



Leseprobe aus Tiedeken, Musik und Inklusion, ISBN 978-3-7799-3830-9

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3830-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3830-9)

1 Fragestellung und Gliederung der Arbeit

Inklusion hat sich zu einer dominierenden Leitvorstellung pädagogischer Handlungsfelder entwickelt. Die Ursprünge der Inklusionsdebatte lassen sich zurückführen auf die US-amerikanische *Full-Inclusion-Bewegung* der späten 1970er Jahre, die „eine kritische Auseinandersetzung mit der Praxis schulischer Integration und ihrer Selektivität“ (Hinz 2012, S. 34) einfordert. Bei Inklusion handelt es sich um einen ursprünglich schulpädagogischen Diskurs, der jedoch spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 in nahezu allen Bereichen der Pädagogik den Fachdiskurs maßgeblich prägt. Ein wichtiges außerschulisches pädagogisches Handlungsfeld, das sich die Verwirklichung einer „inklusiven Gesellschaft“ (Kröger/Merkt/Sievers 2014, S. 9) zur Aufgabe gemacht hat, ist die kulturelle Bildung. Im Rahmen der UN-BRK werden Handlungsfelder der kulturellen Bildung explizit erwähnt:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen, und treffen alle geeignete Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung (a) Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben; (b) Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten in zugänglichen Formaten haben; (c) Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie Theatern, Museen, Kinos, Bibliotheken und Tourismusdiensten, sowie, so weit wie möglich, zu Denkmälern und Stätten von nationaler kultureller Bedeutung haben“ (Art. 30 UN-BRK).

Zukünftig gehe es darum, Menschen mit Behinderung barrierefreie Zugänge zu den kulturellen Materialien und Orten des sozialen Lebens zu ermöglichen (vgl. Kröger/Merkt/Sievers 2014, S. 36). Diese Zielvorstellung bleibt jedoch nicht auf die Ermöglichung von Teilhabe als Konsument*in¹ beschränkt, sondern umfasst

1 In dieser Publikation wird eine gendersensible Sprache verwendet. Es werden entweder geschlechtsneutrale Bezeichnungen benutzt (z. B. Studierende) oder auf die Schreibweise mit Stern zurückgegriffen (z. B. Musiker*innen). Diese Schreibweise stammt aus den Queer-Studies und verdeutlicht die soziale Konstruktion von Geschlecht. In ausgewählten Fällen wird aus Gründen der Lesbarkeit nur das Maskulinum verwendet, dabei sind jedoch stets alle Geschlechter mitgedacht. Sind bestimmte Personen angesprochen, wird dazu passend entweder die weibliche oder männliche Form verwendet.

auch die aktive kreative Partizipation und künstlerische Produktion. Diese Aufgabe wird in Art. 30 Abs. 2 UN-BRK konkretisiert:

„Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderung die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.“

Der Gesetzestext nimmt die künstlerisch-kreativen Ressourcen von Menschen mit Behinderung in den Blick und formuliert die Forderung nach geeigneten Maßnahmen zur Entdeckung und Förderung² künstlerischer Potenziale. Dadurch sollen Menschen mit Behinderung zukünftig dazu befähigt und ermutigt werden, ihre kreativen Ressourcen in das gesellschaftliche Feld einzubringen. Kulturelle Bildung gilt in diesem Zusammenhang als wichtiger Hoffnungsträger, weil davon ausgegangen wird, dass sich inklusive Prozesse in diesem Feld besonders gut verwirklichen ließen. So beschreibt die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) „die Arbeitsformen und Konzepte der kulturellen Kinder- und Jugendbildung [als] eine zentrale Ressource auf dem Weg zu einer inklusiven Jugendhilfe und -politik“ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung 2017, o.S.). Auch Grosse et al. entdecken in kulturell-ästhetischen Handlungsfeldern vielfältige Chancen zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft (vgl. Grosse et al. 2015, S. 8f.). Damit stellt sich allerdings die Frage, warum gerade das Feld der kulturell-ästhetischen Bildung so geeignet und offenbar andere Praxisfelder der pädagogischen Arbeit für die Umsetzung inklusiver Prozesse weniger geeignet erscheinen. Diese Annahme kann sicherlich auch darauf zurückgeführt werden, dass außerschulische Angebote der kulturellen Bildung nicht mit den engen institutionellen Vorgaben von (Hoch-)Schulen arbeiten müssen.³

Diese Publikation nimmt sich vor, das Feld der kulturellen Bildung näher zu untersuchen, um die Verwirklichungsbedingungen von Inklusion hier zu analysieren. Kulturelle Bildung ist ein breit gefächertes Praxisfeld, sodass für eine

2 Der Förderbegriff ist zu problematisieren, da dieser in der Regel pädagogische Interventionen kennzeichnet, die an ein „als defizitär erkanntes Subjekt“ (Bernasconi/Böing 2015, S. 131) herangetragen werden, um fremdbestimmte Anpassungsleistungen zu erwirken. Gleichzeitig handelt es sich dabei auch um einen zentralen Begriff der Pädagogik. In dieser Arbeit wird der Förderbegriff nicht in zustimmender Weise verwendet, sondern zur Beschreibung und kritischen Reflexion der mit dem Begriff verbundenen pädagogischen Praxen und Absichten.

3 Zugleich muss es natürlich unbefriedigend bleiben, Inklusion nur in abgegrenzten Feldern und nicht in den (hoch-)schulischen Bildungsinstitutionen umzusetzen. Inklusive Angebote der kulturellen Bildung können die notwendigen Veränderungen in den Bildungsinstitutionen keinesfalls ersetzen.

tiefere Analyse eine Schwerpunktsetzung geboten ist. Das Thema Musik wird dabei in den Mittelpunkt gestellt, weil hier ein großes Interesse an der Umsetzung von Inklusion besteht und nicht zuletzt auch, weil der Autor selbst über jahrelange Praxiserfahrung in diesem Feld verfügt und diese Expertise einbringen kann. Vor allem im Feld der Sozialen Arbeit wird inzwischen Wert darauf gelegt musikpädagogische Angebote inklusiv zu gestalten (vgl. Dannenbeck 2015; Sauer 2014; Gerards 2013). Inklusiv gestaltete Musikangebote seien in besonderer Weise geeignet,

„den Bedürfnissen aller Beteiligten, unabhängig von Lernschwierigkeiten, Sinneseinschränkungen oder körperlich begrenzten Möglichkeiten zu entsprechen und über bestehende oder behauptete kulturelle und soziale Grenzen hinweg zur gemeinsamen Interaktion [...] und zu wechselseitiger Kooperation auf demokratischer Basis zu ermutigen“ (Dorrance/Meyberg 2015, S. 202).

In der vorliegenden Arbeit soll exemplarisch am Beispiel der Hamburger Musikgruppe ‚Station 17‘⁴ untersucht werden, wie in musikpädagogischen Angeboten der Sozialen Arbeit inklusive Prozesse gestaltet werden. Welche Ziele werden bei der Arbeit verfolgt und welche Methoden hat die Gruppe zur Erreichung dieser Ziele entwickelt? Mit welchen Hindernissen und Problemen sind die Musiker*innen in der Praxis konfrontiert und welche Handlungsstrategien haben sie zu deren Bewältigung entwickelt? Auch wenn in den vorliegenden Publikationen stets die gesellschaftliche Bedeutung inklusiver Musikangebote hervorgehoben wird, existieren kaum Studien, die sich mit der konkreten praktischen Umsetzung beschäftigen. Dieser Umstand verwundert, weil die Musikgruppe ‚Station 17‘ bereits 1988 gegründet wurde und in den Medien häufig als „gelebte Inklusion“ (Jerg 2015; Heinigk 2014; Aktion Mensch e. V. 2013) beschrieben wird. Mit ihrer Arbeit beschränkt sich die Gruppe nicht auf die pädagogische Praxis, sondern hat sich zudem die Behauptung auf dem allgemeinen Musikmarkt vorgenommen. Zwar wurde ‚Station 17‘ bereits mehrfach in Diplom-, Bachelor- und Masterarbeiten zu ihrem inklusiven Selbstverständnis befragt, jedoch nicht im Rahmen einer groß angelegten Studie, die sich mit den spezifischen und sich wechselseitig beeinflussenden sozialarbeiterischen, ökonomischen und inklusionsbezogenen Anforderungen und Konzepten beschäftigt. Seit über 20 Jahren veröffentlicht ‚Station 17‘ kontinuierlich Tonträger und organisiert regelmäßig Konzerttour-

4 Die Arbeit der Musikgruppe ‚Station 17‘ findet unter professionellen Bedingungen statt, sodass eine ausschließliche Zuordnung zur musikpädagogischen Praxis zu kurz greift. Dennoch ist ‚Station 17‘ als musikalisches Angebot in einer berufspädagogischen Einrichtung der Sozialen Arbeit eingebunden und verfolgt damit auch pädagogische Ziele. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit die aktuell geführten musikpädagogischen Diskurse berücksichtigt und im Hinblick auf die pädagogische Praxis von ‚Station 17‘ reflektiert.

neen im deutschsprachigen Raum. ‚Station 17‘ ist damit ein besonders interessantes Forschungsobjekt für die Untersuchung der Verwirklichungsbedingungen von Inklusion im Bereich der musikalischen kulturellen Bildung. Es gilt, das inklusive Selbstverständnis der Musikgruppe zu erforschen sowie ihr Agieren im Feld, um Gelingensbedingungen und Hindernisse von Inklusion zu ermitteln.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit den Grundlagen der Systemtheorie und des radikalen Konstruktivismus. Eine Auseinandersetzung mit systemisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorien wird als notwendig angesehen, da diese nicht nur in den inklusionspädagogischen, sondern auch in künstlerisch-ästhetischen und musikpädagogischen Diskursen von zentraler Bedeutung sind. Das dritte Kapitel zum Musikbetrieb beschäftigt sich mit den Strukturen und Handlungsfeldern der Musikindustrie. Mit ihrer Arbeit hat sich ‚Station 17‘ die Behauptung auf dem allgemeinen Musikmarkt zur Aufgabe gemacht. Aus diesem Grund werden die spezifischen Bedingungen der Musikökonomie in ihren Grundzügen beschrieben. Im vierten Kapitel ‚Inklusion und Gesellschaft‘ erfolgt zunächst eine Eingrenzung und inhaltliche Bestimmung des Inklusionsbegriffs. Da Inklusion von zentraler Bedeutung für die Arbeit der Gruppe ist, wird in diesem Kapitel der Inklusionsdiskurs umfassend aufgearbeitet. Als Ursprungsort des Inklusionsdiskurses wird auch die schulische Diskussion mit einbezogen, um die Genese des Begriffs nachzuvollziehen. Im Anschluss daran werden die sozialarbeiterischen Inklusionsdiskurse kritisch analysiert und es wird geprüft, wie sich die Umsetzung von Inklusion im Praxisfeld der beruflichen Rehabilitation vollzieht. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit dem Diskursfeld ‚Musik und Inklusion‘. Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen Ästhetik, Kultur und Bildung widmet sich das Kapitel den musikpädagogischen Angeboten im Feld Sozialer Arbeit. Eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Methoden und Zielsetzungen ist notwendig, weil ‚Station 17‘ selbst seit 2000 als musikpädagogisches Angebot der beruflichen Rehabilitation organisiert ist. Das sechste Kapitel dokumentiert den empirischen Forschungsprozess. Mithilfe der Erhebungsmethode Gruppendiskussion wird die Binnenperspektive der Bandmitglieder erhoben und anhand ihrer Selbstaussagen und Einschätzungen zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen analysiert, wie sich Inklusion praktisch verwirklicht, wie es sich für die Beteiligten darstellt, welche Vorstellungen und Reflexionen und auch Hoffnungen sie mit Inklusion verbinden. Im Anschluss werden die wichtigsten Problemdimensionen inklusiver Praxis in der musikalischen Arbeit herausgestellt. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einer zusammenfassenden Reflexion der Ergebnisse und den sich daraus ergebenden Implikationen für die musikpädagogische Praxis und Forschung.

2 Grundlagen der Systemtheorie und des Konstruktivismus

Systemisch-konstruktivistische Ansätze sind in nahezu allen wissenschaftlichen Bereichen verbreitet, z. B. der Philosophie, Psychologie, Biologie, Mathematik und Neurologie (einen Überblick dazu liefert Jensen 2013). In den pädagogischen Diskursen werden vor allem der radikale Konstruktivismus (Reich 2010, Siebert 2005, Lindemann 2006) und die Luhmannsche Systemtheorie (Kleve 2007, Mer-ten 2004, Miller 1999) rezipiert. Auch der Inklusionsdiskurs greift systemisch-konstruktivistische Theorien und Annahmen auf, um diese für sich fruchtbar zu machen. Anken (2010, 163) zeigt „eine relative Nähe, eine Art Verwandtschafts- beziehung“ zwischen Inklusion und systemisch-konstruktivistischen Ansätzen auf, weil der mit dem Konstruktivismus verbundene Verzicht auf Gewissheiten eine notwendige Bedingung für einen aner kennenden und inklusiven Umgang mit menschlicher Heterogenität sei. Inklusion sei mit einem absoluten Wahrheitsanspruch nicht vereinbar und deshalb der Toleranz gegenüber anders wahrgenommenen Wirklichkeitskonstruktionen verpflichtet (vgl. ebd., S. 164). Aufgrund des engen Bezugs zum Inklusionsdiskurs werden im Folgenden die Grundlagen des radikalen Konstruktivismus und der Systemtheorie nach Luhmann erläutert und kritisch reflektiert.

2.1 Grundlagen und Widersprüche des Konstruktivismus

Der Begriff Konstruktivismus leitet sich ab vom lateinischen Ausdruck ‚Contrue- re‘ und bedeutet ‚formen‘, ‚herstellen‘ und ‚erzeugen‘. Unter anderem bezeichnet der Begriff eine Kunstform, die ihren Ursprung in der ehemaligen Sowjetunion hat. Populär geworden ist der Begriff jedoch als erkenntnistheoretische Strömung der modernen Philosophie im 20. Jahrhundert (vgl. Gloy 2006, S. 221). Mit dem ‚radikalen Konstruktivismus‘, dem ‚interaktionistischen Konstruktivismus‘ und dem ‚sozialen Konstruktivismus‘ haben sich unterschiedliche Strömungen des Konstruktivismus entwickelt, die sich jedoch im Hinblick auf ihre Grundannahmen ähnlich sind (vgl. Haan/Rülcker 2009, S. 7). Wesentlich beeinflusst wurde die konstruktivistische Erkenntnistheorie durch den 1970 erschienenen Aufsatz ‚Biology of Cognition‘ von Humberto R. Maturana. Der chilenische Neurobiologe plädiert dafür, den Prozess des Erkennens biologisch zu fassen, indem er den Erkennenden, also den Beobachter selbst, ins Zentrum des Forschungsinteresses rückt, um ihn als Quelle allen Wissens zu bestimmen. Diese Kernaussage, die

das Forschungsinteresse weg von dem Gehalt von Aussagen und Beobachtungen hin auf das formulierende bzw. beobachtende Subjekt lenkt, kennzeichnet noch heute die Leitformel konstruktivistischer Diskurse: „Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“ (Maturana 1998, S. 25). Mit dieser Verschiebung der Forschungsfrage, wird der Prozess des Erkennens durch die Konstruktionen eines Beobachters zum Thema. Beobachtungen von Wirklichkeit werden dementsprechend in ihrer Abhängigkeit von den Erkenntnissen eines kognitiven Systems analysiert bzw. interpretiert (vgl. Baraldi et al. 1997, S. 101). Der Erkenntnisgegenstand des Beobachters wird dabei als existent unterstellt. Im Gegensatz zum Solipsismus, der davon ausgeht, dass außer dem konstruierenden Konstrukteur nichts wirklich sei, verweist der Konstruktivismus immer wieder auf eine erfahrbare soziale Wirklichkeit. Dies bestätigt auch Philosoph und Kommunikationswissenschaftler Ernst von Glasersfeld, der als Mitbegründer der radikal-konstruktivistischen Erkenntnistheorie gilt: „Lassen Sie mich bei unseren Überlegungen noch einmal nachdrücklich betonen, dass der Konstruktivismus nie die Wirklichkeit – die ontische Wirklichkeit verneint oder verleugnet [...]“ (Glasersfeld 1987, S. 422). Gleichzeitig konstatiert Glasersfeld jedoch auch, dass eine objektive Bestimmung dieser Wirklichkeit nicht möglich sei. Folglich, so Pongratz, bleiben alle Beobachter*innen mit ihren jeweiligen Wirklichkeitsfiktionen allein (vgl. Pongratz 2009, S. 57). Damit handelt sich der Konstruktivismus den Widerspruch ein, zwar von einer ontischen Wirklichkeit auszugehen, diese jedoch kategorisch als nicht erfassbar zu postulieren. Es gibt also in dieser Vorstellung eine objektive Wirklichkeit, über die sich jedoch nichts Objektives herausfinden lässt. Da das Erkannte strikt an den Erkennenden geknüpft ist, wird jeglicher Anspruch auf allgemeingültige Wahrheiten relativiert. Unbestreitbare Erkenntnisse über die ontologische Wirklichkeit können nicht erfasst werden. Sicherlich lässt sich dem Konstruktivismus insofern zustimmen, dass Erkenntnisse nur von einem Subjekt gemacht werden können. Aufgrund der immanenten Widersprüche geraten die strikt antirealistischen Grundpositionen des radikalen Konstruktivismus allerdings ins Wanken.

2.1.1 Viabilität statt Wahrheit

Einen konkreten Bezug zur sozialen Wirklichkeit stellt der Konstruktivismus mit dem Viabilitätskonzept her. Als Teil der konstruktivistischen Theoriebildung soll Viabilität den Wahrheitsbegriff ersetzen. Das Viabilitätskonzept geht davon aus, dass Erkenntnisse über die Wirklichkeit dem Individuum dazu dienen, seine Lebensfähigkeit zu erhalten bzw. zu verbessern. „Begriffe, Theorien und kognitive Strukturen im Allgemeinen sind viabel bzw. überleben, solange sie uns mehr oder wenig zuverlässig zu dem verhelfen, was wir wollen“ (Glasersfeld 1987, S. 141). Demzufolge ist das Bewährte für das Individuum funktional, aber deshalb nicht mit einem Anspruch auf Wahrheit verbunden. Schließlich sind immer

auch andere Wirklichkeitskonstruktionen denkbar, mit denen das Individuum seine Ziele erreichen kann. In pädagogischen Kontexten wird das Viabilitätskonzept aufgegriffen, um für Toleranz gegenüber den Wirklichkeitskonstruktionen anderer zu argumentieren: „Wir müssen tolerant werden und die Entscheidungen des anderen, wie er die Welt sehen will, respektieren; denn es sind keine objektiven Maßstäbe erkennbar, aus denen ich ableiten könnte, dass ich einen höheren Anspruch auf Wahrheit habe als andere“ (Rotthaus 1989, S. 12f.). In diesem Zusammenhang wird dafür plädiert, individuelle Wirklichkeitskonstruktionen als sinnvolle Lebensbewältigungsstrategien anzuerkennen. Problematisch am Viabilitätskonzept erscheint jedoch, dass jeder äußere Beurteilungsmaßstab aufgegeben werden muss. In letzter Konsequenz resultiert daraus „die unterschiedslose Akzeptanz von jedwedem Bezug des Einzelnen auf seine Umwelt, weil ja auch das, was dem Beobachter unsinnig oder gar schädlich erscheint, als für die innere Stabilität nützliche Perturbation angesehen werden muss“ (Hagen 2001, S. 43). Die konstruktivistische Forderung nach absoluter Toleranz gegenüber viablen Wirklichkeitskonstruktionen ist daher als „unhaltbare Aufforderung zur Wertungswillkür“ (Nüse et al. 1991, S. 303) zu kritisieren.

2.1.2 Funktionalität statt Analyse

Wenn für eine Erkenntnis entscheidend ist, ob sie dem Subjekt beim Zurechtkommen in der Wirklichkeit dient, ersetzt dieser funktionelle Gesichtspunkt eine analytische Haltung gegenüber der Lebenswirklichkeit. Solange das Individuum mit einer Erkenntnis bzw. Einbildung nicht scheitert, kann es an jeder beliebigen Konstruktion festhalten. Huisken greift diesen problematischen Aspekt einer derart radikalen Versubjektivierung auf, indem er die mit dem Viabilitätskonzept verbundene Individualisierung der Lebensbewältigung auf das Beispiel Arbeitslosigkeit bezieht:

„Hat z. B. einer ein Problem damit, arbeitslos zu sein, so wird ihm statt Beseitigung der Gründe für seine Lage Abhilfe durch eine andere Sicht empfohlen: dieser Lage lässt sich doch z. B. als Auszeit für eine Neubesinnung auf eine andere Lebensgestaltung doch auch etwas Positives abgewinnen“ (Huisken 2011, o.S.).

Konstruktivistische Erkenntnistheorien gehen davon aus, dass das Subjekt zu seiner Lage ein sinnsuchendes Verhältnis einnimmt. Damit wird das menschliche Denken beschränkt auf die Konstruktion von Passungsverhältnissen zwischen Mensch und Umwelt, die allein vom Individuum zu leisten ist.

2.2 Grundlagen der Systemtheorie

Der Begriff der allgemeinen Systemtheorie wurde geprägt durch den Zoophysiologen Ludwig von Bertalanffy, der mit seinen Arbeiten einen Paradigmenwechsel in den Naturwissenschaften bewirken konnte. In diesen Arbeiten vertritt Bertalanffy die These, dass Einzelphänomene nicht isoliert von einer Gesamtheit zu betrachten sind (vgl. Kneer/Nassehi 2000, S. 19). Bertalanffy verwendet in diesem Zusammenhang den Systembegriff und definiert diesen als „eine Anzahl von in Wechselwirkung stehenden Elementen“ (Bertalanffy 1949, S. 115). In der Soziologie wird der Systembegriff von Talcott Parsons aufgegriffen, der daran anknüpfend die strukturell-funktionale Systemtheorie entwickelt. Von zentraler Bedeutung ist für Parsons die Erkenntnis, dass das Gesellschaftssystem in Teilbereiche untergliedert ist, die je eigene Leistungen für die Bestandserhaltung des Gesamtsystems erbringen. In diesem Zusammenhang beschreibt Parsons wesentliche Bedingungen der Strukturbildung und Strukturhaltung sozialer Systeme (vgl. Scherr 2009, S. 67). Der Soziologe Niklas Luhmann knüpft an diese Arbeiten an und beginnt 1969 mit dem Entwurf einer Universaltheorie, die alle Formen von Sozialität (z. B. Familie, Kunst, Wirtschaft etc.) umfassend erklären soll (vgl. Luhmann 1987, S. 9). Luhmann begreift die Systemtheorie dabei als operativen Konstruktivismus. Analog zu den konstruktivistischen Grundannahmen geht auch die Systemtheorie von einer sozialen Wirklichkeit aus, die zwar beobachtet aber nie definitiv bestimmt werden kann. Die Realitätsaussagen verschiedener Beobachter*innen sind zwar vergleichbar, jedoch ließen sich hiervon keine objektiv gültigen Aussagen über die Realität ableiten: „Alle Orientierung ist Konstruktion, ist von Moment zu Moment reaktualisierte Unterscheidung“ (Luhmann 1997, S. 44). Aus systemtheoretischer Perspektive hat man es ausschließlich mit den konstruierten Realitäten von Beobachter*innen zu tun (vgl. Berghaus 2003, 27).

2.2.1 Die posthumanistische Perspektive der Systemtheorie

Während der Konstruktivismus von menschlich konstruierten Realitäten ausgeht, versteht Luhmann die Systemtheorie als posthumanistisch. Statt Menschen stehen Systeme im Mittelpunkt der Theorie. Nach Luhmann ist ein System eine „organisierte Komplexität“ (Luhmann 1987, S. 46), die Tätigkeiten der Organisation und Selektion ausführt. Ein System konstituiert sich immer in Differenz zur Umwelt (vgl. Luhmann 1987, S. 36). Von zentraler Bedeutung sind für Luhmann die autopoietischen und selbstreferentiellen Systeme. Den Begriff der Autopoiesis übernimmt Luhmann von Maturana, der ihn zur Bezeichnung der Organisationsweise organischer, d. h. lebendiger Systeme einführt. Mit dem Autopoiesiskonzept beerbt Luhmann das außer Dienst gestellte Subjekt, indem er die Qualitäten eines lebendigen Bewusstseins in seine Theorie überführt (vgl. Pongratz 2009,