

Verlag für Systemische Forschung
im Carl-Auer Verlag



Stephan Ullrich

**Organisationen –
Der blinde Fleck
inklusive Pädagogik**

2018

Der Verlag für Systemische Forschung im Internet:
www.systemische-forschung.de

Carl-Auer im Internet: www.carl-auer.de
Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis an:

Carl-Auer Verlag
Vangerowstr. 14
69115 Heidelberg

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügt
der Verlag für Systemische Forschung
im Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg
Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages
Reihengestaltung nach Entwürfen von Uwe Göbel & Jan Riemer
Printed in Germany 2018

Erste Auflage, 2018
ISBN 978-3-8497-9012-7
© 2018 Carl-Auer-Systeme, Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Diese Publikation basiert auf der Masterthesis „Organisationen – Der blinde Fleck inklusiver Pädagogik. Zur Notwendigkeit organisationalen Wandels am Beispiel von Kindertagesstätten“ zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M.A.) im Master-Fernstudiengang „Systemische Beratung“ an der TU Kaiserslautern, 2015.

Die Verantwortung für Inhalt und Orthografie liegt beim Autor.
Alle Rechte, insbesondere das Recht zur Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilme oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Inhalt

1. Einleitung.....	7
2. Thematisierung von Organisationen in den Sozialwissenschaften.....	13
3. Inklusion/Exklusion.....	21
3.1 Pädagogisches Verständnis.....	21
3.2 Systemtheoretisches Verständnis.....	22
4. Kindertagesstätten als Organisationen des Erziehungssystems.....	29
4.1 Das Erziehungssystem der Gesellschaft.....	30
4.1.1 Stratifikation und Erziehung.....	30
4.1.2 Funktionale Differenzierung – Erziehung in der Moderne.....	33
4.2 Kindertagesstätten – die formale Seite der Organisation.....	40
4.2.1 Kindertagesstätten als multiple System/Umwelt-Differenzen.....	41
4.2.2 Grenzen von Kindertagesstätten durch Mitgliedschaft.....	44
4.2.3 Mitgliedschaft als organisationaler Inklusionsmechanismus.....	45
4.2.4 (Sinn-)Grenzen aus Sicht der Kinder als Mitglieder.....	49
4.2.5 Mitgliedschaft als Mechanismus der Formalisierung.....	53
4.2.6 Die Formalstruktur von Kindertagesstätten – Entscheidungsprämissen.....	54

5. Zum Verhältnis von Organisationen und Interaktionen innerhalb von Organisationen.....	63
5.1 Interaktionssysteme und wechselseitige Wahrnehmbarkeit als Inklusionsmechanismus.....	64
5.2 Interaktionen in Organisationen.....	68
5.3 Kindertagesstätten – die informale Seite der Organisation....	73
5.3.1 Möglichkeiten zur Durchsetzung informaler Erwartungen.....	76
5.3.2 Organisationskultur – die informale Struktur von Kindertagesstätten.....	78
5.4 Organisationen – der doppelte Rahmen von Interaktionen in Organisationen.....	81
6. Organisationale Wandlungsprozesse als integraler Bestandteil inklusiver Pädagogik.....	87
7. Fazit.....	91
Literaturverzeichnis.....	95
Abbildungsverzeichnis.....	103

1. Einleitung

Was enthüllt ist, wird verborgen werden, aber was verborgen ist, wird wieder enthüllt werden.

George Spencer-Brown, 1997: 92

Das Thema Inklusion, aber auch ihre Umsetzung und manchmal Verhinderung, bedeutet für zunehmend mehr Personen und Organisationen, wie z. B. Kindertagesstätten, tiefgreifende Veränderungsprozesse, die in internen Strukturen vollzogen werden müssen. Nicht zuletzt durch das im März 2009 in Deutschland in Kraft getretene Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde dieser Prozess in Gang gesetzt. Diese rechtlich verbindliche Konvention zeigt ihre primären Auswirkungen dabei innerhalb des Erziehungssystems: Ohne sie würden pädagogische Organisationen sowie zugehörige Personen kaum einen Veränderungsdruck verspüren. Das Erziehungssystem reagiert seit der Unterzeichnung, schon weil es gar nicht anders reagieren kann, mit einer Reform, um die thematisierten „Diskrepanzen zwischen proklamierten Zielen und realen Leistungen“ (Luhmann, 2002: 166) auszugleichen. Ziel von Reformen im Erziehungssystem ist dabei der Wandel bestimmter Wertorientierungen, „also etwa de[r] Übergang von Individualförderung zur Herstellung von Chancengleichheit, vor allem durch Ausgleich schichtbedingter oder geschlechtsspezifischer [sowie behinderungsbedingter, Anm., S. U.] Benachteiligungen“ (ebd.) und damit die Einflussnahme auf die in Organisationen vorkommenden Interaktionen. Dies kann jedoch nicht gelingen, da Reformen sich immer auf Organisationen beziehen: „Sie werden mit Mitteln der Organisation durchgesetzt bzw. verhindert. Sie können daher die Schranken dieses Systemtypus nicht überschreiten“ (ebd.).

Dies kann die nach einer ersten Euphoriewelle nun immer lauter werdende Kritik an der Umsetzung und manchmal auch an der Idee von Inklusion erklären. Reformen haben keinen Einfluss auf die

Umsetzung jener Wertorientierungen, die durch sie vorgegeben werden. „Auch wird typischerweise rasch vergessen, daß das, was man vorhat, schon einmal (oder mehrmals) versucht worden und gescheitert ist. Die wichtigste Ressource der Reformer scheint daher eine Leistung des Systemgedächtnisses zu sein, nämlich das Vergessen“ (a. a. O.: 167). So berichtet LUHMANN (vgl. a. a. O.: 137) z. B. von der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, die große Überschneidungen zur Idee der heute thematisierten Inklusion hat, sollte doch der Zugang zur Bildung für alle Kinder ermöglicht werden. Doch „noch im 19. Jahrhundert findet man erhebliche Zahlen von ‚vorübergehend vom Unterricht Freigestellten‘. Selbst in der Hauptstadt, in Berlin, besuchen 1818 von 27000 schulpflichtigen Kindern 8000 überhaupt keine Schule. Man sieht an diesen Zahlen die Schwierigkeiten, mit denen man rechnen muß, wenn man Inklusion über Rechtspflichten und nicht über Interessen zu erreichen versucht“ (ebd.). Wenn aber die einzelnen Funktionssysteme der Gesellschaft nicht dazu in der Lage sind, auf Interaktionen durchzugreifen, dann, so ist die Annahme dieses Buches, müssen Organisationen einem gezielten Wandlungsprozess unterzogen werden, da sie die in ihnen laufenden Interaktionen rahmen; zumindest, wenn Inklusion das Ziel sein soll und es dabei primär darum geht, ob und wie man innerhalb von Interaktionen bedeutungsvoll wird (vgl. Fuchs, 2008: 130). Veränderungen von Werteorientierungen und damit einhergehend von beobachtbaren, personalen Handlungsweisen müssen deshalb mit Veränderungen organisationaler Strukturen einhergehen.

Auch Inklusion als pädagogisches Paradigma ist zu einer Rechtspflicht geworden und Interessen einzelner Gruppen werden nur marginal berücksichtigt. Die Vertragsstaaten, die das genannte Übereinkommen der Vereinten Nationen unterzeichnet haben, haben sich somit u. a. dazu verpflichtet, „alle geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung aufgrund von Behinderung durch Personen, **Organisationen** oder private Unternehmen zu ergreifen“ (UN-BRK, Artikel 4, Abs. e, Hervorhebung S. U.). Obwohl Organisationen hier als autonom handelnde, da als potentiell dis-

kriminierende und von Personen unterschiedene Einheiten beschrieben werden, findet das Phänomen „Organisation“ als Thema oder konkreter Arbeitsgegenstand innerhalb der Inklusionspädagogik bisher nur rudimentär Beachtung. Organisationen, als Phänomen, aber vor allem auch als eigenständiger Systembereich, stellen damit einen *blinden Fleck* inklusiver Pädagogik dar. Im biologischen Sinne verweist dieser Begriff auf den Umstand, dass die Stelle im Auge, an welcher der Sehnerv zum Gehirn verläuft, für den Einfall von Licht unempfindlich ist. „Sehen“ dürfte an dieser Stelle nicht möglich sein, und während des Sehens müsste dann permanent ein schwarzer Fleck wahrgenommen werden, was aber nicht der Fall ist. Er heißt daher blinder Fleck: „Wir sehen nicht, daß wir nicht sehen“ (vgl. Maturana, Varela, 2009: 23). Im Kontext der Systemtheorie geht es dabei nicht um das Sehen, sondern um das Beobachten. Alle Systeme, die im Medium des Sinns operieren (soziale und psychische Systeme), sind dabei zugleich beobachtende Systeme (vgl. Fuchs, 2008: 11 ff.): „Beobachten heißt einfach (und so werden wir den Begriff im Folgenden durchweg verwenden): Unterscheiden und Bezeichnen. Mit dem Begriff Beobachten wird darauf aufmerksam gemacht, daß das ‚Unterscheiden und Bezeichnen‘ eine einzige Operation ist; denn man kann nichts bezeichnen, was man nicht, indem man dies tut, unterscheidet.“ (Luhmann, 1997: 31) Dabei kann man aber immer nur eine Seite solch einer Unterscheidung sehen, da sich nur eine Seite zu einem konkreten Zeitpunkt bezeichnen lässt: „Die Einheit der Unterscheidung ‚verdunstet‘ im Augenblick ihres Vollzugs. Das ist gemeint, wenn man die Metapher des blinden Flecks einsetzt.“ (Fuchs, 2008: 21) Inklusiv Pädagogik schaut demnach auf Interaktionen und bezeichnet diese als ihren Arbeitsgegenstand, sieht dabei aber nicht, oder selten, dass die Interaktionen, mit denen sie zu tun hat, in Organisationen veranstaltet werden.

Dass Organisationen hier als blinder Fleck inklusiver Pädagogik beschrieben werden, übersieht nicht, dass diese innerhalb des inklusionspädagogischen Diskurses thematisiert und auch als Arbeitsgegenstand benannt werden. Dies geschieht jedoch überwiegend in

präskriptiver und damit normativer Weise¹, während hier, im organisationssoziologischen Sinne, ein deskriptiver Ansatz gewählt wird, der Organisationen als Phänomene erst „sichtbar“ macht (vgl. Tacke, Drepper, 2018: 8 f.). Darüber hinaus werden Organisationen, um spätere theoretische Ausführungen in Kürze vorwegzunehmen, sehr häufig mit der informalen Seite der Organisation gleichgesetzt, wodurch die Interaktionen weiterhin die bezeichnete Seite der Beobachtung bleiben und damit ihren Fokus ausmachen. Hervorzuheben sind dabei solche Arbeiten, die sich mit dem Ziel, Inklusion zu ermöglichen, mit organisationalen Wandlungsprozessen beschäftigen. Dies geschieht vor allem durch die „Indexe für Inklusion“, deren bekannteste Versionen für die Bereiche Schule (vgl. Booth, Ainscow, 2003) und Kindertagesstätten (vgl. Booth et al., 2014) sowie die Kommune (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) vorliegen². „Der Index [... soll, Anm., S. U.] zu dauerhaften Verbesserungen beitragen, indem er die Entwicklung der Einrichtungskultur unterstützt und Hilfen gibt bei der Klärung von Zielen der Aktivitäten“ (Booth et al., 2014: 10). KOENIG (vgl. o. J.) aber auch HINZ und KRUSCHEL (vgl. 2013) verweisen ferner auf „Zukunftsbeste als Impuls für die Veränderung von Organisationen“ (212 ff.). KOENIG (vgl. o. J.) und LYRA (vgl. 2012) beziehen sich in ihren Arbeiten auf die Theorie U von SCHARMER und verfolgen damit das Ziel, dass „Gestaltungsverantwortung für Lernorte, an denen inklusive schulische Bildungsprozesse möglich sind“ (Lyra, 2012: 35), übernommen wird, um „bei allen Schüler_innen deren höchste Po-

¹ „Präskriptive (d.h. vorschreibende) Ansätze beantworten die Frage, was der Fall sein *soll* [...]. Im Unterschied dazu interessieren sich deskriptive (also beschreibende) Zugriffsweisen für die Frage, was faktisch der Fall *ist*.“ (Tacke, Drepper, 2018: 9)

² Eine weitere Version, der „Index für Inklusion im und durch Sport“, wurde 2014 vom Deutschen Behindertensportverband e.V. und dem National Paralympic Committee Germany herausgegeben und findet sich im Internet unter: http://www.dbs-npc.de/tl_files/dateien/sportentwicklung/inklusion/Index-fuer-Inklusion/2014_DBS_Index_fuer_Inklusion_im_und_durch_Sport.pdf, zuletzt abgerufen am 30.11.2017.

tentiale vorwegnehmend anzuerkennen und sie auf ihrem Entwicklungsweg zu begleiten [...]. Die Sonderschule als Institution“, so LYRA weiter, „stellt diese Frage nach dem höchsten Zukunftspotential ihrer Schüler_innen kaum oder gar nicht. Genau im Anerkennen dieses Potentials bei allen liegt der qualitative Sprung von Inklusion“ (a. a. O.: 34). Gemein ist diesen Ansätzen, dass eine Organisationskultur geschaffen werden soll, die durch Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist. Dies mag als Ansatzpunkt ein wichtiger Aspekt sein, nur die Konsequenz, man müsse dann entsprechend wertschätzen und anerkennen, erweist sich in der Regel als zu einseitig, da die formale Organisation im blinden Fleck verbleibt.

Das vorliegende Buch unternimmt den Versuch, beide Seiten der Unterscheidung (formal/informal) in den Blick zu nehmen. Es wird anhand der Systemtheorie LUHMANNs aufgezeigt, welche wichtige und *entscheidende* Rolle Organisationen für eine inklusive Pädagogik und Inklusion selbst zukommt. Dies geschieht am Beispiel von Kindertagesstätten, die sowohl im inklusionspädagogischen Diskurs als auch in der Soziologie nur randständig behandelt werden. Das vorliegende Buch stellt somit einen ersten Schritt einer theoretischen Fundierung für systemische Organisationsberatung von Kindertagesstätten im Kontext von Inklusion dar. Es versteht sich dabei nicht als Einführung in die Systemtheorie, sodass viele Begriffe vorausgesetzt und nur dann erläutert werden, wenn sie von besonderer Relevanz sind.