erfordernis, welches sich darüber begründet, dass psychische Operationen außenstehend nicht beobachtbar sind (vgl. Hafen 2023: 363). Er koppelt den Begriff der Partizipation aus system-theoretischer Sicht eng an den Begriff der Inklusion (vgl. ebd.). Dabei richtet sich Partizipation nach Hafen jedoch stärker danach aus, in Bezug worauf Personen als kommunikativ relevant beobachtet werden: auf ihre Teilnahme, Teilhabe oder auch Beteiligung hin (vgl. ebd.: 362f.). Er differenziert hier zwischen den Optionen der aktiven Beteiligung an Entscheidungsprozessen, dem Recht der Kommentierung von Entscheidungsprozessen und der (passiven, M.K.) Beteiligung im Rahmen einer reinen Informationsveranstaltung (vgl. ebd.). Insofern ergänzt Partizipation Inklusion, indem sie ermöglicht, neben der kommunikativen Relevanzmarkierung

32 Terfloth erläutert, dass, wenn ausgehend von dem an einer Person hin-beobachtbaren Verhalten nicht auf die oben dargestellte psychische Selbstreferenz geschlossen wird, z.B. weil dieser keine Sinn generierung zugeschrieben wird, diese als soziale Adresse kommunikativ nicht relevant und damit exkludiert ist.

sozialer Adressen ihre Ausrichtung zu berücksichtigen. Nach Bardmann kann dadurch auch in den Fokus geraten, ob und inwieweit psychische Systeme Personen- oder Rollenzuschreibungen als angemessen oder unangemessen bewerten (vgl. Bardmann 2008: 58). Auf dieser Grundlage kann kritisch Position bezogen werden. So ist es möglich, beispielsweise nicht nur zu berücksichtigen, wie vielfältig Kinder mit und ohne adressierte Behinderung als Mitteilungshandelnde aneinander anschließen und wie Impulse für die thematische Ausrichtung ihres Spiels beachtet werden (vgl. Kaack 2017a: 144f.), sondern ebenso, sich auf die Vielfalt, Varianz und Dominanz des Anschlusses zu beziehen (vgl. Kaack 2021: 197f.). Und es kann darauf hin-beobachtet werden, was in Bezug auf den Anschluss von wem als Passungs- und Nicht-Passungsoption bewertet wird. Diese Optionen können gerade vor dem Hintergrund möglicher hoher Diversität der Strukturbildung im Kontext von Behinderung von entscheidender Bedeutung sein.³³

3. System-Umwelt-Koppelung und Schlussfolgerungen

In diesem Schritt wird nun versucht, die vorgestellten Unterscheidungsoptionen als Beobachtungsstruktur mit heil-/inklusions-/pädagogischen Praxisanforderungen zusammenzuführen. Dafür wird zunächst noch einmal auf die Operationen autopoietischer Systeme theoretisch eingegangen, bevor sich der Praxistransfer in Form von Überlegungen zur Arbeit an der sozialen Adresse zugewandt wird.

»Autopoietische Systeme [...]«, so Simon, »[...] sind paradox organisiert. Sie erhalten ihre Stabilität durch ihre Dynamik, bewahren ihre Identität, indem sie sich verändern, und, um ihre operationale Geschlossenheit, ihre Abgrenzung gegenüber ihren Umwelten zu erhalten, brauchen sie Offenheit« (Simon 1995: 73). Verwiesen wird hier auf die Grundstruktur von Selbst- und Fremdreferenz.³⁴ Dazu etwas genauer: Wie einleitend bereits dargestellt können autopoietische Systeme sich nur

33 Verwiesen werden soll überdies noch auf ein jüngst entwickeltes Unterscheidungsangebot der Autorin (vgl. Kaack i.V.). In diesem wird – orientiert an der Unterscheidung »unbestimmte Exklusion/bestimmte Exklusion« von Nassehi (vgl. ebd. 2004: 336) – vorgeschlagen, auch für den systemtheoretischen Inklusionsbegriff weitere Differenzierungen einzuführen und ihn dadurch stärker auszurichten. Postuliert wird, dass damit auch für den systemtheoretischen Inklusionsbegriff qualitative und quantitative Bewertungsoptionen möglich werden, die (auch) in einem ethisch-moralischen Kontext und unter Ausrichtung auf den ›Menschen‹ (s.u.) gedeutet werden können.

34 Indem das System sich in der Konstitution seiner Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst bezieht, vollzieht sich Selbstdreferenz (vgl. Luhmann 1991: 25). Über Fremdreferenz wird der Einbezug des »Nicht-(System)-Identischen« geleistet, in der Weise einer ›Phänomenologie‹, die im System und mit den Operationen des Systems die Erscheinung der Umwelt aufspannt (vgl. Fuchs 2010b: 38).

im Rahmen ihrer Operationsweise, nur unter Ausrichtung auf ihre Strukturen verändern. So beschreibt Fuchs diese Strukturen auch als (historisch konditionierten) Kombinationsspielraum, anhand dessen Passendes/Unpassendes diskriminiert wird (vgl. Fuchs 2009: 7 in Bezug auf Luhmann 1984: 384). Dieses selbstreferenzielle Prinzip ermöglicht, dass sie in ihrer Grundstruktur erhalten bleiben. Dabei benötigen sie Differenzerfahrung, Irritation, um diese Strukturen aufzubauen, stabil zu halten bzw. sie weiter zu konturieren. Diese Differenzerfahrung entsteht über die Koppelung an Umwelt. So verdeutlicht Lambers (2023: 426): »Selbstreferenz erfordert die Bezugnahme auf die Möglichkeiten von Umwelt.« – »Bezugnahme auf sich selbst ist ohne Bezugnahme auf anderes (Fremdreferenz) nicht möglich.« – »System-Umwelt-Differenz ist die Funktionsprämisie selbstreferenzieller Operationen.« Und damit wirkt die System-Umwelt-Grenzgenerierung (bei Sinnsystemen wie erläutert als Sinnform hervorgebracht), die hier im Fokus der Analyse steht, systemerhaltend. »Grenzerhaltung gegenüber der Umwelt ist gleichbedeutend mit Systemerhaltung als Bezugnahme auf anderes durch Bezugnahme auf sich selbst« (vgl. ebd.).

In der Ausrichtung der Beobachterposition auf die System-Umwelt-Koppelung (im heil-/inklusions-/pädagogischen Praxisfeld) soll die Wirkmacht genau dieser System-Umwelt-Grenzgenerierung, der Notwendigkeit der Generierung von Selbst- und Fremdreferenz, berücksichtigt werden, indem nach ihrer Anschlusslogik und damit ihrer Funktionalität gefragt wird.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Der an einem Kind hin-beobachtete kommunikative Anschluss generiert sich möglicherweise unter Koppelung an ein Familiensystem, z.B. im Rahmen eines Interaktionssystems während einer Mahlzeit mit Familienmitgliedern, anders als unter Koppelung an ein Erziehungssystem, z.B. an ein Interaktionssystem in einer frühkindlichen Bildungseinrichtung, ebenfalls während einer Mahlzeit mit anderen Kindern und Pädagog*innen. Hier könnte zum einen auf spezifische kommunikative Anschlüsse vor dem Hintergrund ihrer Koppelung an verschiedene soziale Systeme hin-beobachtet werden. Zum anderen könnten, wie unter 2.1 vorgestellt, differente psychische System-Umwelt-Koppelungen im Fokus stehen. In diesem Fall erfolgt die Ausrichtung auf den gedanklichen Anschluss, der den kommunikativen Anschluss irritiert haben könnte. Beide Ausrichtungen beziehen sich hier auf die Unterscheidungsoption »systembezogene Operation« (vgl. Kapitel 2.1). Durch das oben bereits vorgestellte besondere Koppelungsverhältnis psychischer und sozialer Systeme ist zu berücksichtigen, dass sich ihre operativen Anschlüsse auf das jeweils andere System einschneidend auswirken. Damit ist die soziale Strukturbildung auch psychisch relevant, wie umgekehrt.

Unter Berücksichtigung der Sinndimensionen (vgl. Kapitel 2.2) kann der kommunikative Anschluss sinnformspezifisch ausdifferenziert werden (Unterscheidungsoption Sinndimensionen). So kann orientiert am Beispiel danach gefragt

werden, ob z.B. das Thema ›Mahlzeit‹ (Sachdimension), der Zeitpunkt oder die Zeitspanne der Mahlzeit (Zeitdimension), die Teilnehmenden an der Mahlzeit (Sozialdimension), der Ort oder die Positionen der verschiedenen Teilnehmenden zueinander (Raumdimension) den kommunikativen Anschluss oder Nicht-Anschluss spezifizieren. Gibt es beispielsweise Kinder in der KiTa, die während der Mahlzeit an einem besonderen Platz, z.B. immer neben bestimmten Erwachsenen, sitzen oder die im Vergleich zu anderen Kindern ihren Sitzplatz nicht frei wählen können. Der Körper als Umwelt der Sinnssysteme kann insofern berücksichtigt werden, als dass auf Bedeutsamkeiten seiner sinnförmigen Hervorbringung als Leib und auf seine physische Verfügbarkeit (als körperliche Umwelt) hin-beobachtet werden kann.³⁵

Über die Unterscheidungsoption ›soziale Adresse‹ kann die Sozialdimension noch stärker operationalisiert werden (vgl. Kapitel 2.3). So kann beispielsweise darauf hin-beobachtet werden, ob sich der kommunikative Anschluss an soziale Adressen als Mitteilungshandelnde durch die Zuschreibung verschiedener psychischer Komplexität modifiziert. Hier könnte in Bezug auf das Beispiel das Alter der Anwesenden während der Mahlzeit eine Rolle spielen und der kommunikative Anschluss von Kindern an Kinder bzw. von Kindern an Erwachsene oder an bestimmte Erwachsene in den Fokus geraten. Luhmann konstatiert, dass ein unterschiedliches Verhältnis von Wissen zu Nicht-Wissen den kommunikativen Anschluss anregt (vgl. Luhmann 1997: 40). Inwiefern eine Anregung auf dieser Grundlage erfolgt, wodurch diese spezifiziert wird und inwiefern diese strukturgenerierend ist, könnte bei dieser Ausrichtung erkenntnisleitend sein.³⁶ Wird jetzt nicht nur zwischen Kindern und Erwachsenen unterschieden, sondern werden beide jeweils noch auf ihre Zugehörigkeit (beispielsweise zum Familiensystem oder zu einer KiTa als Bildungsorganisation) hin unterschieden, kann die oben dargestellte Möglichkeit der Vielfach-Beobachtung erfolgen.

Durch die Berücksichtigung der Überlegungen zur Partizipation (vgl. Kapitel 2.4) könnte darauf hin-beobachtet werden, inwiefern Komplexitätszuschreibungen zu sozialen Adressen erfolgen, zu welchem Zeitpunkt und wie lange diese anhalten. Unter Ausrichtung auf das hier angebotene Beispiel könnte danach gefragt wer-

³⁵ Zur vertieften Auseinandersetzung mit der Körper/Leib-Differenz und deren strukturellen Kopplung an Sinnssysteme wird auf eine Arbeit von Balgo mit dem Titel »Systeme – lebende, psychische und soziale – als differenzielles (trifferenzielles) Geschehen« verwiesen, die noch in Vorbereitung ist.

³⁶ In der Auswertung der Studie der Autorin von 2017 wurde erkennbar, dass Kinder mit adressierten Behinderungen Beobachtern mehr Irritationen anbieten, variabel an Sinn sozial anzuschließen, und Kinder ohne adressierte Behinderungen Beobachtern ermöglichen, Sinn vielfältiger zu generieren (vgl. Kaack 2017a: 378). Hier wurde davon ausgehend darauf gedeutet, dass für die Berücksichtigung der Komplexität, die durch Kinder mit adressierter schwerer Behinderung angeboten wird, die heterogene Struktur besonders günstig erscheint.

den, ob Kindern (oder bestimmten Kindern) zugerechnet wird, selbst entscheiden zu können, was und wie viel sie essen, oder bestimmten Kindern explizit nicht; und ob Unterschiede in Bezug auf den kommunikativen Anschluss zwischen Familien- system und Erziehungssystem erkennbar werden (auch das wäre ein Beispiel für eine Vielfach-Beobachtungs-Option orientiert an den Unterscheidungsoptionen).

Unter Ausrichtung auf die Arbeit an der sozialen Adresse im Kontext von Inklusion/Exklusion und Behinderung, dem Handlungsbezug des Artikels, kann jetzt auf der Grundlage der vier Unterscheidungsoptionen und der Möglichkeit, diese vielfach aufeinander zu beziehen, auf Strukturbildung hin-beobachtet werden, die im Kontext der kommunikativen Relevanzmarkierung sozialer Adressen für soziale Systeme steht und sich insbesondere auf das Adressenfragment ‚Behinderung‘³⁷ bezieht.³⁸

Dabei kann zum einen bei der Strukturbildung nach ihrer Funktion für Systembildung gefragt werden, also die Differenz von Inklusion und Exklusion in Beziehung gesetzt werden zu den Erfordernissen der Systembildung (vgl. Luhmann 2008: 229). Gedeutet wird dabei auf eine systemspezifische Erwartungsstruktur (vgl. Wagner 2012: 428).³⁹ Für diese Ausrichtung wird die funktionale Analyse vorgeschlagen, also die Berücksichtigung der systemspezifischen Differenzbildung als Lösungsversuch eines Problems oder, etwas allgemeiner ausgerichtet, als Konsequenz einer System/Umwelt-Anforderung.⁴⁰ In diesem Sinne ist die Ausrichtung der Beobachtung auf die Grenze hin, so der Titel dieses Beitrags, zu verstehen.⁴¹

-
- 37 Das Adressenfragment ‚Behinderung‘ ist hier nur eine mögliche Option. Alternativ könnte beispielsweise auch auf Alter, Herkunft oder Geschlecht als Adressenfragment gedeutet werden.
- 38 Luhmann erläutert, dass die Ansatzpunkte für Inklusion und Exklusion empirisch überprüfbar sind (vgl. Luhmann 2008: 229). Vergleichbar positionieren sich Emmerich und Hormel in Bezug auf das Erziehungssystem und Schulen. Sie führen aus, dass Bildungsungleichheiten sich überhaupt nur empirisch abbilden, »[...] weil das Bildungssystem sie für die Gesellschaft sozial sichtbar (z.B. in Form von Zertifikaten) produziert« (Emmerich, Hormel 2021: 157).
- 39 Auch wenn diese Systembezüge nicht als »sozialtechnologischer Setzkasten« zu verstehen sind, reproduzieren sie nach Wagner bestimmte Situationen unter Verweis auf bestimmte systemspezifische Erwartungsstrukturen (vgl. Wagner 2012: 428).
- 40 »Die funktionale Beobachtung fragt, welches Problem sich konstruieren ließe, als dessen Lösung das Beobachtete imponiert. Ansonsten unterschiedliche Phänomene [...] können so unter einem einheitlichen Aspekt verglichen und daraufhin untersucht werden, ob sie als Lösungsmöglichkeiten – als funktionale Äquivalente – infrage kommen, ob sie austauschbar sind, oder gar besser geeignet wären« (Hoegl 2023: 157f.).
- 41 Auch Emmerich und Hormel sehen diese Möglichkeit: »Prozesse der Inklusion/Exklusion und ihre strukturbildenden Folgen können entsprechend als *polykontextural* erzeugtes Phänomene aufgeschlüsselt und *funktional* analysiert werden« (Emmerich/Hormel 2021: 156). Sie bewerten es als erkenntnistheoretisch nutzbaren Vorteil, dass die Systemtheorie nicht auf der Grundlage klassischer Kategorien (im Unterschied zu etablierten Ungleichheitsforschung) unterscheidet (vgl.ebd.). Zu beachten ist nach Wagner jedoch, dass dabei durchaus unter-

So kann beispielsweise bei der Referenz auf das Adressenfragment Behinderung auf seine Funktionalität in Bezug auf Koppelungsstörungen lebender, sozialer und psychischer Systeme hin-beobachtet werden (vgl. Balgo 2013: 14).

Zum anderen kann nach möglichen Konsequenzen für soziale Adressen und, bei der Interaktion unter Anwesenheit, auch nach den Konsequenzen für den ›Menschen‹ (hier als Referenzpunkt verstanden) gefragt werden (vgl. Kaack i.V., Luhmann 2018: 242; Fuchs 2011a: 4f.).⁴² So können hier auch Folgen von Exklusionskumulation in den Blick geraten.

Die Nutzung der oben dargestellten Beobachtungsebene zweiter Ordnung ermöglicht darüber hinaus, die systemspezifische Grenzsetzung, ausgerichtet auf eine zweite Option⁴³, gegen-zu-beobachten (vgl. Wagner 2012: 429ff.). Dadurch kann die hin-beobachtete systemspezifische Strukturbildung ergänzend unter Bezugnahme auf andere Referenzpunkte (auch vielfach) gegen-beobachtet werden.⁴⁴

Wie vorgestellt werden Grenzsetzungen als zeitsensibel und damit veränderbar verstanden. Das heißt: Sollten Strukturbildungen zwar systemspezifisch funktional, aber im Rahmen der Arbeit an der sozialen Adresse im Kontext von Inklusion/Exklusion und Behinderung (oder auch in Bezug auf andere Adressenfragmente oder davon unabhängig, ausgerichtet auf andere Referenzpunkte) als problemwirksam bewertet werden, kann sich systembezogen funktional äquivalent ausgerichtet werden. Diese Lösungsorientierung (als Alternative zur Problemorientierung) wird u.a. auch deshalb als bedeutsam bewertet, als sie die Entwicklung von Handlungsoptionen erwarten lässt, um die, wie einleitend skizziert, im wissenschaftlichen und praxisbezogenen Inklusions-/Exklusions-Diskurs gerungen wird. Als besonderes Potential der hier im Fokus stehenden Profession wird bewertet, dass Heil-/

schiedliche Kontexturen innerhalb einer Situation auftreten können; die Frage ist nach Wagner dann, »[...] wie sich diese Kontexturen, diese Logiken aufeinander beziehen und wie sie jeweils übersetzt und füreinander anschlussfähig werden« (Wagner 2012: 428).

42 Aus systemtheoretischer Perspektive ist der ›Mensch‹ nicht fassbar, da das, was als ›Mensch‹ bezeichnet wird, sich nicht über eine, sondern über eine Vielzahl von Operationsweisen, die sich in hochkomplexen Kopplungsbezügen befinden, beobachtungsabhängig hervorbringt (vgl. Luhmann 2018: 42ff.). In der Interaktion unter Anwesenheit erlangt er in der Theorieentwicklung von Luhmann jedoch Bedeutung, da es hier um Anwesenheit und damit um die Referenz auf Körper und damit um Betreffbarkeit geht (vgl. Fuchs 2010c: 3). Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses wird vorgeschlagen, in der Beobachtung den ›Menschen‹ als Referenzpunkt zu berücksichtigen. Zur weiteren Auseinandersetzung siehe u.a. Fuchs 2007.

43 Die zweite Option ist hier nicht nummerisch zu verstehen.

44 Zu beachten ist jedoch, dass Strukturbildungen nicht einfach übertragbar sind, auch nicht auf Systeme gleichen Typs. So arbeiten Emmerich und Hormel heraus, dass unterschiedliche kommunale Schulsysteme signifikant differente Gruppierungsmuster beispielsweise in Bezug auf migrationsbezogene Bildungsangebote aufweisen (vgl. Emmerich/Hormel 2021: 158).

Inklusions-/Pädagog*innen potentiell für verschiedene Funktionssysteme (z.B. für das Intimsystem, das Erziehungssystem, das Funktionssystem der Medizin und das der Wissenschaft) und verschiedene soziale Systemebenen (sowohl bezogen auf Interaktionssysteme, Organisationen und Funktionssysteme) adressabel sind bzw. die Möglichkeit haben, auf deren System/Umwelt-Anschlüsse und Nicht-Anschlüsse hin-zu-beobachten und sie zu irritieren bzw. anzuregen.

Literatur

- Baecker, Dirk (2012): »Die Texte der Systemtheorie«, in: Matthias Ochs/Jochen Schweizer (Hg.), Handbuch Forschung für Systemiker, Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht Verlag, S. 153–186.
- Balgo, Rolf (2006): »Lernfördernder Unterricht als soziales Interaktionssystem«, in: Rolf Balgo/Holger Lindemann (Hg.), SYSiphos – Beiträge zur systemischen Pädagogik, Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 113–133.
- Balgo, Rolf (2013): »Inklusion/Exklusion als Beobachtungsschema. Skizze einer systemtheoretischen Betrachtung«, in: Heilpaedagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e. V. 1, S. 12–15.
- Balgo, Rolf (i.V.): Systeme – lebende, psychische und soziale – als differenzielles (triffferenzielles) Geschehen. Univ. Manuskript.
- Bardmann, Theodor M. (2008): »Integration und Inklusion – systemtheoretisch buchstabiert: Neue Herausforderungen für die soziale und pädagogische Arbeit«, in: Max Kreuzer/Borgunn Ytterhus (Hg.), Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, München: Reinhardt Verlag.
- Drepper, Thomas/Tacke, Veronika (2012): »Die Schule als Organisation«, in: Maja Apelt, Maja/Veronika Tacke (Hg.), Handbuch Organisationstypen, Wiesbaden: Springer VS. S. 205–237.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität-Diversity-Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer.
- Emmerich, Markus/Hormel, Ulrike (2021): »Normativität und Beobachtung. Flucht/Migration als Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher In-/Exklusionsforschung«, in: Bettina Fritzsche/Andreas Köpfer/Monika Wagner-Willi/Anselm Böhmer/Hannah Nitschmann/Charlotte Lietzmann/Florian Weitkämper (Hg.), Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Farzin, Sina (2012): »Inklusion Exklusion«, in: Oliver Jahraus/Armin Nassehi/et al. (Hg.), Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: Springer.

- Fuchs, Peter (2001): Das Weltbildhaus und die Siebensachen der Moderne. Sozialphilosophische Vorlesungen, Konstanz: UVK.
- Fuchs, Peter (2007): Das Maß aller Dinge. Eine Abhandlung zur Metaphysik des Menschen. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- Fuchs, Peter (2009): Die Freiheit, die ich meine... Online verfügbar unter: https://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_freiheit.pdf, zuletzt abgerufen am: 16.05.2012.
- Fuchs, Peter (2010a): »Einführung in die Grundlagen der Systemtheorie der Bielefelder Schule«, in: Rolf Balgo (Hg.), Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales? Dokumentation der Fachtagung »Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales?« der Abteilung Heilpädagogik, Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales der Fachhochschule Hannover vom 29.-30.10.2009, Hannover: Blumhardt Verlag, S. 11–25.
- Fuchs, Peter (2010b): Das System SELBST. Eine Studie zur Frage: Wer liebt wen, wenn jemand sagt: »Ich liebe Dich!«?, Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- Fuchs, Peter (2010c): Inklusionssysteme. Vorbereitende Überlegungen zu einer Ethik der Amicalität. Online verfügbar unter: <https://www.fen.ch>, zuletzt abgerufen am: 04.04.2011).
- Fuchs, Peter (2011a): Die Verwaltung der vagen Dinge. Gespräche zur Zukunft der Psychotherapie, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Fuchs, Peter (2011b): Keine Inklusion ohne Exklusion, keine Exklusion ohne Inklusion – Interview mit Prof. Peter Fuchs. Online verfügbar unter: https://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_inklusion-exklusion.pdf, zuletzt abgerufen am 07.08.2023.
- Fuchs, Peter (2012a): »Kommunikation«, in: Oliver Jahraus/Armin Nassehi/et al. (Hg.), Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: Springer.
- Fuchs, Peter (2012b): Inklusion und Exklusion. Essay zu den Konturen professioneller Inklusionsarbeit. Veröffentlicht im iATS am 13.07.2012. (Zugriff am 24.01.2013).
- Fuchs, Peter (2013): »Die Unbeeindruckbarkeit der Gesellschaft – Ein Essay zur Kritikabilität sozialer Systeme«, in: Marc Amstutz/Andreas Fischer-Lescano (Hg.), Kritische Systemtheorie. Zur Evolution einer normativen Theorie, Bielefeld: transcript Verlag, S. 99–110.
- Fuchs, Peter (2016): »Inklusion/Exklusion – theoretische Präzisierungen«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb., S. 397–401.
- Fuchs, Peter (2023): »Psyche«; in: Jan V. Wirth/Heiko Kleve (Hg.), Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie, 2. Überarb. u. erw. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 378–381.

- Fuchs, Peter/Balgo, Rolf (Stand Juli 2017): Von Menschen, deren Erleben sich nicht erleben lässt und die ihr Erleben nicht erleben – Ein vorbehaltloses Zusammenspiel von Systemtheorie und Heilpädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Goldmann, Daniel (2021): »Formen der unterrichtlichen Inklusion = Qualitäten der Inklusion? Zur differenzierten Beobachtung und Bewertung inklusiver Subjektivierungen«, in: Bettina Fritzsche/Andreas Köpfer/Monika Wagner-Willi;/ Anselm Böhmer/Hannah Nitschmann/Charlotte Lietzmann/Florian Weitkämper (Hg.), Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgfE), Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hafen, Martin (2011): »Inklusion und soziale Ungleichheit«, in: Systemische Soziale Arbeit – Journal der dgssa. Netzwerke, Systemtheorie und Soziale Arbeit 2 und 3, S. 75–92.
- Hafen, Martin (2023): »Partizipation«, in: Jan V. Wirth/Heiko Kleve (Hg.), Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie, 2. überarb. u. erw. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 362–364.
- Hoegl, Franz (2023): »Funktion«, in: Jan V. Wirth/Heiko Kleve (Hg.), Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie, 2. Überarb. u. erw. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 157–158.
- Kaack, Martina (2017a): Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie, Bielefeld: transcript Verlag.
- Kaack, Martina (2017b): »Systemtheoretische Differenzierungsangebote für eine kritische Betrachtungsweise des aktuellen Inklusionsdiskurses«, in: Birgit Lütje-Klose/Mai-Anh Boger/Benedikt Hopmann/Phillip Neumann (Hg.), Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechte, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kaack, Martina (2017c): »Interaktion im Fokus – Zur Relevanz des kommunikativen Anschlusses an Interaktionssysteme unter der Bedingung stark divergierender Kopplungsvoraussetzungen psychischer Systeme«, in: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 4&5, S. 63–67.
- Kaack, Martina (2021): »Systemtheoretische Analyseoptionen im Rahmen eines normalitätssensiblen Inklusionsdiskurses«, in: Bettina Fritzsche/Andreas Köpfer/ Monika Wagner-Willi/Anselm Böhmer/Hannah Nitschmann/Charlotte Lietzmann/Florian Weitkämper (Hg.), Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgfE), Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Kaack, Martina (i.V.): Zur Chance auf kommunikative Relevanz – Systemtheoretische Feinjustierung von Inklusion/Exklusion am Beispiel Behinderung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krause, Detlef (2005): Luhmann-Lexikon, 4. erw. Auflage Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kühl, Stefan (2020): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Lambers, Helmut (2023): »Selbstreferenz«, in: Jan V. Wirth/Heiko Kleve (Hg.), Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie, 2. Überarb. u. erw. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 425–428.
- Lindemann, Gesa (2012): »Die Kontingenz der Grenzen des Sozialen und die Notwendigkeit eines triadischen Kommunikationsbegriffs«, in: Berliner Journal für Soziologie 22(3), S. 317–340. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/257701211_Die_Kontingenz_der_Grenzen_des_Sozialen_und_die_Notwendigkeit_eines_triadischen_Kommunikationsbegriffs, zuletzt abgerufen am: 27.12.2021.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, 4. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2008): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2009): Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven, 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2018): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2020): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, 7. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merl, Thorsten/Herzmann, Petra (2019): »Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung«, in: Zeitschrift für Inklusion (2). Online abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531>, zuletzt abgerufen am: 20.11.2023.
- Meseth, Wolfgang (2021): »Inklusion und Normativität – Anmerkung zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung«, in: Bettina Fritzsche/Andreas Köpfer/Monika Wagner-Willi/Anselm Böhmer/Hannah Nitschmann/Charlotte Lietzmann/Florian Weitkämper (Hg.), Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückschlüsse. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Ge-

- sellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Moser, Vera (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin, Opladen: Leske und Budrich.
- Nassehi, Armin (1997): »Kommunikation verstehen«, in: Tilmann Sutter (Hg.), Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 134–163.
- Nassehi, Armin (2004): »Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine kleine theoretische Skizze«, in: Thomas Schwinn (Hg.), Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung, Frankfurt a.M.: Humanities Online Verlag, S. 323–352.
- Prengel, Annedore (2017): »Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-semantische Annäherung«, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), Differenz-Ungleichheit-Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2014): »Relative und radikale Differenz – Herausforderungen für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern«, in: Anja Tervooren/Nicolas Engel/Michael Göhlich/Ingrid Miethe/Sabine Reh (Hg.), Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung, Bielefeld: transcript, S. 25–45.
- Schleiffer, Roland (2012): Das System der Abweichung. Eine systemtheoretische Neugründung der Psychopathologie, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Simon, Fritz B. (1995): Die andere Seite der Gesundheit. Ansätze einer systemischen Krankheits- und Therapietheorie, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Stempfhuber, Martin (2012): »Moderne«, in: Oliver Jahraus/Armin Nassehi et. Al. (Hg.), Luhmann. Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: Springer, S. 103–105.
- Stichweh, Rudolf (2023): »Raum«, in: Jan V. Wirth/Heiko Kleve (Hg.), Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie, 2. überarb. u. erw. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 384–387.
- Terfloth, Karin (2010): »Inklusion und Exklusion im Kontext geistiger Behinderung«, in: Rolf Balgo (Hg.), Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales? Dokumentation der Fachtagung »Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales?« der Abteilung Heilpädagogik, Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales der Fachhochschule Hannover vom 29.–30.10.2009, Hannover: Blumhardt Verlag.
- Terfloth, Karin (2019): »Spiel und Interaktion – systemtheoretisch beobachtet«, in: Judith Riegert/Teresa Sansour/Oliver Musenberg/Anne Buder/Tina Molnár/Stefanie Müller/Benita Richter/Angelika Thäle (Hg.), Spielen. Menschen mit

- schwerer Behinderung und die Potentiale des Spiels, Aachen: Verlag Mainz, S. 63–79.
- Ullrich, Stephan (2019): »Organisationen als Normierungsrahmen von Diversität«, in: Elisabeth von Stechow/Philipp Hackstein/Kirsten Müller/Marie Esefeld/Barbara Klocke (Hg.), Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 206–213.
- Ullrich, Stephan (2023): »Kitas auf dem Weg zur Inklusion – Transfermöglichkeiten für die Erziehungshilfen?«, in: Carolyn Hollweg/Daniel Kieslinger (Hg.), Übergänge und Schnittstellen in einer inklusiven Erziehungshilfe. Kooperationen und Netzwerke auf dem Prüfstand, Freiburg i.Br.: Lambertus-Verlag, S. 101–132.
- Wagner, Elke (2012): »Theorie ohne Kritik?«, in: Oliver Jahraus/Armin Nassehi et al. (Hg.), Luhmann. Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 428–43.
- Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion, Wiesbaden: Springer.
- Werning, Rolf (2023): »Inklusive schulische Bildung. Grundlagen, Widersprüche und Gelingensbedingungen«, in: heilpaedagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e. V. 1, S. 6–10.
- Wittenbecher, Iris (1999): Verstehen ohne zu verstehen. Soziologische Systemtheorie und Hermeneutik in vergleichender Differenz, Wiesbaden: Springer.