

Koenig, Oliver [Hrsg.]

## Inklusion und Transformation in Organisationen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 349 S.



Quellenangabe/ Reference:

Koenig, Oliver [Hrsg.]: Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 349 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260525 - DOI: 10.25656/01:26052

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260525>

<https://doi.org/10.25656/01:26052>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

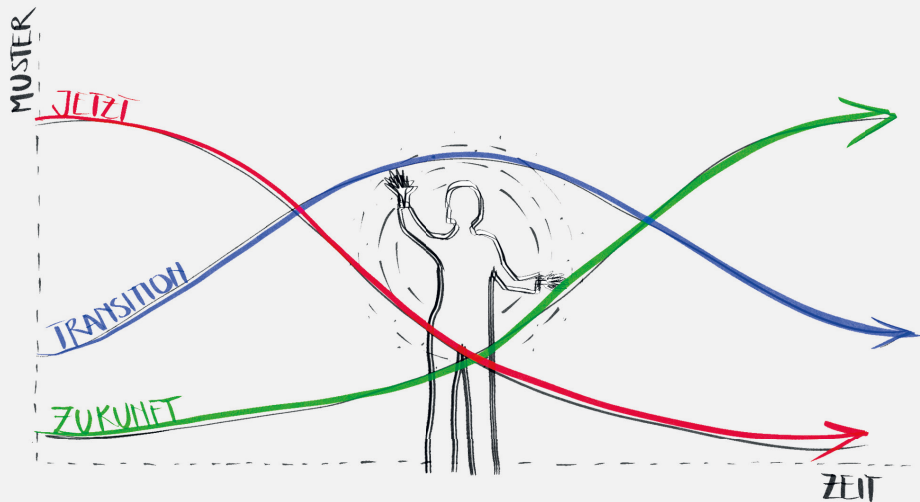


### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Oliver Koenig  
(Hrsg.)

# Inklusion und Transformation in Organisationen

Koenig

# Inklusion und Transformation in Organisationen

*Dieses Buch wäre ohne die Unterstützung von Valerie Sophie List  
nicht realisierbar gewesen.*

*Gewidmet den Studierenden des Studiengangs  
„Inklusion und Transformation in Organisationen“ sowie ihrem Glauben  
an und Willen zu inklusiver Veränderung.*

Oliver Koenig  
(Hrsg.)

# Inklusion und Transformation in Organisationen

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

*Die Publikation dieses Buches als Print- und OpenAccess-Publikation wurde durch einen Zuschuss der Bertha von Suttner-Privatuniversität in St. Pölten ermöglicht.*

*Das Lektorat der Texte wurde durch Stefanie Holanik, Helene Penzinger sowie Nina Weihs unterstützt.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2022.ng, © by Julius Klinkhardt.  
Coverabbildung: © by Eva Böhm.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2022.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5978-3 digital

[doi.org/10.35468/5978](https://doi.org/10.35468/5978)

ISBN 978-3-7815-2538-2 print

# Inhalt

## Vorwort

*John O'Brien*

Transformative Inclusion Management ..... 11

## Einleitung

*Oliver Koenig*

Inklusion und Transformation in Organisationen: Grundlegungsversuche  
eines Transformativen Inklusionsmanagements ..... 19

## Grundlegungen

*Bill Sharpe und Zahra Ash-Harper*

Producing Inclusion with Three Horizons ..... 41

*Tobias Buchner*

Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für  
Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung ..... 65

*Oliver Koenig und Rosa Strasser*

Inklusive Zukünfte antizipieren ..... 77

*Rosa Strasser und Oliver Koenig*

Entwicklung halten und begleiten beim Gestalten inklusiver Zukünfte ..... 96

## Horizont 1: Verstehen was ist

*Laura Dobusch*

Von der (Un-)Möglichkeit inklusiver Organisationen und der Bedeutung eines negativen Inklusionsverständnisses ..... 119

*Ruth Simsa*

Leadership und Veränderung – Veränderung von Leadership ..... 133

*Kerstin Merz-Atalik und Katja Beck*

(Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformenentwicklung – Entwicklungslinien in Baden-Württemberg und Südtirol ..... 148

*Johannes Schädler*

Stellvertretung in ‚Mitarbeiter-Scripts‘ und Risikomanagement in der Behindertenhilfe ..... 166

*Thomas Schweinschwaller*

Von der Enge zur Weite – Einsichten in den Status quo und Anregungen, Organisationen anders zu machen ..... 182

## Horizont 3: Spuren der Zukunft

*Susanne Maria Weber*

A new Audacity of Imagination: Envisioning Sustainable Inclusion – Transforming toward new Patterns – Practicing Heterotopic Organizing ..... 199

*Patti Scott und David Hasbury*

Cultivating Change: A Culture of Innovation Supporting Choice and Citizenship ..... 218

*Beth Gallagher und Kirk Hinkleman*

Flipping the Script: Intentional Teaming through Awareness-Based Collective Action ..... 235

*Albrecht Rohrmann*

Inklusion und kommunale Planung ..... 246

*Josef Watschinger*

Landschaften, die inklusive Gesellschaften ermöglichen/hervorbringen. Eine Reflexion über persönliche Entwicklung und Entwicklungen im Berufsfeld Schule ..... 259



**Horizont 2: Neue Wege gehen***Stefan Bergheim*

Zukünftebildung – neue Kompetenzen für den Umgang mit dem Später ..... 275

*Valmae Rose*

Reimagining futures in the Australian Disability Sector ..... 288

*Rolf Arnold*Bewusstseinsbildung und selbsteinschließende Professionalität oder:  
Wie können Führungskräfte ihre inneren Bilder wirksam transformieren? .... 301*Hanns Meissner*Learning Institute for Social Innovation: A Space to Imagine and  
Birth New Social Support Arrangements ..... 317*Simon Duffy*

Citizen Network: advancing inclusion for all ..... 331

Author Information ..... 345



# **Vorwort**



*John O'Brien*

## **Transformative Inclusion Management**

The problems of life are insoluble on the surface...  
 Getting hold of the difficulty deep down is what is hard.  
 Because if it is grasped near the surface it simply remains the difficulty it was.  
 It has to be pulled out by the roots; and that involves our beginning to  
 think about things in a new way. ...  
 The new way of thinking is what is so hard to establish.  
 (Wittgenstein 1980)

This anthology provides resources for developing the new ways of thinking that provide a good hold on the transformations necessary to support inclusion. Considering how transformation might be managed rescues inclusion from treatment as a concept to analyze or a daydream to fantasize by focusing on managing the co-creation of transformed social relationships. It offers ideas that address the conditions that make inclusion and transformation challenging. There are links to practices that bring life to transforming the relationship between people with disabilities and their communities.

One of this book's strengths is that almost every reader will find some chapters difficult to read because they find themselves in conversation with a new perspective on inclusion. This in itself is a lesson: inclusion and transformation are emergent phenomena. As long as we continue to seek broader opportunities, deeper understanding, and more diverse alliances, new meaning will continue to open to us. Managing transformation animates the joyful and relentless pursuit of more and more life-giving answers to the question, "What more is possible?" For this person? For this neighborhood, workplace, community? For this team, organization, school, system? (O'Brien & Mount 2015).

Beginning to think about inclusion in new ways is hard because the necessary vocabulary and grammar remain unfinished. New thinking develops through reflection on action in uncertain social territory: next steps into meaningful participation in the same schools, housing, workplaces, civic and leisure activities experienced by people who do not require accommodation and assistance. Far from a precisely delineated and metered goal to be attained, inclusion is an ever-expanding network of intersecting social pathways to be discovered. Far from marching people through well mapped steps to predetermined best practices,

managing transformation is orchestrating an adventure to explore the possibilities that show up when groups of people with diverse perspectives reconfigure their boundaries, achieve a shared awareness of their situation, and act to question accepted limitations on flourishing life (Meissner 2013; Scharmer 2022a; 2022b). The assertion that inclusion is an open and unfinished ideal by no means reflects a consensus. Plenty of good people are sure that their understanding is complete as it is. Some go as far as to say that their current reality exhausts all possibilities for inclusion. Plenty of committed advocates and administrators believe that writing rules that demand inclusion and offering technical assistance is sufficient to achieve transformation. It is difficult to learn when you are convinced that you already know, so managing transformation involves supporting people to let go of their certainties and get excited about becoming social innovators.

Beginning to think about inclusion in new ways is hard because supporting socially excluded people to take up valued roles in ordinary community life is hard. Social exclusion is a palpable force delivered through segregating, controlling structures erected on partially obscured stories of irremediable incapacity, vulnerability, inferiority, pity, and menace. When these stories prevail, the need for protection, supervision, and treatment is self-evident. The special school, the day center, the group home, the nursing facility become the necessary sources of the expert attention people need. Indeed, as a consequence of social devaluation, many people and families have experienced hurtful rejections, bullying, exploitation, and hate crimes. They may adapt to social exclusion by making a life that offers activities, positive rules, friendships, and intimacy within the borders of family and service settings (O'Brien 2010). What looks like marginalization from a strong view of inclusion can look like sanctuary from within the walls of special buildings, among people with no lived experience of inclusion. Managing transformation can't proceed by assessing readiness for community life and pushing people out into it. It proceeds by noticing and supporting the desires and interests of those who want to risk finding new paths into community life. Establishing the practice of deep listening as the necessary foundation for co-creating valued community roles is the core of managing transformation. The appreciation of a person's gifts and capabilities that often emerges from careful listening energizes a journey of discovery.

The designers of most current services assumed, often implicitly, that people with disabilities belong with "their own kind" under (benevolent) supervision by medical or paramedical staff or special educators who train, teach, and perform tasks that shape a person's routines. Inclusion will attract transformational change only among people who share a conviction that it is both possible and morally right to seek more and better experiences outside the world of special places for special people. A key move in transformation shift the conviction that all that's necessary for a good life is stocked within the walls of special schools and services to a

realization that there are good things to seek beyond those familiar boundaries. This shift is best achieved in action, co-creating a role “out there” with a person who has been a special class or service insider. Managing transformation involves establishing a contrast to the devaluing effects of old ways of thinking. Reaching out to learn from places of potential inspires and informs this work.

Many places of great potential move outside the disability orbit, among other groups organizing to overcome social exclusion and inequality. Making real connections at the intersections of disability with race, class, and gender identity will bring new possibilities for alliance, additional strategies, and insights like this description of the inner work of resistance, from a leader in the movement against racism and economic inequality.

“If structural violence is a series of societal agreements to not pay attention to a set of people we deem less human than ourselves, as I believe it is, then what does it mean to cultivate a quality of attention that redresses these agreements? Not averting our eyes from the systemic racism that shapes our collective existence is core, as is witnessing with a tender heart. Then connecting the tender heart to effective action means acting with understanding of the urgent need to see from the whole, which cannot exclude anyone, especially people who have been marginalized.” (Cunningham 202, 10)

Beginning to think about inclusion in new ways is hard because the work has both outer and inner dimensions. Transforming resources assembled to supervise and treat groups into individualized supports for contributing citizenship is not only technically complicated, it is hard emotional work. Many have a stake in services that accept full delegation of responsibility for the health, safety, development, and happiness by turning people into full time clients. People with disabilities may adapt their preferences, believing that familiar roles and relationships at the margins define the inevitable horizon of their lives. Many families seek relief from being the main source of assistance even at the cost of social exclusion. Many families yearn for the long-term security of a tangible service administered by experts and held accountable to the state for quality of life. Good people, including leaders with disabilities, have invested their careers in developing good places for vulnerable people to live and spend their days and are loyal to their creations and those who helped make them. Workers have organized their lives and livelihoods around meeting predictable responsibilities. Organizations have worked hard to acquire and improve buildings and materials. State actors, political and administrative, have struggled to win the resources to deinstitutionalize and establish group-based services. Meaningful efforts at transformation work through conflicting loyalties and support expressions of loss and grief.

One price of transformation is repeated discovery of blind spots that have entangled change makers themselves in practices, structures, and stories that reproduce social exclusion and diminish the agency of those they would include as equals.

Building relationships that can hold honest acknowledgment of these entanglements and acts of reparation and forgiveness is an important function of managing transformation.

Beginning to think about inclusion in new ways is hard because, at least in the time and place I am writing from, change makers are tired. Years of austerity and underinvestment made sustaining a capable and committed workforce problematic even before years of pandemic. The rate at which the field is learning from the achievements of pathfinding people with intellectual disabilities and autism and their allies feels infuriatingly slow. Demonstrating compliance with a growing accumulation of bureaucratic rules colonizes more and more attention. Managing transformation proceeds by claiming time and space to build shared awareness by listening, journeying to places of potential, and renewing a sense of highest purpose. This space creates a platform for co-creation that grounds change makers in a source of renewal: discerning and stepping into an inclusive future.

Beginning to think about inclusion in new ways is hard because the individualized supports necessary to transform the experience of socially excluded people rest uncomfortably with the way states fund and administer long term supports. Using a personal budget to organize carefully matched support workers to form a self-managed team that accompanies people as they take their place in community looks flimsy to an administration designed to manage a network of providers expected to deliver care and treatment to groups. Neo-liberal management practices undermine the relationships and flexibility necessary to the work of inclusion. Cost control through stringent time and task specifications treat support workers as interchangeable parts and meters assistance as standard transactions. Risk management driven by fear and distrust works to keep people enclosed. Austerity measures are justified with the claim that more can always be done with less.

Approaches to planning described in this book also are a shaky fit with the ways of knowing that are credible with most authorities. Numbers based on scientifically validated assessments of deficiency seem more real than visions crystallized from deep listening and imagination. Statistical models, survey data, and attempts to imitate drug trials, seem more reliable than observations on changing horizons or stories from lived experience. Professional diagnosis and prescription seem more efficient and defensible guides to decision making than a process of co-creation that follows a direction of travel set by people with disabilities and their allies. Managing transformation authorizes dialogue among different ways of knowing and deciding.

Beginning to think about inclusion in new ways is hard because the greatest opportunities lie in complex challenges that require inquiry and multiple social innovations. Taking journeys into territories yet only partially mapped questions what is taken for granted in settled stories. Co-creating better supports for people with disabilities to exercise decision making power shakes the foundations of most



existing forms of service. These four points for managed transformation are rising on the horizon.

- *Develop supported decision making and alternatives to guardianship* (IRIS 2021). Article 12 of CRPD (The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities) turns over the reflexive placement of people with intellectual disabilities under some form of substitute decision making. Working out practical ways to recognize that people with disabilities have legal capacity equal to others in all areas of life and providing the support they require in exercising their legal capacity will stretch thinking and practice into new territory.
- *Sharpen awareness of restrictions on people's freedom and co-create ways to reduce them.* It's easy to assume that a person who is not in an institution is living in the least restrictive possible situation. In the *Cheshire West* case, the UK Supreme Court ruled that a person is deprived of liberty in any service where they are "subject to continuous supervision and control" and "not free to leave". The Court applied this standard not only to congregate facilities but to supported living, and shared living with a family. As Lady Hale put it, "The fact that my living arrangements are comfortable, and indeed make my life as enjoyable as it could possibly be, should make no difference. A gilded cage is still a cage." This result does not forbid such arrangements; it establishes that an English or Welsh person living under these conditions is due legally available safeguards. The wider messages are that any service setting should be regularly swept for unquestioned restrictions on freedom and that co-creating supports that increase freedom is a worthy purpose for transformation (Series 2022; O'Brien & Duffy 2022).
- *Co-create ways to expand use of person-directed individual funding and focus it on supports to valued roles in community life.* A variety of established forms of personal budgets demonstrate the potential to increase the effective control people with disabilities have over their supports and create the flexibility necessary to individualize support for inclusion (Duffy 2021). When this capacity is surrounded by a variety of resources— including advice and instruction from others who share the experience; practical help with the tasks involved in organizing and directing a personal support system; and community building initiatives – conditions are right for doing the work of inclusion.
- *Adopt citizenship as the frame for understanding the relationship between people with disabilities, their communities, and the state* (Citizen Network 2022). This perspective surrounds attention to the social exclusion of people with disabilities to embrace everyone in the right and responsibility to create a world where everyone matters and each plays a valued part. This is an important corrective. It counters the devaluation of difference and relegation to the role of passive recipient of social care with a call for active, contributing citizenship. This brings action in pursuit of the common good into the new thinking.

Those who dare to think of transformation as something they are called to manage accept responsibility for bringing diverse people and organizations together to co-create new social forms, forms whose emergent character cannot be fully specified and controlled. When the aim is transformation of social exclusion, it takes courage and creative energy to act. This book encourages and informs those who dare to commit to inclusion.

## Literature

- Cunningham, D. (2021): Awareness Based Systems Change and Racial Justice. In: *Journal of Awareness-Based Systems Change* 1 (2), 9-13.
- Citizen Network (2022): What we believe. Online unter: <https://citizen-network.org/about/what-we-believe>. (Abrufdatum: 05.04.2022).
- Duffy, S. (2021): EU roadmap for user-centred funding for long-term care and support. UNIC project. Brussels. Online unter: <https://www.unicproject.eu/publications/>. (Abrufdatum: 05.04.2022).
- IRIS (2021). My life, my decisions: Supporting the equal right to decide for people with disabilities. Oshawa, ON: Institute for Research and Development on Inclusion and Society. Online unter: <https://inclusioncanada.ca/campaign/legal-capacity/>. (Abrufdatum: 05.04.2022).
- Meissner, H. (2013): Creating blue space: fostering innovative support practices for people with developmental disabilities. Toronto: Inclusion Press.
- O'Brien J. (2010): SSR: Supporting Social Roles. Toronto: Inclusion Press. Online unter: <https://inclusion.com/change-makers-resources-for-inclusion/john-obrien-change-makers-books-videos/john-obrien-books-videos/john-obrien-person-centered/creating-the-conditions-for-a-valued-workforce-2-5-2-11-3-9-21-4/>. (Abrufdatum: 05.04.2022).
- O'Brien, J. & Duffy, S. (2022): How can you help me make a choice? In: H. Atherton & D. Crickmore (Hrsg.): *Intellectual Disabilities: Toward inclusion*. London: Elsevier, 37-52.
- O'Brien J. & Mount, B. (2015): Was alles ist noch möglich? In R. Kruschel & A. Hinz (Hrsg.) *Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion: Praxis und Theorie personenzentrierter Planung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-194.
- Scharmer, O. (2022a): Putin and the Power of Collective Action from Shared Awareness. Part I: The Social Grammar of Destruction. Online unter: <https://medium.com/presencing-institute-blog/putin-and-the-power-of-collective-action-from-shared-awareness-a-12-point-meditation-2df81cd54b1e>. (Abrufdatum: 02.04.2022).
- Scharmer, O. (2022b): Putin and the Power of Collective Action from Shared Awareness: Putin and the Power of Collective Action from Shared Awareness: Part 2: The Social Grammar of Creation. Online unter: <https://medium.com/presencing-institute-blog/putin-and-the-power-of-collective-action-from-shared-awareness-ece5dd3467cd>. (Abrufdatum: 02.04.2022).
- Series, L. (2022): *Deprivation of liberty in the shadows of the institution*. Bristol: Bristol University Press.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and value*. Oxford: Basil Blackwell.

# Einleitung



*Oliver Koenig*

# **Inklusion und Transformation in Organisationen: Grundlegungsversuche eines Transformativen Inklusionsmanagements**

Inklusion ist ein Verändern des Bestehenden in einem langen, offenen Prozess.  
 Sie ist wie eine Expedition in eine für uns alle neue Landschaft.  
 Man begibt sich auf unbekanntes Terrain, sucht gemeinsam nach dem  
 besten Weg, löst Herausforderungen und entdeckt Neues.  
 Was man weiß, kann falsch, veraltet oder unzureichend sein,  
 es bedarf der Ergänzung, es muss zu den immer einzigartigen Umgebungen  
 und Gegebenheiten passen.

(Imhäuser 2015)

## **1 Einleitung**

Mit der Bezeichnung *Transformatives Inklusionsmanagement* wurde im Zuge der Akkreditierung des interdisziplinären Masterstudiengangs „Inklusion und Transformation in Organisationen“ an der Bertha von Suttner Privatuniversität in St. Pölten ein neuer Begriff geschaffen. Dieser soll im Rahmen dieses Sammelbandes eine erste konzeptionelle Grundlegung erfahren, die sich zugleich als offene Suchbewegung versteht.

Dieses Buch ist auf mehreren Ebenen als Grenzgang zu verstehen. Es wendet sich aus einer inklusionspädagogischen Perspektive einem blinden Fleck in der disziplinären Auseinandersetzung zu, und zwar der organisationalen Bearbeitung und Verarbeitung von Inklusion. Damit einher gehen Folgen für die Produktion, Aufrechterhaltung oder Überwindung von Ungleichheit und Exklusion in all ihren Formen und Ausprägungen innerhalb, an und jenseits der Grenzen organisationaler Praxis (vgl. Midgley 2000; Dobusch 2015; Ferdmann u. a. 2020).

Die Veröffentlichung dieses Buches trifft dabei auf einen potentiellen historischen Wendepunkt am – noch immer offenen – Ausgang der globalen COVID-19 Pandemie. Nicht nur haben die Jahre seit dem März 2020 das Versagen institutioneller Unterstützungsmechanismen deutlich gemacht (Knapp u. a. 2021), sondern auch eine davor schon bestehende, latente Visions- und Innovationsarmut im

organisationalen Neu- und Weiterdenken von Inklusion aufgedeckt, für und vor allem mit Menschen, die von Marginalisierung betroffen sind. Auch mehr als eine Dekade nach der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Österreich und Deutschland (bzw. nach mehr als 5 Jahren in der Schweiz)<sup>1</sup> lassen sich weitreichende politische Reformen, die über bloße Systemanpassung in den Angeboten und Strukturen von Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderungen hinausgehen, nicht erkennen. Viele der für die Umsetzung der UNBRK zentralen Reform- und Transformationsbereiche, wie etwa die inklusive Bildung oder die Deinstitutionalisierung, sind im Getriebe festgefahrener Positionen, ergebnisloser Arbeitskreise sowie Debatten um die ungelöste Problematik föderaler Strukturen stecken geblieben oder es hat sich ihrer schlichtweg bisher niemand aktiv angenommen.

Dies trifft in gewisser Art und Weise auch auf die häufig selbstreferentielle disziplinäre Auseinandersetzung mit Fragen der Inklusion im Feld der Inklusionsforschung zu. Aus einer solchen Befassung mit sich selbst werden zwar die (mehr oder weniger geglückten) Realisierungen von Inklusion mit ihren eigenen Ansprüchen konfrontiert (vgl. Geldner 2020, 254), aber über die Grenzen des Feldes wird nur selten hinausgedacht. Demgegenüber verschreibt sich dieses Buch dem Anspruch eines konsequenten inter- und transdisziplinären theoretischen und methodischen Pluralismus. Gleichmaßen wird hier die Irritation, der Widerspruch wie auch die Synergie und die Verbindung gesucht. Die Inhalte befassen sich mit theoretischen Texten des Nachdenkens über Formen der gegenwärtigen Verfasstheit sowie des Neudenkens von Inklusion in organisationalen Zusammenhängen und den damit einhergehenden Voraussetzungen. Diese werden in einen Bezug zu praktischen Beispielen gestellt, wie „Organisationen Anders Machen“ unter der Leitidee von Inklusion aussehen könnte. Gerade letzteres erscheint hier als essentiell, gelangen wir doch nur im eigentlichen Prozess des Transformierens zu Wissen und Einsicht, sowohl über das Wesen und die Grenzen von Organisationen als auch die in ihre Praxen eingeschriebenen Muster (Ahmed 2012, 173f). Dabei möchte das Buch weder den Prozess der bewussten Gestaltung von Inklusion in Form von additiven Rezepten oder Blaupausen vorwegnehmen noch das Zukunftsprojekt Inklusion als einen genau konkretisierbaren Endpunkt auf einer (transitorischen) Reise von A nach B missverstehen.

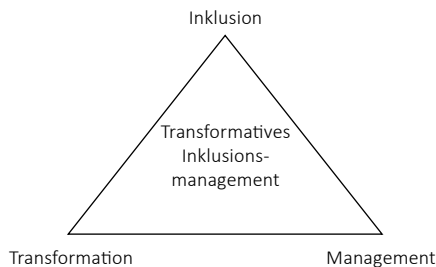
Im Unterschied zu komplizierten Prozessen, welche durch die genaue und idealerweise kollaborative Anwendung von Expert\*innenwissen bewältigbar sind, sind inklusive Prozesse stets komplex und damit immer unvollständig, kontingent und offen (vgl. Snowden u. a. 2020). Inklusion ist dabei sowohl relational als auch relativ zu denken (vgl. Dobusch 2021). Es kann weder von den handelnden

1 Daten der Ratifikation der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: In Österreich am 26. September 2008, in Deutschland am 26. März 2009 sowie in der Schweiz am 15. April 2014.

Personen, deren jeweiligen Verständnissen von Inklusion sowie der Qualität und Belastbarkeit von deren Beziehungen noch von den jeweils (historisch geformten) vorherrschenden und wirksamen gesellschaftlichen und organisationalen Inklusionsbedingungen (Weisser 2017, 147) abgesehen werden. In allen Fällen verlangt Inklusion nach einer Herausforderung zur partizipativen Erweiterung und Verschiebung von Grenzen auf all den genannten Ebenen, die auch eine Zumutung darstellt: nach einer Praxis (Freire 1970), in der Aktion und Reflexion kombiniert werden, sich wechselseitig bedingen und bereichern. Dieses Buch will auch Anregungen zum Denken und Aufwerfen neuer Fragen bereitstellen, die in verschiedenen Kontexten und kontextübergreifend fruchtbar gemacht werden können. Es will Wege aufzeigen, die zum Experimentieren und Variieren im jeweils eigenen Kontext inspirieren. Es wendet sich an eine interessierte Leser\*innenschaft aus den Bereichen der Wissenschaft, der Praxis und der öffentlichen Verwaltung, die in einer vertieften Auseinandersetzung mit dieser komplexen Thematik eine Chance vermutet und sich dafür Ressourcen erschließen möchte.

## 2 Transformation, Inklusion und Management

Der Gegenstandsbereich des „Transformativen Inklusionsmanagements“ konstituiert sich aus den drei thematischen Polen *Inklusion*, *Transformation* und *Management*, gedacht als Eckpunkte eines Dreiecks. Die daraus entstehenden drei Achsen setzen jeweils zwei der Pole in eine wechselseitige Beziehung miteinander. Diese stellen mit Blick auf den mit diesem Sammelband in Verbindung stehenden Studiengang zentrale Lern- und Entwicklungsfelder dar. Die hier veröffentlichten Beiträge beziehen sich darauf und behandeln in unterschiedlicher Art und Weise einen oder mehrere dieser Pole. An dieser Stelle sollen diese nun kurz angerissen werden:



**Abb. 1:** Pole eines transformativen Inklusionsmanagements (eigene Darstellung)

## 2.1 Achse: Transformation – Inklusion

In diesem Buch wird ein Verständnis vorgeschlagen, Inklusion als transformatives gesellschaftliches Zukunftsprojekt zu denken (vgl. Fraser 2003). Entlang der ersten thematischen Achse „Transformation und Inklusion“ wird die Ausgangshypothese vertreten, dass Inklusion einen Musterwechsel voraussetzt – hier verstanden als einen intentionalen Prozess der Abkehr von einem Modus des Optimierens, der in gewisser Weise nur eine weitere Affirmation des Status Quo bedeuten würde. Stattdessen verlangt ein transformatives Inklusionsverständnis von Akteur\*innen (in Organisationen) sowohl ein Bewusstsein über das Gewordensein gegenwärtiger Strukturen als auch die intentionale Gestaltung eines aktiven Prozesses des „Future-Forming“ (Gergen 2015) sowie der Reflexiven Zukunftsarbeit (siehe die Beiträge von Sharp & Ash-Harper sowie von Koenig & Strasser in diesem Band) um dessen Neuwerden zu ermöglichen.

Die Herausbildung inklusiven Denkens, Handelns und Führens sowohl auf individueller wie auch auf kollektiv-struktureller Ebene wird gleichermaßen als voraussetzungsvoller, dynamischer und vertikaler Lern- und Entwicklungsprozess aufgefasst (vgl. Kegan 1994; Arnold 2018; Strasser 2020; Wasserman 2020 sowie der Beitrag von Strasser & Koenig in diesem Band). Ein Transformatives Inklusionsmanagement nutzt dabei bewusst die Erkenntnisse historischer und sozialer Analysen der Dynamiken gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse, welche u. a. sowohl zum Entstehen als auch zur Entwicklung der gegenwärtigen Ausprägung der Form von Organisationen des Sozial- und Bildungssystems beigetragen haben. Es grenzt sich jedoch von daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen ab, dass Inklusion unter den neoliberal-kapitalistischen Funktionsbedingungen unserer Gesellschaft als utopisches Zukunftsprojekt zum Scheitern verurteilt sei (z. B. Becker 2015). Gleichwohl schlüssig in ihrer Argumentation, liegen derartig pessimistischen Zukunftsprognosen letztlich einseitig strukturdeterministische Annahmen zugrunde, welche historisch gewachsene Pfadabhängigkeiten extrapolieren und diese in einer prinzipiell offenen Zukunft nur als fortschreibbar denken.

Unter Bezugnahme auf Erkenntnisse und Methoden aus den Bereichen der antizipatorischen Zukunftsbildung (vgl. Miller 2018; sowie den Beitrag von Bergheim in diesem Band) sowie des Systems Thinking (Midgley 2003; Hodgson 2019) wird aufgezeigt, dass Menschen zur Ausbildung von Formen eines Future Consciousness (Sharpe u. a. 2016) und damit auch grundsätzlich zu Musterwechseln fähig sind. Dadurch können sowohl individuelle als auch kollektive Vorstellungen von Zukunft sowie ihr handlungsleitender Einfluss und ihnen zugrundeliegende Annahmen und Weltansichten wahrnehmbar gemacht und einer partizipativen Bearbeitung zugeführt werden (vgl. Inyatullah 1998). Durch eine gemeinschaftliche Entwicklung alternativer Zukunftsmöglichkeiten werden auch alternative Pfade denkbar und durch bewusste, im jeweiligen Einflussbereich liegende Mikrotrans-



formationen, gestaltbar (siehe hierzu den Beitrag von Meissner in diesem Band). Inklusion selbst, so eine wiedererstarke Stimme im deutschsprachigen Feld der Inklusionsforschung, müsse dabei wieder vermehrt als politisches Zukunfts-Projekt (vgl. u. a. Jahr 2019; Geldner 2020) verstanden und ihr Platz in alternativen Zukunftsszenarien und Praxen aktiv eingefordert und behauptet werden.

Als eine Möglichkeit, Inklusion in diesem Verständnis zu framen, bieten sich die Sustainable Development Goals (SDGs 2030) der Vereinten Nationen dar. So stellt beispielsweise das Ziel #11 das Adjektiv inklusiv der Zielsetzung zur Gestaltung inklusiver, sicherer, resilienter und nachhaltiger Städte und Siedlungen voran. Die *Together 2030 Global Advocacy Working Group* (2019, 2) betont in einem Bericht für das *UN High-Level Political Forum on Sustainable Development*, dass es nur durch die Gewährleistung von „inclusiveness, equality and equity“ möglich wird, die SDGs auf eine integrierte Weise anzugehen. Inklusive Ansätze haben das Potenzial, neoliberalen und neoklassischen Auffassungen von Entwicklung entgegenzuwirken und somit Bedingungen für ein sozial, ökologisch und relational ausgewogenes Wachstum zu unterstützen (Brand u. a. 2017). Bislang sind jedoch nur wenige Versuche unternommen worden, jenen Raum zu beleben, in dem sich die Bereiche und dahinterstehenden Bewegungen der Inklusion und Nachhaltigkeit überschneiden (Gupta & Vegelin 2016). Die Suche nach sozial und ökologisch nachhaltigen Lösungen für diese beiden Zukunftsdesiderate hängt nicht allein vom politischen Willen und Handeln ab. Sie erfordern auch die kollektive Fähigkeit, Räume für eine echte transdisziplinäre Zusammenarbeit und Beteiligung über das gesamte Spektrum menschlicher Vielfalt und Unterschiede hinweg zu schaffen sowie Foren einzuberufen, um die Frage zu beantworten, „in what type of society [do] we want to live [in] and who [is] the ‘we’ [...] answer[ing] that question“ (Abbott u. a. 2017, 815).

Gerade die Erfahrungen der Jahre während der COVID-19 Pandemie haben erneut deutlich gemacht, wie sehr Resilienz und Sicherheit von sozialräumlichen und personenzentrierten Formen der Unterstützungserbringung abhängen, welche auf individuelle Bedarfe in einem Netzwerk an Beziehungen jeweils situativ und individualisiert reagieren können (siehe hierzu die Beiträge von Scott & Hasbury sowie von Gallagher & Hinkleman in diesem Band). Wenn wir also die gesellschaftliche Transformationsagenda der UN-BRK weiterführen wollen, wird es sowohl alternative Erzählungen von Inklusion benötigen als auch eine neue Praxis, die diesen Erzählungen erst ihre Glaubwürdigkeit verleiht (siehe hierzu den Beitrag von Duffy in diesem Band).

## 2.2 Achse Inklusion – Organisation/Management

In funktional differenzierten Gesellschaften werden in und durch Organisationen nicht nur nahezu alle wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leistungen

erbracht, sie durchdringen und prägen entscheidend biographische und lebensweltliche Sozialisations- und Bewusstseinsbildungsprozesse sowie gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen und Erwartungshaltungen. Vor dem Hintergrund eines neoliberalen Wirtschaftssystems spielen sie auch eine entscheidende Rolle in der Produktion und Aufrechterhaltung von Ungleichheit und Differenz sowie von Einschluss und Ausschluss (vgl. Ferdmann u. a. 2020; und den Beitrag von Dobusch in diesem Band). Organisationen sind damit entscheidend an der Produktion sozialer Ordnungen beteiligt, welche sich als inkorporierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (vgl. Bourdieu 1989) tief in die Menschen einschreiben und fortan nicht nur in der ‚objektiven‘ Gesellschaft, sondern auch innerhalb der Menschen existieren. Um diese Ordnungen zu verändern braucht es eine zweifache Veränderung, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern (Organisationen) und im Habitus. Dies betrifft auch das Feld der Sozialwirtschaft, welches als Reaktion auf exkludierende Bedingungen und dadurch hervorgerufene Folgeprobleme funktionaler Differenzierung entstand (vgl. Simsa 2000) und sich in weiterer Folge selbst zunehmend ausdifferenziert hat. Dabei ist ein paradoxer Funktions- und Wirkungskreislauf entstanden, in dem durch die Bearbeitung von Exklusionsrisiken in segregierenden Sonderwelten selbst vielfach erst die Probleme erzeugt oder verstärkt wurden, auf die das Feld eigentlich reagieren wollte (Wansig 2005, 101). Der anhaltende Einfluss neoliberaler Kräfte auf die öffentliche Verwaltung in den letzten beiden Dekaden hat sich nachhaltig auf Organisationen der Sozialwirtschaft ausgewirkt. In vielen Organisationen hat sich die Reihenfolge der Wichtigkeit zwischen primären und sekundären Prozessen mittlerweile umgekehrt (Reinders 2011) bzw., in Baeckers Typologie (vgl. 2006) gesprochen, haben sich die Verfahren zunehmend von den Menschen, den Produkten sowie dem Zweck der Organisationen entkoppelt.

Vor diesem Hintergrund mutet es verwunderlich an, dass die Verbindungen und die wechselseitige Beeinflussung der Aspekte Inklusion und Organisation respektive Inklusion und Management im Feld der Inklusionsforschung bislang nur gestreift wurden. Eine Ausnahme stellt hier die langjährige Tradition schulischer Begleitforschung sowie rezent einer Educational Governanceforschung für Inklusion dar. Hingegen markiert für Wetzel & Aderhold (vgl. 2004) die fehlende systematische Reflexion der historischen, sozialen und gesellschaftlichen Funktions- und Wirkungszusammenhänge von Organisationen im außerschulischen Kontext einen blinden Fleck in der Inklusionspädagogischen Auseinandersetzung.

Werden organisationale Bedingungsfaktoren und oben angedeutete Wechselwirkungen gezielt analysiert, geschieht dies bisher zumeist unter strukturtheoretischem Blickwinkel, meist unter dem Theoriegebäude des Neo-Institutionalismus (vgl. Schädler 2003; Falk 2016; Muche 2017; Kahle 2019). Während eine derartige Perspektive hilft, die Angleichung (über Zwang, Imitierung und vorherrschende Normen), Institutionalisierung und Persistenz bestimmter (feldspezifischer)

organisationaler Formen und Wirkungen (z. B. der Bearbeitung und Adressierung von Differenz), besser zu verstehen, wird die Rolle der handelnden Akteur\*innen vergleichsweise wenig thematisiert. Dabei sind es zunächst immer Akteur\*innen, die entscheiden, ob neue, potentiell Musterwechsel initiiierende Regeln in die Organisationen hineingetragen werden können. Sie gestalten damit einen mehr oder weniger engen Flaschenhals für Innovation. Inklusion als schrittweise und partizipative Bearbeitung und Verschiebung von Grenzen bedeutet, trotz einer gegen- teiligen öffentlichen Rhetorik, nach wie vor ein „Schwimmen gegen den Strom“ (Danforth 2017). Denn eine konsequente Ausrichtung an der Leitidee Inklusion bedeutet für Organisationen, wie Imhäuser (2015) es ausdrückt, im Versuch des Erkundens, Findens und Gestaltens stimmiger organisationaler Formen (vgl. Nandram 2016) immer auch ein Eintreten in die Risikozone der Instabilität. Das bedeutet für Menschen in Führungspositionen die Notwendigkeit, sich mit Fragen der Neuverteilung von Macht sowie des Aushaltens konzeptioneller Unsicherheit, welche weder vollkommen steuerbar noch in ihrer zeitlichen Ausdehnung restlos einschätzbar ist, auseinanderzusetzen (siehe hierzu die Beiträge von Simsa sowie von Arnold in diesem Band).

### 2.3 Achse Transformation – Management

Vorstellungen darüber, was gute Hilfe (vgl. z. B. Brandstetter 2010) bzw. gute Bildung für von Marginalisierung betroffene oder bedrohte Gruppen (vgl. z. B. Weisser 2017) ausmacht, und was demgemäß als zeitgemäße Form von professionellem und qualitativem pädagogischen Handeln gedeutet wird, sind immer als historisch bedingt und damit kontingent zu betrachten. Wie im vorigen Abschnitt dargelegt, ereignen, verfestigen und verflüssigen sich derartige Vorstellungen maßgeblich innerhalb von Organisationen und innerhalb der auf sie und in ihnen wirkenden normativen Erwartungen. Diese stellen häufig ein relativ geschlossenes und homogenes Bezugs- und Referenzsystem dar, dessen Grenzen wiederum durch kollektives Handeln erzeugt und bestätigt werden. Wenger (vgl. 1998) beschreibt dies als die Komplementarität von *Partizipation* und *Reifikation* innerhalb von sozialen und lernenden Systemen: Partizipation als jeweils neue Aktualisierung des Reifizierten und Reifikation als jeweilige (vorläufige) Fest- schreibung des Praktizierten. Ein dabei selten explizierter und häufig begrenzend wirkender Faktor sind unsere handlungsleitenden Bilder (vgl. Morgan 2018) und unsere Vorstellungen über das Wesen von Organisationen. Damit gehen unsere Praktiken des Organisierens und Führens selbst einher, welche maßgeblich rah- men, was in einem System als möglich oder unmöglich bzw. als erstrebenswert oder zu vermeiden angesehen wird und dadurch auf die dort tätigen Akteur\*innen darin einwirken (vgl. Koenig & Schweinschaller 2019; sowie den Beitrag von Schweinschaller in diesem Band). Wenn sich Menschen in Führungsverantwor-

tung mit Fragen der Herstellung von Anschlussfähigkeit von Inklusion in bestehende strukturelle und kulturelle Deutungs- und Handlungsmuster von Organisationen auseinandersetzen wollen, wird es demnach notwendig, die eigenen sozial und historisch geformten Bilder von Organisationen und Praxen des Organisierens einem kritischen Abgleich zu unterziehen. Um aus dem Kreislauf der Reproduktion feldspezifischer Lösungsansätze auszusteigen, lohnt sich Blicke über den Tellerrand traditioneller Management- und Organisationsansätze im Feld der Bildung und Sozialwirtschaft hinaus in andere potentiell synergiestiftende Transformationsfelder und heterodoxer Ökonomien (siehe hierzu den Beitrag von Weber in diesem Band). Dabei gilt es darauf zu achten wie dort Fragen der Gestaltung von Wandlungsprozessen theoretisch diskutiert, diskursiv verhandelt und praktisch gestaltet werden. Dadurch, so eine Hoffnung, kann es möglich werden das Zukunftsprojekt Inklusion in einen weiteren und für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaften relevanten Verweisungszusammenhang zu stellen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu identifizieren sowie daraus frische Ideen zu entwickeln. Ebenso können durch bewusste Formen der Rückkoppelung und Reflexion sowohl Spezifika und besondere Handlungserfordernisse in Bezug auf Fragen der Inklusion als Zukunftsfeld deutlicher hervortreten als auch vorschnelle und idealisierende Rückschlüsse verhindert werden.

### 3 Drei Horizonte

Eine weitere wesentliche Wegmarkierung dieses Buches ist das vom International Futures Forum (vgl. Sharpe 2013; Sharpe & Hodgson 2019) entwickelte Modell der *Drei Horizonte*. Dieses stellt eine Arbeitsweise für transformativen Wandel dar, welche die Aufmerksamkeit auf systemische Muster lenkt und nicht auf einzelne Ereignisse oder ungeprüfte Trends. Das Modell kann Menschen mit sehr unterschiedlichen Hintergründen, Fachkenntnissen und Weltanschauungen dabei unterstützen, zu einer gemeinsamen Vision der Zukunft zu kommen, um mit den komplexen Problemen, mit denen unsere Gesellschaft aktuell konfrontiert ist, konstruktiv umzugehen. Im Unterschied zu einfachen und linearen Denkweisen über Veränderung, die uns in der Gestalt des Unbekannten, Unwissbaren oder des Riskanten erscheinen und welche Zukunft als etwas positionieren, was außerhalb des gegenwärtigen Moments stattfindet, rahmt das Modell der Drei Horizonte das Nachdenken über die Zukunft in dynamischen Begriffen der Verschiebung: weg von den etablierten Mustern des ersten Horizonts, hin zu der Entstehung neuer Muster im dritten Horizont, über den Weg der Übergangsaktivitäten des zweiten Horizonts. Es geht von der Annahme aus, dass Menschen, individuell und kollektiv, ständig mit Zukunftsabsichten handeln und das, was sie jetzt tun, mit zukünftigen Ergebnissen, die sie durch ihr Handeln befördern wollen, mental

verbinden. Die zentrale Idee des Drei Horizonte Modells ist, dass jeder der drei Horizonte stets bereits im gegenwärtigen Moment existiert, und dass wir folglich Evidenz für die Zukunft erlangen können, wenn wir Menschen dabei beobachten, wie sie sich *jetzt* verhalten. Jeder Horizont steht für ein unterschiedliches Muster des Handelns im gegenwärtigen Moment, z. B. in Relation zu dominanten Praktiken, Methoden, Technologien oder Werten, welche sich in Relation zu äußeren und inneren Faktoren und Bedingungen über Zeit verändern können.

Das Modell der drei Horizonte entstammt u. a. der Tradition einer kybernetischen Wissenschaft zweiter Ordnung („Second Order Science“), die aktuell in Fragen einer aktions-orientierten Transformations-Forschung zur Abschwächung der Folgen des Klimawandels intensiv diskutiert wird (vgl. Fazey u. a. 2018). Diese Forschungsrichtung bricht mit der nach wie vor dominanten Annahme, dass Wissenschaft sowie jedwede Form des Beobachtens unabhängig und außerhalb des Kontextes stehen, der beobachtet wird. An dessen statt erfolgt eine Verschiebung in der epistemologischen Betrachtungsweise, den Fokus der Beobachtung hin zu einer aktiv-involvierten Positionierung innerhalb der unter Beobachtung stehenden Systeme zu verlagern. Dies verlangt von allen Beteiligten eine Reflexion der eigenen Rollen, Denkweisen und Handlungen sowie der Beiträge, welche zur Reproduktion und Stabilisierung von Systemen und der darin wirksamen Muster und Relationen von Macht und Ungleichheit beitragen.

*Horizont Eins* (H1) repräsentiert die gegenwärtig jeweils dominanten Funktions-, Ordnungs- und Wirkungsprinzipien sowie handlungsleitenden Vorstellungen in einem System, welche auch stets als Ausdruck sozial, politisch und technologisch inspirierter historischer Entwicklungen verstanden werden. H1 steht also für die Art und Weise, wie Dinge derzeit funktionieren („Business as usual“). Das Funktionieren und Bestehen von Gesellschaften wie Organisationen ist stark von eingespielten, relativ stabilen und belastbaren Mustern abhängig. Gerade Krisenzeiten, wie die aktuelle COVID-19 Pandemie, verstärken diese Effekte noch einmal. Auf veränderte Umwelanforderungen wird durch die Systeme zumeist durch inkrementelle Veränderungen innerhalb dieser vertrauten Muster reagiert, wodurch sich das dominante System gleichzeitig in seinem Bestehen erhält und verfestigt. Ein gemeinschaftliches Erstellen einer Horizonte-Karte beginnt und endet idealtypisch dabei in H1. Während in einem ersten Schritt Konversationen darüber geführt werden, wodurch und wie das dominante System seine Passung zu veränderten Ansprüchen und Anforderungen verliert, endet es in einem letzten Schritt mit einer gemeinschaftlichen Identifizierung jener Aspekte des gegenwärtigen Systems, welche notwendigerweise für das Funktionieren eines neuen Systems erhalten und mitgenommen werden müssen.

*Horizont Drei* (H3) repräsentiert alternative, fast immer an den Rändern der Systeme emergierende und noch nicht nachhaltig strukturell verankerte Muster, welche ihrerseits wiederum von veränderten Visionen, Aspirationen und Intentionen

sowie davon beeinflussten realen Handlungen konkreter Akteur\*innen ausgehen. Diese können bereits als Reaktion auf den beschriebenen Passungsverlust des dominanten Systems verstanden werden. Sie stellen neue Wege dar, wie mit den veränderten Anforderungen umgegangen werden kann. Während aus der Perspektive von H1 diese neuen Zugänge oft als radikale Innovationen beschrieben und zum Teil auch diskreditiert werden, stellen sie potentielle langfristige Folgemuster (Next Practice) dar. Auch die Kräfteverhältnisse des jeweils gegenwärtig dominanten Systems sind ja ihrerseits zu einem früheren Zeitpunkt aus emergierenden Mustern hervorgegangen, haben sich anschließend durchgesetzt und strukturell verfestigt. Im weiteren Prozess der Erstellung einer Horizonte Karte bestehen die nächsten Schritte im Führen eines Dialogs über individuelle und kollektive Vorstellungen erstrebenswerter Zukünfte. Die darin veränderten Muster und Formen werden erkundet und in weiterer Folge bereits vorhandene „Spuren dieser Zukunft“ im gegenwärtigen System aufgespürt und identifiziert. Ziel ist hierbei nicht das Schaffen eines friktionsfreien Konsenses, sondern der bewusste Aufbau einer produktiven Spannung zum gegenwärtig dominanten System.

*Horizont Zwei* (H2) steht dann für das turbulente Feld transitorischer Aktivitäten und Innovationen, welche Menschen im Hier und Jetzt gestalten wollen, um aus der produktiven Spannung heraus die Kluft zwischen H1 und H3 schrittweise zu überbrücken. Aktivitäten eines H2 sind deswegen so bedeutsam, da sie, wenn strategisch konzentriert und ausgerichtet, dabei helfen können, ausreichend disruptive Spannung im System zu erzeugen und die neuen Muster eines H3 von der Peripherie ins Zentrum zu führen. Das Modell der drei Horizonte bietet zudem eine Sprache, die erkennbar machen kann, wie Innovationen durch die Muster des dominanten Systems (H1) vereinnahmt und damit zu systemerhaltenden Innovationen (H2-) abgeschwächt werden könnten. Solche würden ihrerseits bestenfalls zu marginaler oder inkrementeller Verbesserung, aber nicht zu einem transformativen Systemwandel führen. Eine Innovation wird erst dann in ihrem Wesen transformativ (H2+), wenn es durch individuelle und kollektive Anstrengungen sowie konkrete Aktivitäten gelingt, zu Musterwechseln (re-patterning) dominanter Strukturen, Kulturen und Praktiken im Sinne eines „Anders statt mehr“ beizutragen. Ob und wie konkrete Innovationen von H1 vereinnahmt werden oder H3 zum Durchbruch verhelfen, ist nur schwer im Vorfeld vorhersehbar und von einer Reihe an sozialen, politischen und technologischen Faktoren sowie den jeweiligen speziellen Kontextbedingungen abhängig.

Im weitesten Sinn spielt im Feld sozialer Innovationen die strategische Besetzung von Veränderungsinitiativen mit den jeweils relevanten Akteur\*innengruppen nach dem Prinzip „getting the whole system in the room“ (vgl. Kahane 2012) eine wichtige Rolle. Dabei ist es gleichermaßen entscheidend, dass sich diese Akteur\*innen sowohl als Personen intellektuell und emotional angesprochen fühlen als auch als Rollenträger\*innen in ihrem Organisationskontext adressiert werden, denen die

Aufgabe der Übersetzungs- und Überzeugungsarbeit in und durch politische und organisationale Hierarchieebenen zukommt. Denn ohne eine schrittweise Beeinflussung der entsprechenden sozio-politischen und gesetzlichen Regulative und darüber auch der Verteilung von Ressourcen bleiben Transformationsvorhaben lediglich vereinzelte Leuchtturmprojekte an den Rändern von Systemen.

Auch hier beabsichtigt das Modell der Drei Horizonte, weder eine einfach abzuarbeitende Blaupause für Veränderungsbemühungen darzustellen noch ein weiterreichendes Erklärungsmodell mit prognostischer Aussagekraft zu sein. Stattdessen bedient es sich einer bewusst simplen, intuitiv nachvollziehbaren und dadurch Orientierung stiftenden Heuristik zum Umgang mit Komplexität und Veränderung. Durch das Unterscheiden, Benennen, Adressieren und Würdigen der drei unterschiedlichen Sprachen und Energien aller drei Horizonte in einem iterativen und partizipativen Prozess kann dem Entstehen und sich Verhärten von dogmatischen und ideologischen Fronten vorgebeugt werden. Personen mit unterschiedlichen Interessen können ihre jeweiligen Themen, Anliegen und Vorbehalte einbringen und gemeinsam darüber nachdenken, wie sich Veränderungen hin zu einem gemeinsam als erstrebenswert definierten Ziel schrittweise entfalten können.

Als weiteren wesentlichen Beitrag für vertikale Entwicklungsprozesse benennen Sharpe, Leicester & Hodgson (2016, 47) die Herausbildung eines veränderten Zukünfte-Bewusstseins („future consciousness“). Das Modell der Drei Horizonte unterstützt Teilnehmer\*innen sowohl, den gegenwärtigen Moment in Relation zu unterschiedlichen Zukünften zu situieren, als auch den Fokus auf die Tatsache zu lenken, dass die Emergenz von Zukünften immer aus einer jeweiligen Gegenwart erwächst. Jeder der drei Horizonte repräsentiert auch eine Möglichkeit einer Zukunft, die in die Gegenwart bereits hereinwirkt und die sich jeweils durch eine distinkte Art des Agierens im Hier und Jetzt – mit unterschiedlichen Bezügen zu dominanten oder alternativen Mustern – ausdrückt. So repräsentiert, wie Sharpe, Leicester & Hodgson (2016, 47) schreiben:

- H1 eine manageriale Mentalität mit dem Fokus Dinge – auch in turbulenten Zeiten – in bewährten Bahnen zu halten,
- H2 eine unternehmerische („entrepreneurial“) Haltung mit einem Fokus auf dem Ergreifen von Möglichkeiten und
- H3 einen visionären Ausblick, der alternative Zukünfte gleichermaßen gedanklich halten als auch darauf hinsteuern kann.

Dabei geht es immer, wie bereits erwähnt, nicht um eine Auf- oder Abwertung von einzelnen Horizonten gegenüber anderen, sondern um die Befähigung zu einem flexiblen Agieren und Halten-Können aller drei Horizonte gleichermaßen. Dies korrespondiert mit einer Entwicklung weg von einer Mentalität, die nur einen Horizont primär verinnerlicht, von dem aus auf die Welt und die eigene Rolle geblickt wird, hin zu einer Haltung, diesen Horizont als eine von mehre-

ren Perspektiven zu begreifen. Der ursprünglich genützte Horizont wird dadurch als solcher benannt, man wird nicht mehr von ihm begrenzt, sondern erkennt ihn als gestaltbar, kann über ihn verfügen und auch die anderen Horizonte aktiv nützen. Genau dieser Schritt in ein explizierbares und Handlungsmöglichkeiten erweiterndes Bewusstsein kann mit Sharpe, Leicester & Hodgson (2016, 47) als Zukünfte-Bewusstsein gerahmt werden: ein Bewusstsein über das Zukünfte-Potential der Gegenwart sowie über die Beeinflussbarkeit der Emergenz von Zukunft durch gesetzte Handlungen im Hier und Jetzt. Hierbei ist auf die zentrale Unterscheidung von Beeinflussbarkeit („enabling“) im Unterschied zu einer Vorstellung von Machbarkeit hinzuweisen.

#### 4 Aufbau dieses Sammelbandes

Als ein lineares, in sich geschlossenes Handbuch könnte dieses Buch sein Versprechen einer offenen Suchbewegung nicht einlösen. In einem Sammelband können die darin enthaltenen Artikel in beliebiger Reihenfolge erschlossen werden. Das Navigieren durch die inhärente Vielgestaltigkeit der hier behandelten Komplexität sowie das Finden eines individuell stimmigen Anschlusses soll den Leser\*innen durch die eben beschriebene Struktur der Drei Horizonte erleichtert werden, die sich auch im Aufbau des Buches wieder findet. Die vier Teile dieses Buches sind wie folgt gegliedert:

##### Grundlegungen

Der erste Teil versammelt vier für die weitere Orientierung in diesem Sammelband grundlegende Beiträge.

Eine vertiefende Einführung in die transformative Arbeitsweise des Drei Horizonte Modells geben Bill Sharpe und Zahra Ash-Harper. In ihrem Beitrag reflektieren sie über ihre Erfahrungen bei der Begleitung eines Projektes mit einem Kunst- und Kulturbetrieb in Bristol, in dem Fragen von Inklusion und Exklusion jenseits der Schauseite von Organisationen behandelt wurden. Der Beitrag liefert ein anschauliches Beispiel für die inhärente Dynamik und Komplexität eines konkreten Anwendungsfalls des drei Horizonte Modells. Zudem bietet er selten mögliche Einblicke in einen reflektierenden Dialog zweier erfahrener und in vielfacher Hinsicht komplementärer Prozessbegleiter\*innen, die darin auch der existentiellen Dimension von Inklusion auf der Spur sind.

Gesellschaftliche und organisationale Mechanismen der Erzeugung von und des Umgangs mit Differenz und Ungleichheit werden von Tobias Buchner eröffnet. Er fragt danach, was eine ableism-kritische Perspektive zur Transformation von Schule in Richtung Inklusiver Bildung beitragen kann. Dazu arbeitet er zunächst die im Hintergrund wirkenden Strukturmerkmale von Ableism heraus.



Mit Blick auf Fragen der Professionalisierung macht er deutlich, wie angehende Lehrer\*innen im Rahmen ihrer Ausbildung mithilfe einer ableism-kritischen Haltung dabei unterstützt werden können, etablierte Muster wie Fähigkeitserwartungen und die damit einhergehenden Privilegien im Unterricht zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.

In zwei aufeinanderfolgenden Beiträgen beschäftigen sich Rosa Strasser und Oliver Koenig im Anschluss mit Voraussetzungen des Antizipieren- und Gestalten-Könnens inklusiver Zukünfte. Dabei gehen sie auch auf die Frage ein, wie vielleicht erklärt werden könnte, wieso manche Akteur\*innen im Kontext der Inklusion mit ihren Handlungen systemerhaltend agieren, während es anderen unter dafür ähnlich widersprüchlichen Systembedingungen gelingt, Organisationen Schritt für Schritt, aber doch systemtransformierend, in Richtung mehr Inklusivität zu verändern. Dazu bringen die beiden Autor\*innen zwei im Feld der Inklusionsforschung noch wenig bis gar nicht zum Gegenstand gemachte theoretische Denkfiguren ins Gespräch. Der erste Beitrag behandelt die Figur des Antizipatorischen Gegenwärtigen Moments (APM) (Hodgson 2019; Sharpe & Hodgson 2019) aus dem Modell der Drei Horizonte, während der nachfolgende Beitrag in konstruktivistische Entwicklungstheorien des Erwachsenenalters einführt und vorschlägt, mit ihrer Hilfe die Anforderungen der Zukunftsgestaltung, der Professionalisierung und der inklusiven Praxis in anderer Weise als bisher zu verstehen.

### **Horizont 1: Verstehen was ist**

Teil zwei versucht unter der Blickrichtung des ersten Horizonts die Funktions-, Ordnungs- und Wirkungsprinzipien des gegenwärtig dominanten Systems als Ausdruck sozial, politisch und geschichtlich inspirierter Entwicklungen über Zeit zu verstehen und zu würdigen. Dazu sind fünf Beiträge versammelt.

Mit den Fragen ob Organisationen, als per se exklusive Settings, überhaupt inklusiv bzw. inklusiver werden können, und wenn ja, welche Faktoren des Gelingens dafür relevant sind, um historisch benachteiligten Individuen und Gruppen die Teilhabe in Organisationen zu ermöglichen, beschäftigt sich der Beitrag von Laura Dobusch. Darin arbeitet sie zunächst aus organisationaler Perspektive heraus, wie Mechanismen der Inklusion und Exklusion miteinander verwoben sind und einander bedingen. Ein solches konstitutives – und primär analyseorientiertes – Verständnis von Inklusion, wird dabei von ihr bewusst erst in einem zweiten Schritt um ein normatives erweitert. Damit möchte sie aufzeigen, dass es keine organisationale Inklusion im absoluten und allumfänglichen Sinne geben kann, sondern lediglich Inklusion in Bezug auf bestimmte Parameter. Durch den intentionalen Einsatz bürokratischer Mittel könne dieser Umstand sowohl transparent gehalten als auch auf inklusive Art und Weise ausgehandelt werden.

Unterschiedliche Deutungsmuster zum Thema Leadership und Führung werden von Ruth Simsa theoretisch skizziert und praktisch umrissen. Sie macht deutlich,

wie unterschiedliche Führungsverständnisse und Praxen jeweils mit spezifischen Möglichkeiten für Veränderungen in Organisationen im allgemeinen sowie in sozialen Organisationen im Besonderen einhergehen. Neben klassischen Führungskonzepten werden von ihr auch neuere theoretische Entwicklungen insbesondere im Bereich eines Critical Leaderships vorgestellt, und sie geht der Frage nach, was Organisationen des Sozialen Feldes von sozialen Bewegungen lernen können.

Auf die Umsetzung von Inklusion im System Schule richten Kerstin Merz-Atalik und Katja Beck ihre Aufmerksamkeit. Anhand des Educational Governance Ansatzes fokussieren sie dabei die Bedeutung politischer Setzungen sowie der Koordination von Steuerungsprozessen zwischen verschiedenen Ebenen und Akteur\*innen in Bildungssystemen. Dabei werden zwei sowohl bildungspolitisch als auch in der Umsetzung von Inklusion sehr unterschiedliche Bildungssysteme miteinander verglichen: das Bundesland Baden-Württemberg in Deutschland sowie die autonome Provinz Südtirol in Italien. Dadurch möchten die Autorinnen nachvollziehbar machen, welche (politischen) Strategien sich als wirksam für die Implementierung inklusiver Bildungsreformen erweisen.

Zwei weitere Beiträge in diesem Teil betrachten das Feld der organisierten Hilfen von Menschen mit Behinderungen. Am Beispiel der Stellvertretung zeichnet Johannes Schädler in seinem Beitrag wesentliche Muster und Spannungsfelder des gegenwärtigen Systems der Behindertenhilfe nach. Mit dem Ziel, eben diese zu verstehen, wird den Leser\*innen eine dichte Beschreibung von praktizierten Alltagsroutinen präsentiert und daraus werden paradigmatische und organisationsbezogene Erklärungsansätze im Handlungskontext des Vollbetreuten Wohnens abgeleitet. Er arbeitet heraus, wie durch die gängigen Routinen häufig die für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung konstitutive Bewältigung von Krisen und Risiken strukturell verhindert wird, und skizziert demgegenüber alternative Formen psychosozialer Unterstützung, die besser mit dem Anspruch einer Förderung selbstbestimmter Lebensführung verbunden werden können.

Ein aktuelles Bild der gegenwärtigen Verfasstheit des Systems Behindertenhilfe, wo dieses an Grenzen stößt, aber auch, wo sich Möglichkeitsräume für deren Weiterentwicklung finden lassen, skizziert Thomas Schweinschwaller in seinem Beitrag, mit einem besonderen Fokus auf die Situation in Österreich. Mit Hilfe von Glasls Modell der Entwicklungsphasen von Organisationen ortet er ein Feststecken in der sogenannten Differenzierungsphase, im Zuge dessen hat ein überbordendes Maß an Bürokratisierung Platz gegriffen und, gepaart mit einem neoliberalen Effizienz-Diskurs von Seiten der öffentlichen Verwaltung, aktuell zu einer spürbaren Erschöpfung beigetragen. Die Frage, ob es auch anders ginge, wird im abschließenden Teil aufgeworfen. Anhand von Frédéric Laloux' „Reinventing Organizations“ werden neue Formen des Organisierens vorgestellt, die Hoffnung auf Veränderung machen.

### Horizont 3: Spuren der Zukunft

Teil 3 versammelt fünf Beiträge, die auf theoretischen und praktischen Wegen konkrete Spuren und Ansatzpunkte zur Umsetzung des Zukunftsprojektes Inklusion in der Gegenwart versammeln.

„Jeder große Fortschritt in der Wissenschaft entspringt einer erneuten Kühnheit der Einbildungskraft.“ Mit diesem Zitat des berühmten Erziehungsphilosophen Dewey fragt Susanne Weber in ihrem Beitrag danach, wie wir unsere Praxis der Zusammenarbeit in Organisationen hin zu neuen und inklusiveren Mustern der Zukunftsgestaltung transformieren können. Im Mittelpunkt ihrer Ausführungen stehen Soziale Bewegungsorganisationen, wie sie im wirtschaftsdemokratischen „Netzwerk Ökonomischer Wandel (NOW)“ organisiert sind und wie sie dort nach neuen Wegen zur ‚großen Transformation‘ suchen. Besonders intensiv beschäftigt sie sich mit der von Silke Helfrich begründeten Mustersprache des Commoning, welche ein großes Potential mit sich bringt, neue Praktiken eines ‚heterotopischen Organisierens‘ im Alltag von Organisationen zu verankern.

Konfrontiert mit und frustriert von den Schattenseiten der institutionalisierten Unterstützung für Menschen mit Behinderungen in den USA stellten sich Patty Scott und David Hasbury noch in den 1990er Jahren die Frage, welche Form Unterstützung annehmen müsste, die konsequent versucht, Menschen mit Behinderungen in ihren Rollen als Bürger\*innen sowie als wertgeschätzte Mitglieder vielfältiger Gemeinschaften zu unterstützen. Die Gründung von Neighbours Inc. im Jahr 1995 war das Resultat. Geschichte, Philosophie und innovative Handlungspraktiken dieser Organisation werden in diesem Beitrag vorgestellt. Gerahmt wird dieser Text durch eine Vielzahl an Erzählungen von Menschen, deren Geschichten den tieferen Zweck von Neighbours Inc. illustrieren.

Beth Gallagher und Kirk Hinkleman stellen mit ihrer Organisation Life Works ein weiteres organisationales Beispiel vor. Mit der Philosophie der Persönlichen Zukunftsplanung wird praktisch demonstriert, wie ein Musterwechsel sich weg von den Strukturen einer traditionellen Behindertenhilfe und hin zu einem intentional geschaffenen zwischenmenschlichen Umfeld für Menschen mit Behinderungen inmitten der Gesellschaft entfalten kann. Der Beitrag skizziert den von den Autor\*innen dafür entwickelten Ansatz des „Intentional Teamings“ und stellt mit dem „Liberty Plan“ einen Zugang zur personenzentrierten Planung anhand von praktischen Beispielen und Geschichten vor.

Ausgehend von einer Skizzierung der Wechselwirkungen zwischen sozialen Räumen und der Entstehung von Behinderungen wirft Albrecht Rohrmann die Frage auf, inwieweit Kommunen auf politischer Ebene dazu in der Lage sind, Ausgrenzung zu überwinden und selbstbestimmtes Leben für Personen mit Behinderungen zu ermöglichen. Dabei wird versucht, sowohl Spielräume der Kommunen aufzuzeigen als auch Anregungen dafür einzubringen, wie Kommunen die Entwicklung einer

inklusive Infrastruktur durch beteiligungsorientierte Planungsprozesse im Sinne eines transformativen Inklusionsmanagements steuern können.

Als Beispiel für den schulischen Bereich blickt Josef Watschinger auf Erfahrungen und Erlebnisse während seiner beruflichen Laufbahn als Grundschullehrer, Schuldirektor und Leiter eines Schulverbundes in Südtirol zurück und versucht dabei „laut denkend“, den ermöglichenden und hervorbringenden Essentials inklusiver Gemeinschaften nachzuspüren. Dabei streift er die politischen Meilensteine für Inklusion, welche zur Auflösung von Sonderschulen und zu einer Stärkung genuiner Schulautonomie beigetragen haben. Im Zentrum dieses stark autobiographisch geprägten Beitrags stehen aber die Lernreise und die Wirkmacht des „Sich-Veränderns“ des Autors selbst, sowie die aus diesem eigenen Werden erst ermöglichten transformativen Schritte zur gemeinsamen Gestaltung von gelebter Inklusion in Schule und Gesellschaft.

### **Horizont 2: Neue Wege gehen**

Mit gangbaren Ansätzen Neues in die Welt zu bringen, damit beschäftigen sich die fünf Beiträge, welche den vierten und letzten Teil dieses Sammelbandes bilden. Den Weg von „der Zukunft“, die von vielen Menschen als Fatalität verstanden wird, zu „den Zukünften“ oder, konkreter formuliert, der Zukünftebildung („futures literacy“) beschreitet Stefan Bergheim. In seinem Beitrag möchte er die Leser\*innenschaft dazu anregen, Zukunft nicht als bereits festgelegt, sondern, ausgehend von der Gegenwart, als form- und gestaltbar zu betrachten. Denn erst in der Flexibilität, Zukunft jenseits der Fortschreibung der Vergangenheit im Sinne vielfältiger Zukünfte zu denken, sowie dabei bislang unentdeckte Annahmen über eben diese zu Tage zu fördern, steckt ihr Potential für Transformation. Dazu stellt er das praktische Konzept der Zukünfte labore vor und beschreibt, wie die daraus entstehenden Erkenntnisse und Ideen für weitere Schritte in eine inklusive Gesellschaft genutzt werden können.

Ein praktisches Beispiel dafür, wie neue Visionen für Zukunft, in diesem Fall des Behindertensektors in Australien, Gestalt annehmen können, bietet Valmae Rose in ihrem Beitrag. Sie berichtet, wie im Vorfeld der Einführung der historisch größten sozialpolitischen Reform im Felde der Behindertenhilfe in Australien, welche später als National Disability Insurance Scheme (NDIS) bekannt geworden ist, erst der Zusammenschluss von vormalig großteils lose organisierten Aktivist\*innen und deren gemeinsam entwickelte Zukunftsvision den Grundstein für diese Reform gelegt haben. Weit weg davon, die langfristigen Auswirkungen dieser schließlich durch neoliberale Kräfte vereinnahmten Entwicklung schönzureden, versucht die Autorin anhand des Causal Layered Analysis Modells, Verbesserungsmöglichkeiten und potentielle transformative Zukünfte jenseits einer rein transaktionalen Reform für den Behindertenbereich aufzuzeigen.

Wie muss eine sich mit der Unverfügbarkeit aussöhnende, veränderte Führungspraxis aussehen und was verlangt dies von Führungskräften, welche nachhaltige Führungsprozesse gestalten wollen? Diesen Fragen spürt Rolf Arnold in seinem Beitrag nach und zeigt dabei die Notwendigkeit einer neuen Bewusstseinskultur sowie der Gestaltung von Lernräumen auf, die Menschen bei einer radikalen Selbstreflexion ihrer eigenen *Wahrgebungs*-Routinen unterstützen können.

Eine solche selbst-reflexive soziale Veränderungstechnologie im Kontext des Neu-Denkens und Neu-Gestaltens von individualisierten Unterstützungsdienstleistungen für Menschen mit Behinderungen beschreibt Hans Meissner anhand des „Learning Institute for Social Innovation“ (LISI). Dabei verbinden LISIs eine normative Inklusions-Orientierung mit neuen Erkenntnissen der Organisationsentwicklung, um das Entstehen innovativer sozialer Arrangements in und durch gemeinschaftliche Prozesse zu fördern.

Inklusion, so der von Simon Duffy verfasste letzte Beitrag dieses Sammelbandes, betrifft alle Menschen unabhängig von Zuschreibungen und Labels und bietet eine hoffnungsvolle Vision, wie Menschen im Geiste der Gerechtigkeit und des gegenseitigen Respekts zusammenleben können. Mittels der neu gegründeten sozialen Plattform „Citizen Network“ soll eine globale Zusammenarbeit von formell und informell organisierten Organisationen und Akteur\*innen unterstützt werden, die es sich zum Ziel gesetzt haben, Ungerechtigkeiten zu bekämpfen und bessere Wege für ein gleichberechtigtes Zusammenleben unterschiedlicher Menschen aufzuzeigen. Die in diesem Beitrag vorgestellte Plattform versteht sich als Gestalter von virtuellen und analogen Räumen, in denen kollektive Ideen für soziale Innovation gesammelt, ausgearbeitet und in späterer Folge auch umgesetzt werden sollen.

## Literatur

- Abbott, P., Wallace, C. & Sapsford, R. (2017): Socially inclusive development. The foundations for decent societies in East and Southern Africa. In: *Applied Research in Quality of Life* 12 (4), 813-839.
- Ahmed, S. (2012): *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Arnold, R. (2018): Von der interkulturellen Kompetenz zur Diversitätskompetenz. In: H. Busche, T. Heinze, F. Hillebrandt & F. Schäfer (Hrsg.): *Kultur-Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 305-329.
- Baecker, D. (2006): The Form of the Firm. Organization. In: *The Critical Journal on Organization, Theory and Society* 13 (1), 109-142.
- Becker, U. (2015): *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bourdieu, P. (1989): Social space and symbolic power. In: *Sociological theory* 7 (1), 14-25.
- Brand, U., Boos, T. & Brad, A. (2017): Degrowth and post-extractivism. Two debates with suggestions for the inclusive development framework. In: *Current opinion in environmental sustainability* 24, 36-41.
- Brandstetter, M. (2010): Die Soziologie des Helfens – Benefit für eine Theorienbildung Sozialer Arbeit? In: M. Brandstetter & M. Vyslouzil (Hrsg.): *Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem*. Wiesbaden: VS Research, 104-120.

- Danforth, S. (2017): *Becoming a great inclusive educator*. New York: Peter Lang.
- Dobusch, L. (2021): The inclusivity of inclusion approaches. A relational perspective on inclusion and exclusion in organizations. In: *Gender, Work & Organization* 38 (1), 379-396.
- Dobusch, L. (2015): *Diversity Limited. Inklusion, Exklusion und Grenzziehungen mittels Praktiken des Diversity Management*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Falk, W. (2016): *Deinstitutionalisieren durch organisationalen Wandel. Selbstbestimmung und Teilhabe behinderter Menschen als Herausforderung für Veränderungsprozesse in Organisationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fazey, I., Schöpke, N., Caniglia, G., Patterson, J., Hultman, J., Van Mierlo, B., ... & Wyborn, C. (2018): Ten essentials for action-oriented and second order energy transitions, transformations and climate change research. In: *Energy Research & Social Science* 40, 54-70.
- Ferdman, B.M., Prime, J. & Riggio, R.E. (Hrsg.) (2020): *Inclusive leadership. Transforming diverse lives, workplaces, and societies*. London: Routledge.
- Fraser, N. (2003): Rethinking recognition. Overcoming displacement and reification in cultural politics. In: B. Hobson (Hrsg.): *Recognition struggles and social movements. Contested identities, agency and power*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-32.
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed* (2018). London: Bloomsbury publishing.
- Geldner, J. (2020): *Inklusion, das Politische und die Gesellschaft. Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gupta, J. & Vegelin, C. (2016): Sustainable development goals and inclusive development. In: *International environmental agreements. Politics, law and economics* 16 (3), 433-448.
- Hodgson, A. (2019): *Systems Thinking for a Turbulent World. A Search for New Perspectives*. London: Routledge.
- Imhäuser, K.H. (2015): *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.
- Inayatullah, S. (1998): Causal layered analysis. Poststructuralism as method. In *Futures* 30 (8), 815-829.
- Kahane, A. (2012): *Transformative scenario planning. Working together to change the future*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kahle, U. (2019): *Inklusion, Teilhabe und Behinderung. Herausforderungen und Perspektiven der Transformationsprozesse von Organisationen der Behindertenhilfe aus institutioneller Sicht*. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Kegan, R. (1994): *In over our heads. The mental demands of modern life*. Boston: Harvard University Press.
- Knapp, M., Cyhlarova, E., Comas-Herrera, A. & Lorenz-Dant, K. (2021): *Crystallising the Case for Deinstitutionalisation. COVID-19 and the Experiences of Persons with Disabilities*. Care Policy and Evaluation Centre: London School of Economics and Political Science, UK. Online unter: <https://www.lse.ac.uk/cpec/assets/documents/CPEC-Covid-Desinstitutionalisation.pdf>. (Abrufdatum: 01.06.2022).
- Koenig, O. (2017): Inklusion in die Welt bringen. In: R. Kruschel (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-122.
- Koenig, O. & Schweinschwallier, T. (2019): *Personenzentriertes Arbeiten und Organisationen der Behindertenhilfe. (Wie) geht das zusammen?* In: *Behinderte Menschen* 1, 25-33.
- Midgley, G. (Hrsg.) (2003): *Systems thinking*. London: Sage.
- Midgley, G. (2000): *Systemic intervention*. New York: Springer
- Miller, R. (2018): *Transforming the future. Anticipation in the 21st century*. London & New York: Taylor & Francis.
- Morgan, D. (2018): *Images at work. The material Culture of Enchantment*. Oxford: Oxford University Press.
- Muche, C. (2017): *Organisationale Identitäten als Behinderung? Entwicklungsdynamiken im Feld der Behindertenhilfe*. Mannheim: Beltz Juventa.

- Nandram, S.S. (2016): *Organizational innovation by integrating simplification*. London: Springer International.
- Schädler, J. B. (2003): *Stagnation oder Entwicklung in der Behindertenhilfe? Chancen eines Paradigmenwechsels unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit*. Hamburg: Kovač Verlag.
- Sharpe, B., Hodgson, A., Leicester, G., Lyon, A. & Fazey, I. (2016): Three horizons. A pathways practice for transformation. In: *Ecology and Society* 21 (2), 47.
- Simsa, R. (2000): Gesellschaftliche Funktionen und Formen der Einflußnahme von NPOs. In: R. Schauer, E. Blümle & D. Witt (Hrsg.): *Nonprofit-Organisationen im Wandel. Herausforderungen, gesellschaftliche Verantwortung, Perspektiven*. Linz: Trauner Verlag, 189-208.
- Snowden, D. & Friends (2020): *Cynefin – Weaving Sense-Making into the Fabric of Our World*. Singapore: Cognitive Edge.
- Strasser, R. (2020): *Vertikales Verstehen*. nAB – notizen zu Architektur und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Online. Online unter: <https://www.nab-notizenarchitekturundbildung.net/download/notiz-200-vertikales-verstehen-vertikales-verstehen>. (Abrufdatum: 06.06.2022).
- Together 2030 Global Advocacy Working Group (2019): *Realizing the SDGs for all. Ensuring inclusiveness and equality for every person, everywhere*. UN High-Level Political Forum on Sustainable Development (HLPF). Online unter: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23216Together\\_2030\\_\\_Position\\_Paper\\_\\_HLPF\\_2019.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23216Together_2030__Position_Paper__HLPF_2019.pdf). (Abrufdatum: 28.06.2022).
- Wansing, G. (2005): *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.





# Grundlegungen



*Bill Sharpe und Zahra Ash-Harper*

## Producing Inclusion with Three Horizons

### Abstract

This chapter brings together work from the established field of futures practice and futures studies with emerging practice in inclusion. The futures practice – Three Horizons – is becoming widely used when organizations seek to bring about fundamental change. The inclusion practice is being pioneered by the second author of this text in her work developing inclusion programmes with organisations and individuals. Bringing these two practices together is a new contribution within the broader field of participatory futures and inclusion.

Dieses Kapitel verbindet einen etablierten Ansatz aus dem Bereich der Zukunftspraxis (Das Drei Horizonte Modell) mit der neuen Praxis des „Producing Inclusion“. Das Drei Horizonte Modell wird häufig eingesetzt, wenn Organisationen grundlegende Veränderungen anstreben. Die zweite Autorin dieses Textes leistet mit ihrer Arbeit zur Entwicklung von Inklusionsprogrammen mit Organisationen und Einzelpersonen Pionierarbeit auf dem Gebiet der Inklusion. Die Zusammenführung dieser beiden Praktiken ist ein neuer Beitrag im breiteren Feld der partizipativen Zukunftsforschung und Inklusion.

### 1 Introduction

This chapter introduces two practices into the field of transformative inclusion management and reports on an exploratory project in which they were used together for inclusion work within an organisation.

The first practice comes from the field of futures and is called Three Horizons (Curry & Hodgson 2008; Sharpe 2020; Sharpe u. a. 2016). Three Horizons is a practice that brings people together to develop their agency towards the future. It provides a structure for dialogue about change from an established everyday pattern of life – the first horizon – that is experienced as no longer fit for emerging conditions, to a new pattern – the third horizon – which will replace it, via the transitional zone of the second. The first author of this chapter, Bill Sharpe, is a futures practitioner and is developing and promoting Three Horizons as a tool for organisational and systems change.

The second practice is being pioneered by the second author of this chapter, Zahra Ash-Harper, and she has given it the name 'Producing Inclusion'. This lies within the wider field of inclusion practice and has been developed over more than a decade in practical work to help organisations develop their approach to inclusion.

To bring about systemic change in any specific case it is necessary to address three levels: the personal, the organisational, and how they both relate to the wider social context. Three Horizons is oriented towards the organisational and social levels, and how patterns of life are reproduced by those who embody them. However, in itself, this practice has no methods to address the dynamics of inclusion and exclusion that determine which voices will be heard.

In contrast, producing inclusion works with the personal level in its organisational and social context to enable individuals to develop awareness of their own experience and role in the status quo and the possibilities of transformation. While working across levels, this practice does not in itself have a language or structure for the organisational journey of change.

Bringing these two approaches together offers the possibility of creating a practice that links all three levels of work. In this chapter, we explore this by addressing two questions that were developed through reflection on the practical project undertaken together:

- How does producing inclusion make organisational futuring using Three Horizons legitimate?
- How can futuring in Three Horizons make inclusion transformative for the organisation?

In answering these questions, we found that each practice supported the other in a mutually reinforcing way.

The structure of the chapter is as follows:

Section 2: Gives the context of the project and introduces the two practices of Three Horizons and Producing Inclusion.

Section 3: Records a reflective dialogue between the two authors on how we experienced the relationship between our practices on the project.

Section 4: Records the perspective of the participants.

Section 5: Conclusions: revisiting the questions

Our summary finding is that the two practices are mutually supportive and reinforcing, and create a new standard for any futuring process in how we involve those who are marginalised or excluded in our own context of life and work.

## 2 Inclusive Futures – Context and Practices

### 2.1 Project Context

The work reported here is based on a research and practice project undertaken by the authors with Watershed, Bristol.

Watershed, located in the centre of Bristol, UK, is the leading film, culture and digital media centre in the South West region and at the heart of Bristol's cultural life. They produce accessible and inclusive cultural experiences that fire up the imagination and bring people together. Watershed is one of few truly cross-art form organisations in the UK with a track record of innovation and risk-taking over nearly four decades, and recognised internationally as a leading centre for film culture, technology practice and talent development programmes.

In all their work, they seek to produce open collaborations and create opportunities which bridge expertise, imaginations and boundaries to promote new ideas and enjoyable experiences. As they express it: "Diversity is inherent in our approach to supporting a thriving cultural ecology. However, the case for inclusion is a matter of social justice and institutional responsibility which we commit to progressing with greater urgency" (Watershed 2021a).

But despite their rich connections across many communities, Watershed is aware that they are still not fully representative and inclusive. So they were ready to respond when, in the midst of the COVID pandemic in 2020, the UK National Lottery issued a funding call (National Lottery 2020):

"We want to find out how to help communities move towards recovery and renewal after the impact of COVID-19 and draw on all the creativity we've seen in communities and across civil society. So we're funding organisations to look at how things are changing, what is needed in this transition, and what is possible in the future."

Watershed Bristol responded to this call and received funding for its project "Towards Equitable Futures" (Watershed 2021b) with the following questions at the centre of the exploration:

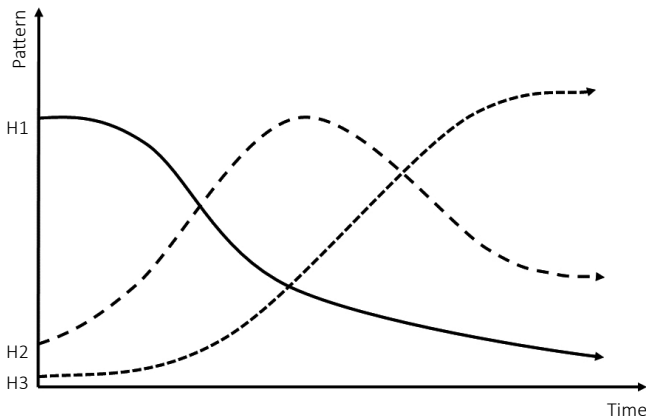
- What does progress look like when we challenge the notion of (exploitative) growth and value the creation of (regenerative) depth?
- What are the community behaviours that welcome difference while bonding us together?
- How can we act as stewards of our assets (economic, social and cultural capital) while we repurpose them in service to communities?

The project was led by the authors of this chapter, who had not worked together before, but each had a long history of working with Watershed: Zahra Ash-Harper pioneering her role of 'inclusion producer', and Bill Sharpe as a futures practitioner. We worked closely with a small team from Watershed to design and lead a

series of five workshops over a period of six months. About a dozen people from within Watershed and from their network were chosen as participants to bring into the process a microcosm of the system to be transformed. Those who have been most marginalised within their communities – on account of colour, ethnicity, disability, gender, sexual orientation or age (i.e. under 25) – were deliberately over-represented. As this was for us a first experimental process, the boundaries of the invitation to participate were kept to those who were able to be ‘comfortable being uncomfortable’, and ready to work with each other’s experience of hurt. This reflected our starting assumptions that this type of work would require doing the inner work of processing the experience of exclusion and bringing that into positive relationship with the organisational and structural journey of change.

## 2.2 Three Horizons and Producing Inclusion Practices

Three Horizons, used as a structure for dialogue, involves working with a simple framework of three lines that each represents a pattern of behaviour in the area of interest (figure 1).



**Fig. 1:** Three Horizons (www.h3uni.org CC BY-SA 4.0)

It does not rely on any formal notion of a pattern or system, but works with people’s everyday understanding of the way life goes on in more or less repeatable ways from one day to the next. The horizontal axis represents time stretching from the present towards a future time appropriate to the range of the project. The vertical axis indicates the relative prevalence of the horizon patterns, and the framework shows an established first horizon pattern giving way over time to an emerging third horizon, via transitional activity in the second horizon.

Described in this way the horizons represent change in linear time, but the power of Three Horizons lies in how each horizon corresponds to an experiential quality of the future in the present. Extensive experience using Three Horizons in many dialogues across a range of contexts has shown that people connect intuitively with these horizons as three different orientations towards the future in the present moment. They can connect with them as three different ways to experience being in the world, as three qualities of the future in the present.

Our first horizon experience is of maintaining the everyday patterns of life. We get up in the morning and go about our lives in familiar ways, expecting others to do the same. These patterns range from the personal rhythms of home life for which we are responsible, through the organisations of which we are part, to the many patterns of life extending to a global scale that link us at every level of society. These patterns repeat themselves over days, weeks and years, for better or worse. We are either responsible for them, rely on others taking responsibility for maintaining them, or some combination of the two. In Three Horizons practice we often describe this orientation to experience as the managerial perspective, since it is the role of the manager to take responsibility for getting something done. So, for example, when we flick the light switch and the light doesn't come on, we check whether we need to take responsibility (change the bulb) or whether we call the electricity utility and report an outage, expecting them to fix it.

The third horizon quality is the visionary perspective, a picture of a possible future held in the imagination from which we may take a stand to pioneer change. Again, this can range from the personal, such as a vision of a future career, to an ambition for a world-leading business, or, as in the topic of this chapter, the goal of a more inclusive organisation. The experience of a vision is something that we stand for, that informs our actions in the present to a desired future.

The second horizon quality is entrepreneurial, an orientation to action in the present, grasping the possibilities of the moment to drive through change, disrupting the first horizon and capturing momentum towards the third, ready to take a risk of failure. We all recognise entrepreneurs, in social life and business, who are ready to jump into the action and try things out. Second horizon innovations compete to enrol others into becoming the third horizon.

The Three Horizon framework helps us organise a productive conversation amongst these three perspectives for the purposes of bringing about change from the first to the third horizon. But, if we want to bring about change, the central issue is who 'we' are and what relation we hold to the patterns of life in the area of concern and to those who maintain them. If all the voices relevant to change are already fully involved and respected in the process, Three Horizons practice can provide what is needed for the participants to envision their third horizon and develop transformative innovations to get there.

However, there are many situations where the dominant pattern of the first horizon, as reproduced by those who embody it, is one of ignoring, excluding or suppressing voices that should be heard. In such cases, Three Horizons work can reveal exclusion but cannot, of itself, remedy it. It creates a space for the dynamics to be explored but needs appropriate practices to deal with them. There are four characteristics of situations where this applies, where, under the prevailing conditions, the people who are excluded cannot include themselves:

- They lack the power to change the relevant patterns of behaviour which reside in the people of the organisation that needs to change, and who maintain its current behaviours;
- It is not possible for those excluded to create an alternative that will replace the existing organisation, unlike the situation typical in market innovation which celebrates the ‘creative destruction’ of the old and its replacement by the new;
- Those who have experienced exclusion are holding pain and trauma and need to develop trust that their experience will be recognised by those in the dominant system, and that a process of change is possible;
- The recognition of exclusion requires the people in the organisation concerned to become aware of, and accept, their own role in creating the experience of exclusion. This can be very painful and can easily generate defensive reactions.

Clearly, a new kind of work is necessary to enable the people who are, and understand themselves to be, marginalised to bring what they celebrate most in themselves into a new environment. This is what we mean by ‘Producing Inclusion. It is a practice whereby the ‘under-heard’ can bring their own, embodied, third horizon of themselves into the first horizon context, and do that safely. What this means for each individual emerges through the process itself, starting from the experience of being marginalised in the situation of concern.

The practice of producing inclusion creates a space where such exclusionary aspects of the first horizon can be safely challenged; where all those involved in the process can be brought into a shared creative journey towards an inclusive third horizon, each participating with integrity, standing in their own truth. We summarise this as “bringing all the voices into the room”. Only then does Three Horizon work become legitimate. Without this, any futuring done by the organisation is in danger of perpetuating the unexamined processes of exclusion as experienced by those excluded.

Often, in Zahra’s experience, organisations do inclusion work but without incorporating the findings into the canon of organisational memory. They achieve some change in individual practices but these are not fully sustained and carried forward by the organisation as a whole. They can then all too easily be neglected or forgotten. Such work must be documented, fully owned by the organisation, and made present in its life in order to move on from past to future thinking. This



chapter is our contribution to the new canon of inclusion as a social practice and as an academic discipline.

### 2.3 Project Process

In exploring how we should bring together our two practices, it was clear to us that the focus of the project on issues of inclusion meant that we needed to place Zahra's practice in the foreground and use that to guide how the Three Horizons futuring work should be brought in to support it.

Zahra's professional approach is inspired by a belief in each person's uniqueness, the strength that comes from self-knowledge and sincerity of feeling, and our capacity for action as we move together in empathy and love. In this she is drawing on a cultural heritage rooted in the heart as well as the head, as expressed here by Audre Lorde (black American poet and activist for justice 1934-1992) in "Poetry is not a luxury":

"[A]s we become more in touch with our own ancient, non-European consciousness of living as a situation to be experienced and interacted with, we learn more and more to cherish our feelings, and to respect those hidden sources of our power from where true knowledge and, therefore, lasting action comes. ... As they become known to and accepted by us, our feelings and the honest exploration of them become sanctuaries and spawning grounds for the most radical and daring of ideas. They become a safe-house for that difference so necessary to change and the conceptualization of any meaningful action." (Lorde 1977, 25).

In the Watershed project, the aim was to develop a '*slow*' inclusion methodology in which innovation could be driven by and through the collective discovery of people of difference. The linchpin of our project was an extended and intensive period of collaborative research and development between everyone involved to cultivate the kind of lasting and authentic relationships that are at the heart of truly transformational inclusion work. Valuing difference, we put the uniqueness of the participants at the centre; we adopted mutual care and radical kinship as our compass; and we embraced uncertainty, complexity and curiosity to co-create a project that sees genuine inclusion on the cultural landscape as a form of social innovation.

The workshops were carefully planned with a purpose, but how they unfolded in the moment was open and spontaneous. We worked as a group and also in twos. Each person was partnered with another, and that pairing lasted throughout the series of workshops. This was in response to realising that despite the fact we had a group dynamic, we did not have the checks and balances held in a relational way. The pairing meant that each participant had somebody who would check in with them, who was paying attention to them within the sessions and could say, afterwards, 'How was that for you? You seemed a little bit upset.' Or, 'Are you

okay?’ Somebody who essentially was following their journey in a very specific way, with solidarity.

People were paired according to their experience: with enough in common to understand and empathise with each other, yet enough difference in expertise and perspective to bring the conversation to life. That was the point – to make the pairings dynamic.

Using group discussion, conceptual exercises, games, storytelling, and working one-to-one to explore difference and common ground, Zahra as Inclusion Producer nurtured trust and mutual respect between the participants. There were consistent rules of behaviour based on principles such as “Let’s leave what’s outside the room outside the room, and be present here together.” “What somebody shares is a gift being offered to the group.” “Nobody shares the story except the teller.” No challenging of individual perspectives was allowed: “Listen with solidarity and respect, leave a space around it and move on.” “Don’t make the past wrong when looking to the future.”

This way people felt safe to go on a journey of healing before they even knew they were ready for a journey. Zahra was monitoring and adapting carefully throughout to find the appropriate pace and level of progress so that no one was set up to fail and the system of togetherness had appropriate failsafes. For example, there was a moment when Bill was leading an exercise and Zahra sensed a frequency change in the energy in the room, a little bit of anxiety amongst the participants. When people started to interrupt one another, Zahra, who was not even leading the session, asked if she could take a moment to ground everybody, and re-centre everybody. And that process reassured them that there was somebody monitoring that energy and that behaviour. They felt safe to be reminded again of the rules of engagement, and it brought the energy of agitation right down. We also recognised what had happened and talked about it in the group. People said ‘Thank you’ for that little intervention, and so we just went back to business.

The aim was to create the conditions for change through an understanding of self and others. A common language evolved as a sense of community grew over time; it became easier for people to show their vulnerability and recognise it in others, drawing them together.

The Three Horizon process was adapted for this work. The usual method takes place in two main stages. In the first stage a Three Horizon map is built of the situation the organisation is facing in the wider social context, and in the second stage this is turned into a plan for action. The map is usually built in the following order:

- Horizon 1: In what way is the current system showing signs of strain, lack of fit to emerging conditions, or failure?
- Horizon 3: What visions are we and others holding for the emerging future?
- Horizon 2: What innovations can we see already underway that might be growth points for the future?

This ordering helps people name and put down the issues they are holding in H1, then open up the potential of a future vision, before exploring the space of innovation in H2. However, in this work, we came to learn that if we started with the problems of H1 it would create a focus on the organisational problems and would place the members of the organisation in a defensive position. By starting from a place of hope we were able to build faith into the process and have faith in positive outcomes. Mang and Haggard in their work on regenerative development have coined the phrase 'working from potential not problems' as a simple heuristic (Mang & Haggard 2016). We took this as guidance and developed a journey in the order H3, H1, H2.

- Horizon 3: Imagine Watershed serving the cultural commons in the future you hope for, what would that look like at its best?
- Horizon 1: What do you need to leave behind to go on this journey?
- Horizon 2: What experiments would you do to start on the journey to the vision?

Each of these steps was introduced within the overall work of inclusion held by Zahra. The Horizon 3 question followed work in which the participants had been asked to identify times in the past when they felt they had been at their best in some relationship with Watershed. They had also been led through a process of thinking about situations in which they experienced being most fully themselves, while being fully in flow with others. This prepared them to answer the Horizon 3 question in a way that would reflect a genuinely inclusive future.

How, and how well this process worked is considered in detail in the dialogue between us below, and in the interviews with participants. But before moving on, it is important to say that there is no method here that can easily be codified, no recipe to follow. The design must be bespoke and specific to the situation and to the particular individuals. Following 'best practice' is not enough, for producing inclusion is an intuitive art and not a science.

Thoughtful preparation was vital long before the workshops could take place. A Watershed team worked with us (Zahra and Bill) in advance to decide what form the project should take, and we spent many hours in online conversations getting to know each other and how we might cooperate.

It is also important for anyone embarking on similar work not to have unrealistic expectations on the outset. Becoming inclusive takes time because there are no easy answers with quick results; it is not a question of tweaking the system but rather of embracing complexity with care and in a creative way. There will always be a time-lag, a period of absorption as new ways of working evolve, perhaps in the face of resistance. The organisation's responsibility continues after the formal process: to stay open and support the space where inclusion can happen. But also, each person must take part with their whole self; as Zahra says, "it's important to take up space or it will never shape around you." That is the individual's responsibility.

### 3 Practitioner Reflective Dialogue

#### 3.1 Introduction to the Dialogue

After the workshop series was finished we (Zahra and Bill) held a series of on-line conversations in which we explored the productive relationship between our two practices, asking ourselves the question, how exactly had this cooperation been successful in the workshops, and why?

The dialogue form has been retained to show how the conversations developed over time. This not only respects Zahra's preference for the vernacular, but it is also in the spirit of the convictions expressed: difference is to be celebrated, and inclusion must recognise the uniqueness of each person.



Fig. 2: Zahra (Foto copyright: Zahra Ash-Harper)

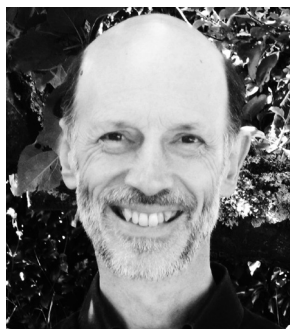


Fig. 3: Bill (Foto copyright: Bill Sharpe)

The contrast between us, Zahra and Bill, in age, gender, and racial heritage is obvious. Look further and the similarities are equally evident: both of us are experienced facilitators in our own fields; we both have the intellectual curiosity to search for the truth with an impassioned commitment to a better future where all the voices can be heard in the making of that future; and each of us is on a quest for personal integrity of being and acting in the world.

However, our experiences have been very different, and it is this fact that goes to the core of why inclusion work is necessary. As has already been said, *Three Horizons* has aimed from its conception aimed to 'bring all the voices into the room'. In this sense, Bill represents those voices that have traditionally always been included, that is, the ones with influence and authority who shape policies. Zahra, on the other hand, is the voice of the voiceless, those who – even when admitted to the room – have rarely been heard. Zahra brought a voice accented by its absence that often feels foreign. Therefore, it was fitting, that Zahra's reflections took centre stage, that Bill did more listening, and together they formed a common dialect.

## 4 The Dialogue

Bill: Let's start by looking at how Three Horizons has helped your inclusion work. I was thinking you must have set up rooms of people doing these sorts of exercises thousands of times before, and yet now you are doing them differently. In what way did the new framework offer something useful?

Zahra: It created more structure that allowed me to be more experimental. I don't always have a sense of where the participants can go, and it's slow work in a very aspirational, open-ended process. In the past, I've had to be quite careful and know the people very well before I could push them on to more ambitious work. Whereas here, the framing is a safeguard with consistent rules of engagement. It's like punctuation, where each session has a full stop to work towards. I used to have to roll with it, and roll with it. That worked well with the right organization, but I could see this working better with more organisations at different levels and paces.

Bill: For the participants, the process involves difficult conversations, because they have to go beyond their organisational roles, which may be part of the problem. To be engaged at a personal level of growth and development, they need a "transformational space" that is safe?

Zahra: Right, it's like a small nursery pool where fish lay their eggs, where there's not a lot of ripples in the water, not too many outside forces within it, only what's been left in that pool. And that allows the little fish to grow in a healthy way. So in the same way, I can see the readiness in people that's actually present and not set them up to fail. In the right conditions people can integrate their past and present experiences, and see the work others are doing, too, as they open up in front of the group. And I think that makes them a lot kinder and more understanding to each other. Also, I could quickly assess when to raise or lower the challenge levels as appropriate, as we moved through the three horizon stages. The structure meant I could develop tools very quickly. It brought a new quality to the inclusion work.

Bill: You've said that having a framework also gave you yourself more support. Before using Three Horizons the burden was left on you because the organisation and individuals didn't go on the journey. And you had to keep producing inclusion without shifting the system, and it burnt you out. Now you can be an enabler of a journey from which you can then detach. I think that's what I heard you saying.

Zahra: Yes, that's absolutely right. That started as soon as we met, because you were so grounded in what you wanted to do. You, and your thinking as reflected in Three Horizons, created a safe ground where I could experiment. The formal structure made it clear to me where the inclusion conversation would go. And it also made clear to me that the *antithesis* of

structure was necessary, because it's a very personal and heartfelt journey that people go on; a dialectical balance was not just needed, but it was also my duty to find the celebration, the play, the personal.

Three Horizons requires people to speak directly, not hedge the difficult issues. So the core focus has to be opening people up in a space that is safe enough for personal transformation. And that space, or shape, must be flexible, like a parallelogram that can fold and change its angles, but the structure is still there. People can enter it from lots of different angles because each journey is unique; there are multiplicitous possibilities in the shape of that transformation. As each person plays their part, change happens together, and individuals become a cohort working towards a similar goal.

What came through really strongly for me was the earnestness of the difficult conversations. People spoke from a place of real authenticity, saying in effect 'this is just what I can offer'. They were offering from a perspective that was different and *good*, rather than different and *correct*. And I would say that it was the lack of liberal posturing that kept a lot of the brown people in the conversation.

Bill: Did this work so well because of who is in this particular organisation, or because of the way the process was built?

Zahra: It was partly the way the staff had been supported beforehand to think non-defensively; partly the trust that I've built up in the community of difference – they didn't know exactly what was going to happen but they trusted that no harm would come to them for no purpose; and particularly, that we'd set up the rules of the space quite consistently e.g. nobody shares the story except the teller. People were expected to allow others to speak their truth without that impinging on their own capacity to speak honestly. They weren't allowed to respond, we just moved on. So people who'd had confrontations before were able to put those things aside and hear each other out. It was very impressive.

Bill: Wasn't this more to do with your own best inclusion practice and the trust you'd built up, rather than the approach we've been building?

Zahra: Yes, both helped, but it's true that for some people structure can be a crutch, a refuge, that can inhibit the conscious recognition of things that are active unconsciously. In those times Three Horizons was not very helpful. We always need to get back to personal accountability.

Bill: One thing that's really important to me, which directly informed the use of Three Horizons was the idea of mutuality: the productive tension between being-for-self and being-as-part-of-the-whole. We encouraged people to identify times when these two modes had come together for them in the organisation and then project those experiences into a vision of a

shared future – identifying that as a path of growth. How effective was that idea of co-creation in your working with them?

Zahra: Here's another metaphor for you! It was like stained glass. People looked into the organisation through their own piece coloured by their experience, sometimes positive, sometimes darker. Then as they listened to others in the group, they could see through someone else's lens, and the parts they couldn't love, others were loving. And it led to a more kaleidoscopic 3D understanding of what it feels like for different types of people to be in the same building. It was fascinating, exciting and empowering because all the experience – positive and negative – was validated, nothing wasted. It put things on the record and brought forward some of the erased elements of inclusion conversations from the past.

Bill: Zahra, there's such a richness in all you share in these conversations, that I don't know what I'm going to do with it all! What are we trying to write? The most useful thing would be, what would you say to other inclusion producers about how Three Horizons has informed your practice?

Zahra: I think the most useful thing is the other way around – not how does Three Horizons support inclusion, but *how inclusion makes futuring legitimate*. The Western legacy is that of white men designing things – even products for UN charities and humanitarian work – because they have the means and the leisure to think about the future. It's those people with the means that need to allow inclusion facilitators into the door of the conversation.

Bill: Yes, it's a circularity: Three Horizons can help lift the practice of inclusion, but only if inclusiveness makes it legitimate.

Zahra: Inclusion is all about knowing; and being known is vulnerable. The gift that marginalised people gave us was trusting us to provide a safe place for them to express their hopes and dreams. They were willing to be known, which allowed us to work with them. Now, usually, an institution doesn't know people like me very well, because they're always trying to make us work to their ends. So the more we understand their ends, through a process like futuring, the more we can decide where to be. The problem has been that the boundaries of this work have excluded some people, breaking the circle. We're trying to *complete* the circle by allowing the organisation to be vulnerable and known by the participants, and in turn to know them so that they can contribute to their own futuring. An organisation must have a desire to learn; it won't get anywhere without curiosity.

Bill: When I'm curious about something I can't express it, almost by definition. That's why I'm curious about it. Nobody is managing to express clearly how to bring the inner and outer perspectives together. I'm feeling that there's something here almost within reach. The most important thing for me is truth, and how to bring the personal truth and the impersonal truth back

together. That's what I've committed myself to live as a practice and as my contribution.

Zahra: The really important part for me is writing the record. I love the canon of knowledge, the thinkers of the past. But the *inclusive* past has no canon, only an erasure of 400 to 500 years. Audre Lorde said white empiricism's stroke of genius was to de-legitimise all other types of knowledge. So the white man doesn't hear our pain, or even his own. He will only be convinced by *his* method of knowledge, which is data. What we say matters, but it must be backed up and referenced in data. We need a shared and honest recollection to do proper futuring. By recording what we did, we are not just trying to build a methodology; we want to get to the heart of why it worked, and what we learned, what people learned about themselves.

Bill: Yes, because here we are still engaged actors in the change.

Zahra: In a workshop when change suddenly happens in the moment, people can get frightened and revert to old, known, bureaucratic behaviours, like "Put it in an email". I used to be seen as the problem if I carried on the process when the fear came up. But Three Horizons, which speaks the language of change management, is a supporting structure when inclusion is scary about your own internal world. And by starting with people's vision of the future, based on their *best* experiences in the organization (as we've mentioned before), Three Horizons gives them hope and confidence to continue. There is time for all of us to acclimatize to the process and learn to be ourselves, safely, together.

Bill: You made a lovely comment about how getting people to love the whole world is hard. But we brought people into a room and asked them to love each other, and we activated it.

Zahra: Yes, it's personal connections that are key. Too often we ask people too much, like caring for the planet. Whereas, if you come to love your local park or allotment you can gradually extend that to a love of nature. So, too, with inclusion. The love in front of you is what can be parlayed into a more general attachment to what that personal relationship symbolises in a larger sense. Helping people to lose their fear of their immediate community helps them see the value in community, equitable community, as a whole. Actually, I think that people are changed by people, not by thoughts alone. You can change hearts, and you can do it in different ways, but I think the quickest way is always one person at a time.

In a safe space, a really equitable space, where people can see each other's value, and know that their own value is significant too, it's much easier to start a deeper catalytic process of inclusion.

Bill: Tell me about when you were so excited after a workshop and you said, "That's the first time I've really done the inclusion work I wanted to do".



Zahra: Yes, I had designed the process and it had gone so well. It was as if the world of work was aligned with my ethical realities and collaborative intentions. I was in the flow. My colleagues and I made the social dynamics work to good purpose, and it felt like a poultice to life feeling so lonely in its complexities. To lead with purpose has been a dream I think I'd given up on. Finally I felt seen and allowed in my nature, not just "that inclusion person" who does her stuff and then they can carry on being whoever they are. We held our nerve for one another as a team, and I saw the team doing things I do, mirroring my ethical leadership, but with autonomy. I felt pride in handing over a torch. I felt for the first time in a truly mixed community of people, known and valued.

We're doing it, we're doing what I call inclusion, Bill!

Bill: You've brought your own journey into your awareness, and that's what allows you to be very direct, like a surgeon whose knife hurts to heal. I think you can only safely evoke in others what you have faced in yourself. But what did I do in all this? Only what I normally do – be very attentive and capture very carefully – because you were creating all the conditions that allowed what we wanted to happen.

Zahra: You brought a serious curiosity and interest in my practice and showed respect and deference for it, saying, "Zahra is going to help me in this, coach me in this". It gave me the conditions to do my best work, because I had a thinking partner who understood that complexities and difficulties are part of the process, and both good and bad experiences are things we can learn from. My perception was allowed, and if I had been frozen out then, I would still be in service, rather than in collaboration. I live out inclusion by my behaviour. So do you, whether you're fully aware of that yet or not. I've learned from your world my whole life. And my world is the difference that has not been fully understood in this world. You value my contribution and learn from it, and that helps others value it, too.

Bill: It's a privilege to be on a journey with you as I try to take a step forward in what I call 'bringing the personal truth and the impersonal truth back together'. What I used to contribute no longer seems enough. Futures work comes out of the corporate sphere, where you work within one organisation on a particular task. And although that involves the people dynamics, it is fundamentally a cognitive convening. But increasingly I'm working on climate change, or social issues, where there's no one in charge. It's what we could call an *existential* convening: people are exploring, 'Are we together or not? Do we have a common ground? Can we act together?' And this sort of work calls for a very different approach, in fact, it needs to start with your kind of practice where *people* are the focus. It needs a convening of all the voices in a shared inquiry in which the task is revealed

by the participants. It's a human convening. I don't want to let people down, but I feel I don't have the wisdom for the task in front of us.

Zahra: Thanks for sharing that with me. I don't think either of us has gotten into the heart of this place yet. Perhaps you're over-attentive to making a process of rigour and standing because you're used to task-oriented work with a clear outcome. But in inclusion practice nothing is fixed in stone. It's very natural, very comfortable for me to be unsure, and to have to trust myself in figuring out what I believe should be done. Just because something has worked well before doesn't mean it would happen the same way with all my participants. I've learned so much that is useful from the phrasing of Three Horizons, and I really hope that you can learn from the phrasing, the terminology, the vernacular of my work. There's a softness and humanity to the personal side which can bring the internal into the external.

Bill: You embody the work you do. The danger in me practising this sort of work without fully absorbing it is that I will replicate the very patterns that have led us to where we are: I am an embodiment of that world. And therefore I'm questioning – how do I make this foreground/background reversal? How can inclusion practice help Three Horizons?

Zahra: Rather than talk about Three Horizons, I'll question you in the way I do my inclusion work, which is first to ask about your experience. How does it feel different to come to the end of a piece of Three Horizons work as a facilitator in this model, as opposed to your old model?

Bill: It feels unfinished, as if we'd stopped before I delivered the result. I thought that one more workshop would have found what path this organisation could now take in the cultural life of the city, how it would develop its role in the cultural ecosystem in an inclusive way. I thought the new inclusivity would flow very naturally into new patterns as people changed their mode of behaviour.

Zahra: I think you mean, there's a limitation to the embeddedness of this process in the future, because you've not managed to blend these two practices together. How does that leave you feeling with regard to what we've done?

Bill: It leaves me feeling unclear about what has been accomplished, and whether it will endure in a useful way.

Zahra: Fascinating, we need to share this with people who want to bring Three Horizons and inclusion together. There's always a sense of the unfinished, because there's always more to be done, more equity needed, more people to engage. At every stage there's a sense of imperfection for me that I have to get used to putting down, almost a lack of satisfaction. Can you describe the satisfaction you felt in the past?

- Bill: I can think of two highlights, one in the business world and one in a community centre, where we came to a different qualitative understanding that allowed people to interpret what was going on and act much more appropriately. You feel you've delivered some insight.
- Zahra: Whereas, in this work is there a sense that not everything was said? You hadn't heard all you would usually expect to hear?
- Bill: Maybe something else: the sense after a workshop that it all seemed a bit mundane. And you said, "Well, it may be mundane, but we've never done it". Yet I was left wondering, what can I capture from all this that will be of relevance to the journey people need to be on? I didn't feel I'd been doing in any deep sense what I would normally have been doing.
- Zahra: Yep, there we go, right. It didn't feel the same. And it may, in fact, feel mundane, but I like the word 'mundane'. The mundane thing is never unnecessary. It's essential work, but it isn't sexy. That's what makes it so irritating.
- Bill: It really came home to me in our early conversations the degree to which the mundane can be hurtful to people of marginalised experiences. I'm really conscious of that.
- Zahra: You're so right, the way basic social rights in interaction are overlooked is really hard for me to excuse. The small good moments matter, a chance to be yourself, the right to answer for oneself. And that's where our practices come together: in trying to encourage people to bring more of *themselves* into their work, being mindful of themselves in a process together. Centring that togetherness is an essential part of what we must do. A second question I'd like to ask is, how did the unknown enter into your work before, and has that shifted since?
- Bill: I would specifically ask people before a workshop, what are the sources of uncertainty for you in the future? Scenario work, for example, is designed to hold that uncertainty in productive ways, because it's a resource. It's why the future is so open. So that is my practice: teaching people to love uncertainty.
- Zahra: Now let's talk about the new way of working. We experienced once how fear could arise in someone who did not feel safe in our process at the time. The uncertainty was something we were not able to hold as useful. So we reversed the process to create more certainty, by starting with the third horizon. Was that change in Three Horizons necessary because of the change in the kind of work it was being used for? How do you understand that?
- Bill: Good question, good question. It's a contrast between a task-oriented and an existential uncertainty. To undergo transformation you have to be like a caterpillar, letting go of the certainties that kept you alive and told you

who you are, and discovering new relationships. And that is a scary process, an existential risk and crisis.

Zahra: Yes, in inclusion work we are seeking to create solidarity where divergence has reigned supreme. It's not just a dialectical process of different ideas or policies; it's quite different *people* who need to manifest a future that relies on each other rather than one that centres individualism. This is critical. The organisation needs to realise that the value system they thought was holding people together was insufficient. The individuals have to accept that they themselves were not contributing to a better future. And the facilitators must realise that shaking the ground beneath them all is quite a lot to manage and carry!

Bill: I think we're both seeing now this reality: that 'cognitive', old-style convening takes for granted the human context of the work and focuses on the task. But 'existential' convening reverses that and puts the human system of solidarity in the foreground as what's being worked on. Unless that is done, the marginalised voices cannot be brought into that futuring work. And therefore the output will be different in kind, and the steps on the journey will be different.

Zahra: Yes, I think you're accepting that there's always going to be a bit of unfinished uncertainty, because of the nature of the work. I like the imperfection of the process, to be honest with you. It's human, and reflects the kind of work I do. And there's always a bit of magic that comes as a result of that. What I've realised is, my art is people; that's my understanding of the world – in relationship. It's an art form for me.

Bill: How do you see your role as you lead people through the inclusion process?

Zahra: Each person is on their own journey. I'm a rope that can stop them falling when the going is steep. But it's for the person to attach that rope for themselves. They have to want to do it, have to see the value in the process. I can't be a demagogue, a cult leader type – it would be quite unethical. That's why the process must be transparent, so that people can ask questions, give feedback and engage their own critical thinking. That rich diversity of input is what keeps the process human.

Bill: Yes, that's why I tell people that Three Horizons is a tool not a theory, just as an artist's paints and brushes are not a theory of art. The purpose of the exercises or games is not to provoke people to think in a certain way, but to be *aware* in a certain way. That's the opposite of a cult.

Zahra: I think of what I do as adding a few drops of water to an already filling pool. With a few questions or a little provocation, people start to open up and the pool spills over until a cascade begins. Then, over time, it's their own gravity that brings forth that massive deluge.

Bill: That's what I find – set things up right and trust the process.

Zahra: It's very humbling when real change begins; I rediscover in myself through others the belief in the goodness of people that I hold sacred and dear. Often the tensions that arise between individuals come just because they're different, with different needs. Neither is actually right or wrong, but by just being themselves *they are wrong for each other* at that time. That's when it takes love and trust to move on to a reconnection where reason and rationale become less important.

Each of us tries to understand and organise the world by looking through our own lens, which simplifies what we see. But by using love as a tool, this lens can be widened to take in more of human complexity. People are changed by people, not by thoughts alone but by the heart. Love is one of those things that is not clearly understandable; it lets us leap over the boundaries of right and wrong, dialectic and division. It enables us to imagine a future where we're together again, where we find each other again, so that we can start to imagine that future into being.

That's the journey we're on in our work. We have to enable everyone to be fully present and engaged as their own true selves, so that they can develop a common understanding of inclusion that is different from the one I began with, or you began with. And that's what makes it equitable. By the end, we are *all* changed.

## 5 The Participant Perspective

After the project, Bill and Zahra interviewed four of the participants separately, three from inside Watershed and one from outside, to gather their reflections. The responses were overwhelmingly positive, in a thoughtful and constructively critical way. Each interviewee had found value in the process, despite the impact of the Covid pandemic which meant that all of the sessions had been held virtually over Zoom. Moreover, each person had had to overcome anxiety about what might come up in the workshops, as well as frustration at first at the apparent slowness of proceedings, or an inner resistance to some of the interactions. These feelings began to fade as the work gathered momentum.

The questions were mostly very open-ended, of the nature of – *What did we learn from the project? Have we learned what you want us to know?*

All agreed that the project had been hugely successful in bringing a diverse group of people together. The way the 'safe space' had been designed made it feel that there was a role for everyone within change. People were able to contribute into the conversation a fuller experience of what it means to be, in all its personal truth and vulnerability. From the organisation's perspective this set "a new benchmark" for the way we might bring people together. It was felt that Watershed had a

shared reference point now – a shared set of experiences and language to draw on collectively that could enter the organisational memory. In future “we can go back to *let’s remember who we are*; and we know that *WE* more fully than we did before”. From the individual’s point of view, the learning that was gained was a greater self-knowledge born of listening to others. One person observed that it was “almost more of a meditation at times” than conversing, because the goal for the most part was to listen. That freed people up to take part equitably, to be “properly and honestly present”. Another one realised how much trust and togetherness had grown between them when the start of a meeting was delayed, and they sat in a comfortable silence that no-one needed to fill.

People spoke of an increased awareness of their own emotional state, for example, how the stress of conflicting demands in a job can affect working relationships. Latent ideas had emerged more clearly, too, as the process helped individuals step back a little from their normal roles and responsibilities; this brought a sense of renewal and a clarity about the contribution each could make to the shared culture. Being paired with someone throughout the sessions was seen as a very positive experience, a “culturally important and significant exchange,” a way of knowing in practice what including the whole person means. “It was one of the best bits.” A conspicuous concern, voiced by more than one interviewee, was how to hold themselves to the standard set by the Equitable Futures project. It was a high bar to aspire to; so much had been learned in that safe, co-created space, but to apply it all in the ordinary workplace was a different matter. “Knowing the right way is terrifying.” “Can I live up to it?” At the same time, there was an understanding that the project had been a *joint* enterprise, one that cannot be repeated as a lone endeavour. It was about who was there in that moment. However, what an individual *can* take away from the experience is a new sensitivity which helps to recognise something that is happening as a “flame to fan, or a space to protect”. Then the high standard “does feel easier to live up to, like being tuned in and prepared to respond”.

Heightened awareness, increased determination, and the knowledge of having experienced true inclusiveness in action brought confidence, too. Even with a history of disagreement, two people were able to come to a deeper appreciation of each other such as “you know what, we could probably move mountains!”

A more specific question Bill posed to each interviewee was about Three Horizons. He wanted to know whether it had been helpful. What had it added to the inclusion work? “It gave us a longer view”, was one response, making the people in the room part of a broader picture of societal change. “It gives a visual pattern to the notion of change that’s really helpful. It is not a job to be done but an on-going negotiation between where we’ve been, where we want to be, and where we are right now.” Other answers were less positive: the use of Three Horizons was over-complicated and the graph a distraction; introducing Three Horizons with

the third horizon vision was “full of good things that I didn’t have time to grasp”. In order to be more effective the practice needed a simpler but fuller explanation than it had in the time available.

Three Horizons had already helped the Watershed team in the past to locate itself as an H2+ (see Handbook Introduction) arts organisation struggling to get first horizon funding (Leicester & Sharpe 2016). It had made clear the power structures at play, for “it helps you understand the world”. But not until it intersected with inclusion practice did its personal relevance become clear: the more empathy you have for others, the more of your power you have to give away. “Empathy and trust in a room is a way of re-negotiating power.” This came as a revelation following a workshop experience, and threw light on the journey towards an equitable future. It was a case of cognitive learning being taken to heart.

Other questions asked how such work could be taken further both within the organisation and beyond. In response came a call for the Watershed team to unite behind its core function as a “Trojan horse of social inclusion”. As an independent cinema and BFI Regional Film Hub Lead Organisation it supported film-makers, early career curators, community groups and creatives from all cultures and backgrounds in the city and beyond, and its bar was a hub of democratic debate after film showings. This was inclusion in practice. But the organisation was divided into parts that were too separate and not supportive enough of each other. It should be more fully integrated with culture at its heart, for “what is culture but about ourselves and our identities?”. Equitable Futures had ‘got the creative juices flowing’ and clarified this need to re-focus the organisation.

Two respondents were keen to de-centralise Watershed’s dominance in the local arts scene by seeding similar ventures elsewhere in the city, or by trusting representatives of other ethnic communities to take more responsibility and support its processes. Such ideas had been stimulated by the project but were not a direct outcome; while it had been hoped at the outset that new policies would develop naturally out of the inclusion work, that had not happened. It was disappointing, but there had simply not been enough time to get that far. Expectations of collective decision-making had been unrealistic: at least another round of workshops would have been needed.

The next question to ask, then, was what *are* the results we can point to? How might we know we have done what we set out to do?

It was felt that “notions of input and output – that sort of notion of success – doesn’t suit this way of working at all”. The results are on the inside in how we pay attention to others and to ourselves. “Maybe we should have framed the work as *how do we approach the future with love as a community*, and then tried to take that back to our different organisations”. A sign of progress would be if we could hold ourselves and others in the process and spread this approach. “What if the toolbox

was equitably distributed? It would be exciting to hand over the means of production, rather than just run the course again with new people – train the trainers.” A last question asked was if there was any advice people could give to others who might want to embark on a similar project. *Give it more time*, was the clear answer. It takes time to build up trust and empathy and to grow in togetherness. Also, work with as few constraints as possible, even if that means foregoing grants, for the work needs to be open-ended and experimental. If it is answerable to funders it cannot do true exploration: “You need to be allowed to get things wrong”. There will always be a sense of incompleteness, for the work is never done. As Zahra reflected, the question *Can I live up to it?* is a refrain we wake to every day. Or, as Bill put it, “*Can I live up to being human?* – that’s what we all suffer, isn’t it?”.

## 6 Conclusion

Imagine a space where culture and community transcends  
the lines and limitations it constricts itself to.  
Imagine a space that always has space even when the physical space isn’t there.  
Imagine a space where humans are brought together not just  
by their commonality but by their proud differences.  
A place for fragmented communities, and outsiders to share their stories and ...  
Alexie Segal, creative writer, project participant (Segal 2021)

We started the project without any model of how we might bring our practices together, and each workshop was a fresh experiment as we moved from alternating our leadership of sessions to a more fully integrated approach. It was only through our reflective dialogue for the writing of this chapter that we were able to reach the two questions posed at the start that sum up our understanding of where we arrived:

- How does producing inclusion make organisational futuring using Three Horizons legitimate?
- How can futuring in Three Horizons make inclusion transformative for the organisation?

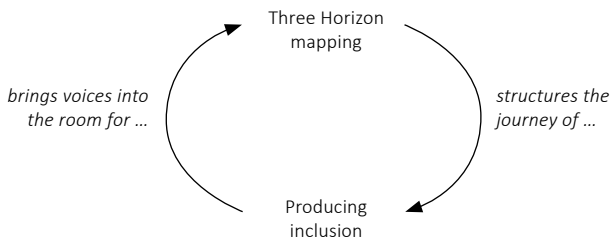
From the perspective of Three Horizons practice, Producing Inclusion generates *legitimacy* for the organisational futuring work by the way it brings those people who have been excluded fully into the process of change – enabling participation by the whole person, standing in their own truth. Without this, any futures work done by the organisation is in danger of perpetuating the unexamined processes of exclusion as experienced by those excluded.

From the perspective of inclusion practice there needs to be a way of helping the people involved see how the current pattern limits inclusion, and how to bring about a repatterning to an inclusive future. We have reflected that some people



have no background in organisational change and the presentation needs to be sensitive to this. Recognising this need, Three Horizons offers a very simple and accessible framework in which the pattern in question can be brought into view and made malleable by those who are involved in maintaining and changing it, those currently included, and those excluded. We characterise this as Three Horizons contributing *authenticity* to the work of inclusion by connecting it to the organisational challenge of transformative change.

Thus, there is a positive reinforcement between the two practices of producing inclusion and Three Horizons in a dynamic process of inclusive futuring, as represented in figure 2:



**Fig. 4:** The Inclusive Futuring Dynamic (own representation)

We believe that, seen in this way, we have created an appropriate approach to futuring if the outcome is to be truly equitable, as it takes the commitment to produce inclusion as its foundation.

We have written this chapter as an account of personal experience as professionals, responding to the request from Watershed to bring our practices together to support their journey towards an equitable future. We found that our own journey through the project was itself one of inclusion, growth, and transformation. We each found our own truth growing in response to the other in a deepening friendship, enabled by having a shared focus that the structure provided. In this we came to our simple conclusion that inclusion is not a project to be completed, but a truth to be lived.

## Literature

- Curry, A. & Hodgson, A. (2008): Seeing in Multiple Horizons: Connecting Futures to Strategy. In: *Journal of Futures Studies* 13 (1), 1-20.
- Leicester, G. & Sharpe, B. (2016): Producing the Future. Aberdour: International Futures Forum.
- Lorde, A. (2019): Poetry Is Not a Luxury. In A. Lorde (Hrsg.): *Sister Outsider*. London: Penguin Classics, 371-373.

- Mang, P. & Haggard, B. (2016): *Regenerative Development and Design*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- National Lottery (2020): National Lottery Community Fund – Emerging Futures Fund. Online unter: <https://www.nnetwork.org.uk/news/national-lottery-community-fund-emerging-futures-fund>. (Abrufdatum: 21.01.2022).
- Segal (2021): Equitable Futures Project Blog. Online unter: <https://www.watershed.co.uk/studio/projects/towards-equitable-futures/blog/always-incomplete>. (Abrufdatum: 21.01.2022).
- Sharpe, B. (2020): *Three Horizons: The Patterning of Hope*. Axminster, UK: Triarchy Press.
- Sharpe, B., Hodgson, A., Leicester, G., Lyon, A. & Fazey, I. (2016): Three Horizons: a pathways practice for transformation. In: *Ecology and Society* 21 (2):47.
- Watershed (2021a): Inclusion & Equalities Policy. Online unter: <https://www.watershed.co.uk/policies/inclusion-and-equalities>. (Abrufdatum: 21.01.2022).
- Watershed (2021b): *Towards Equitable Futures*. Online unter: <https://www.watershed.co.uk/studio/projects/towards-equitable-futures>. (Abrufdatum: 21.01.2022).

*Tobias Buchner*

## **Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung**

### **Abstract**

This paper asks what a critical perspective on ableist education can contribute to the transformation of schools towards inclusive education. In this regard, the professionalization of teachers is addressed in particular. To this end, this chapter will first elaborate basic structural features of ableist regimes. In a second step, these are transferred to the school, showing which ability expectations students and teachers are exposed to here. As will be further explained, Inclusive education can be seen as a counterpart to ableist subject production in schools, aiming at a comprehensive transformation of school modes of empowerment. Finally, three starting points for ableist-critical teacher education are presented.

In diesem Beitrag wird danach gefragt, was eine ableism-kritische Perspektive zur Transformation von Schule in Richtung Inklusiver Bildung beitragen kann. Diesbezüglich wird insbesondere der Bereich der Professionalisierung von Lehrer\*innen adressiert. Dazu werden zunächst grundlegende Strukturmerkmale ableistischer Regime herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt werden diese auf die Schule übertragen und es wird aufgezeigt, welchen Fähigkeitserwartungen Schüler\*innen und Lehrer\*innen hier ausgesetzt sind. Inklusive Bildung kann, wie weiter ausgeführt wird, als Gegenspielerin zur ableistischen Subjektproduktion in Schulen erachtet werden, die auf eine umfassende Transformation der schulischen Modi von Befähigung abzielt. Auf Basis dieser Befunde werden schließlich drei Ansatzpunkte für eine ableism-kritische Lehrer\*innenbildung vorgestellt.

### **1 Einleitung**

Der vorliegende Beitrag nimmt exemplarisch einen spezifischen Mechanismus der Erzeugung von Ungleichheit und Differenz in den Blick: die (Re-)Produktion von Ableism im Kontext von Schule. Damit wird ein institutioneller Ausschnitt einer umfassenden gesellschaftlichen Ordnung fokussiert, die als selbstverständlich gilt –

so selbstverständlich, dass sie Subjekten mitunter auch als natürlich erscheint. Diese Differenzordnung ist durch die Auf- und Abwertung von Individuen in Relation zu Fähigkeitserwartungen sowie die damit verbundenen De-/Privilegierungsprozesse und Konstruktionen von Nicht-/Zugehörigkeit gekennzeichnet. Dementsprechend ‚lernen‘ Subjekte, sich, andere und Welt innerhalb dieser Differenzordnung zu denken. Schule kann schließlich als zentraler Ort einer derartigen ableistischen Subjektproduktion erachtet werden. Dabei handelt es sich um eine wirkmächtige, persistente Struktur, die seit Einführung des modernen Schulsystems existiert und sich seitdem zwar verändert hat, nach wie vor aber wesentlich vorgibt, wie und wo Subjekte befähigt werden sollen. Anders formuliert: Schule in ihrer vergangenen, aber eben auch jetzigen Form stellt die ‚institutionelle Fleischwerdung‘ von Ableism bzw. das ‚Rückgrat‘ der ableistischen Subjektproduktion dar (Buchner 2019). Ableism kann somit als wesentliche Barriere für die Transformation von Schule in Richtung Inklusion verstanden werden. Im Rahmen dieses Aufsatzes wird daher danach gefragt, welchen Beitrag eine ableism-kritische Perspektive für Professionalisierung als Teil eines systemischen sowie systematischen Wandels in Richtung inklusiver Bildung einnehmen kann.

Die Beantwortung der zuvor angeführten Fragestellung erfolgt im Rahmen dieses Artikels in einer schrittweisen Annäherung. Da es sich bei Ableism um eine relativ junge, kritische theoretische Perspektive handelt, die in den deutschsprachigen Bildungswissenschaften erst langsam aufgegriffen wird (Buchner & Lindmeier 2019), werden einleitend die wesentlichen Strukturmerkmale ableistischer Differenzordnungen skizziert. Dabei beziehe ich mich lose auf subjektivierungstheoretische Überlegungen (Foucault 1977). Anschließend werden die zuvor herausgearbeiteten Merkmale auf den schulischen Kontext übertragen und die darin erfolgenden Modi ableistischer Befähigung herausgearbeitet: Mechanismen von Subjektproduktion, die von inklusiver Bildung herausgefordert werden. Inklusiver Bildung wird somit als Gegenspielerin von Ableism in Schulen gedacht, was mit spezifischen Herausforderungen für Lehrer\*innen verbunden ist. Auf Basis dieser Befunde werden anschließend drei Ansatzpunkte für eine ableism-kritische Aus- und Fortbildung von Lehrer\*innen vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit ab, in dem erste Erfahrungen bezüglich einer solchen Professionalisierung skizziert werden.

## 2 Ableism als spezifischer Modus der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit

Ableism wurde in den Disability Studies als kritische Perspektive zur Analyse fähigkeitsbasierter Differenzordnungen entwickelt, wobei häufig ein starker Fokus auf die diskursive Herstellung von nicht/behindert bzw. dis/abled gelegt wurde (Maskos 2015; Linton 1998). Mit dieser analytischen Schwerpunktsetzung kann-

te unter anderem das gefasst werden, was Fiona Kumari Campbell als ‚the great divide‘ bezeichnet (Campbell 2003). Darunter versteht Campbell die überaus wirkmächtige Grenzziehung zwischen Subjekten, die als ‚able‘, also als fähig bzw. normal, positioniert werden und jenen, die als ‚disabled‘, als behindert, gelten. Die Herstellung einer derartigen Binarität zwischen nicht/behindert stellt ein wesentliches Strukturmerkmal ableistischer Ordnungen dar. Behinderung wird dabei nicht nur zum Defizitären, sondern dient auch als konstitutives Außen des fähigen Subjekts (Campbell 2009). Der ‚große Graben‘ erweist sich schließlich als mit Wertigkeiten und Affekten aufgeladen, denn er stellt den Grenzbalken zwischen einem sozialen, ‚fähigen‘ Oben und einem unerwünschten Unten dar, in das als ‚nicht fähig‘ oder behindert deklarierte Subjekte eingewiesen werden. Darüber hinaus erweisen sich ableistische Ordnungen durch eine durchgehende Rangordnung gekennzeichnet. Diese ist durch hierarchisierte, fähigkeitsbasierte Plätze oberhalb als auch unterhalb des ‚great divide‘ strukturiert, wodurch ein starker Zwang zum Ausweisen von Fähigkeit erzeugt wird. Denn die Bewohner\*innen der Regionen oberhalb der besagten Grenze verspüren den Druck, die Anerkennbarkeit als fähiges Subjekt aufrechtzuerhalten; schließlich wissen sie, dass das Ranking der Fähigkeiten von einer starken Durchlässigkeit und Fluidität geprägt ist. So kann jederzeit, zum Beispiel durch einen Unfall oder eine psychische Krise, eine Re-Lokalisierung in die unteren Gefilde drohen. Die Ordnung birgt jedoch auch das Potenzial für Mobilität in Richtung der höheren Sphären, was Subjekte dazu motivieren kann, sich auf der Skala der Fähigkeiten weiter nach oben zu arbeiten. Zum Beispiel durch das Erlernen der ‚richtigen‘ Fähigkeiten zum richtigen Zeitpunkt, wie etwa das Programmieren und andere Fähigkeiten aus dem IT-Spektrum in den 1980er Jahren oder Fähigkeiten der Selbst-Präsentation auf Social-Media-Plattformen ab Mitte der 2005er Jahre. Die Motivation zum Aufstieg sowie die Angst vor dem Abstieg ergeben sich letztlich auch aus der Verzahnung der fähigkeitsbezogenen Struktur mit einem spezifischen Privilegiensystem. So erhalten die als fähig gelesenen Subjekte Partizipationsmöglichkeiten in unterschiedlich prestigeträchtigen postschulischen Bereichen. Jene, die als weniger fähig oder auch als behindert gelesen werden, sehen sich jedoch in unterschiedlichem Ausmaß mit besonderen Barrieren konfrontiert. Diese reichen von symbolischen bis zu materiellen Aspekten. Das ableistische Rangsystem öffnet und verschließt demnach Türen in Bezug auf Fähigkeitszuschreibungen. Als im engeren Sinne ableistisch können schließlich Praktiken erachtet werden, über die in Bezugnahme auf die skizzierte hierarchisierte, fähigkeitsbezogene Differenzordnung die Exklusion von als nicht oder weniger fähig klassifizierten Subjekten von materiellen, sozialen und symbolischen Ressourcen betrieben wird (vgl. Buchner 2022a).

Wie ersichtlich geworden sein dürfte, beschränkt sich die Kritik an ableistischen Regimen nicht auf die Herstellung der Dichotomie von nicht/behindert, die darin eingelassene Hierarchie sowie die daran gekoppelten In- und Exklusionsmecha-

nismen. Vielmehr geht es bei der kritischen Auseinandersetzung mit Fähigkeitsregimen um das Hinterfragen ableistischer Strukturen und den darin erfolgenden zwanghaften Formen von Befähigung an sich – sowie das Nachdenken über andere, sozial gerechtere Modi der Befähigung. Im Nachfolgenden werden, aufbauend auf die in diesem Abschnitt vorgetragenen Strukturen ableistischer Ordnungen, der Kontext Schule und dessen ableistische Verfasstheit untersucht.

### 3 Ableism in der Schule

Schule stellt einen zentralen Ort für die Produktion ‚fähiger‘ Subjekte dar. Hier sollen Kinder und Jugendliche in einer bestimmten Art und Weise ‚gesellschaftsfähig‘ gemacht werden. Sie sollen zu verantwortungsvollen Bürger\*innen erzogen werden, die ihre Rechte und Pflichten kennen und ausüben lernen. Zudem werden Schüler\*innen dazu angehalten, sich als sozial erwünscht definierte Verhaltensformen anzueignen. Darüber hinaus sollen sie das über Curricula als relevant gesetzte Wissen erwerben und zur Teilhabe am Arbeitsmarkt befähigt werden. Schule produziert unter diesem theoretischen Rahmen betrachtet jene Subjekte, die in der jeweiligen Epoche gesellschaftlich und vor allem ökonomisch benötigt werden (Foucault 1977). Mit der Einweisung in die Subjektposition Schüler\*in wird ein institutionelles Programm aktiviert, in dessen Rahmen der Erwerb spezifischer, als bedeutend erachteter Fähigkeiten obligatorisch gesetzt wird, zum Beispiel die basalen schulischen Fähigkeiten des Lesens, Rechnens, Schreibens oder auch die Aneignung der rezent so bedeutend gewordenen digitalen Fähigkeiten (Buchner & Ojo 2022). Das schulische Befähigungsprogramm ermächtigt idealtypisch nun Subjekte, jene Fähigkeiten, Normen und Wissensformen zu erwerben, die sie gesellschaftlich handlungsfähig machen.

Gleichzeitig erweist sich das skizzierte schulische Befähigungs- als mit einem Privilegierungsprogramm verzahnt. Denn Befähigung findet hier stets im Rahmen von Hierarchisierungs- sowie In- und Exklusionsprozessen statt, über welche die Partizipationsoptionen in nachschulischen Lebensbereichen und dem darin möglichen Ressourcenerwerb reguliert werden. Diese Strukturierung wird über die Ideologie der Meritokratie legitimiert: Schüler\*innen, die sich in den schulischen Arenen des Fähigkeitserwerbs als besonders fleißig und leistungsstark erweisen, winkt am postschulischen Horizont Teilhabe in prestigeträchtigen gesellschaftlichen Segmenten; so zumindest das Versprechen. Anderen, weniger erfolgreichen Schüler\*innensubjekten bleiben die Tore zu diesen ‚verheißungsvollen Landschaften‘ jedoch mit Verweis auf die Beurteilung ihres Fähigkeitserwerbs in Schulen versperrt. Das meritokratische Versprechen und die damit verwobene Idee von Leistungsgerechtigkeit, wonach jede\*r, wenn sie sich nur genügend anstrengt, in die statushöchste Schulform aufsteigen und die darin erwerbbaaren, begehr-

ten Bildungsabschlüsse erhalten kann, erweist sich empirisch allerdings als nicht eingelöst. Schließlich zeigt sich, dass das hier umrissene Schulsystem soziale Ungleichheiten in Bezug auf soziale Schicht, ‚Migrationshintergrund‘ und auch disability (re-)produziert – und zwar über Prozesse der Zuschreibung von Nicht-/Fähigkeit und den damit verbundenen Selektions- und Zuteilungsmechanismen (vgl. Akbaba & Buchner 2019).

So stützt sich das ableistische Schulsystem auf ein Netz an Techniken und Praktiken ab, über welches der Fähigkeitserwerb einer möglichst großen Anzahl an Schüler\*innen sichergestellt werden soll. Als Basis dafür dient, neben der Schulpflicht, das Konstrukt der Jahrgangsklasse. Die damit verbundene jahrgangsweise Einsortierung von Kindern in Kohorten ermöglicht eine Ordnung, über welche einerseits eine Homogenisierung des Fähigkeitserwerbs betrieben werden soll. Demnach sollen sich Gleichaltrige klassenweise entlang eines curricular definierten Schemas dieselben Fähigkeiten in einem institutionellen Takt aneignen. Andererseits dient das altersbezogene Konstrukt der Jahrgangsklasse als Grundlage für den vermeintlich ‚fairen Vergleich‘ des Fähigkeitserwerbs, im Zuge dessen Schüler\*innen individualisiert, klassifiziert und hierarchisiert werden. In dieser verzeitlichten sowie verräumlichten Struktur sollen möglichst viele Schüler\*innen befähigt werden – und gleichzeitig sind sie dadurch gezwungen, sich zu den auferlegten Fähigkeitserwartungen in Relation zu setzen. So verinnerlichen viele die in das schulische Befähigungsprogramm eingeschriebenen ableistischen Normen und lernen, diese in weiterer Folge zu reproduzieren bzw. sich entsprechend zu führen. Allerdings bestehen für Kinder und Jugendliche auch Räume für Widerspenstigkeit bzw. für die Entwicklung von Strategien, den ihnen oktroyierten ‚Schüler\*innenjob‘ (Breidenstein 2006) zumindest eigensinnig auszuführen.

Analog zu der weiter vorne beschriebenen ableistischen Differenzordnung findet sich auch in die symbolische Ordnung von Schule ein ‚great divide‘ der Fähigkeitszuschreibungen eingezogen, der sich auf einem entsprechenden Klassifikationssystem abstützt. Subjekte, deren motorische, sensorische und auch spezifische kognitive Fähigkeiten als außerhalb, konkret: unterhalb eines präskriptiven Normkorridors liegend erachtet werden, werden als ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ kategorisiert und besonderen Befähigungsprogrammen zugeführt: der Sonderschule oder der Unterrichtung in einem besonderen Setting an einer allgemeinen Schule. Die administrative Kategorie des ‚Sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ (SPF) soll in Regelschulen auch dazu dienen, zusätzliche Ressourcen, insbesondere spezifisch geschulte Pädagog\*innen, für die Unterstützung der markierten Schüler\*innen bereitzustellen. In der schulischen Praxis zeigt sich jedoch relativ häufig, dass das Label SPF zu einem getrennten Unterricht von den nicht markierten Peers führt, was zu differenten Subjektivierungsmustern führen kann, z. B. wenn sich Schüler\*innen mit SPF nachhaltig als defizitär, förderbedürftig etc. denken lernen – was sie häufig gerade *nicht* zur Teilhabe in den postschulischen Arenen befähigt (vgl. Pfahl 2011; Buchner 2018).

Dementsprechend kann Schule als eines der zentralen gesellschaftlichen Labore zur Hervorbringung ‚fähiger‘ Subjekte erachtet werden, das die weiter oben beschriebenen Strukturmerkmale ableistischer Differenzordnungen reproduziert. Dem ist hinzuzufügen, dass diese Strukturmerkmale aufgrund derer langanhaltender Repetition auch gemeinhin als selbstverständliche, nicht weiter zu hinterfragende, Säulen von Schule erachtet werden.

Allerdings wirken in der Institution nicht nur auf Kinder und Jugendliche derlei Fähigkeitsimperative ein, sondern auch auf Lehrkräfte. Von ihnen wird erwartet, dass sie Unterricht den fähigkeitsorientierten Vorgaben entsprechend führen, Prozesse der Bewertung so ‚objektiv‘ wie möglich vollziehen, der meritokratischen Logik entsprechend ‚gerecht‘ agieren, mehrere Stunden am Tag permanente Aufmerksamkeit gegenüber einer relativ hohen Anzahl von Schüler\*innen generieren, produktive Beziehungen zu ihren Schüler\*innen aufbauen und unterhalten sowie eine konstruktive Elternarbeit betreiben können – um nur einige der vielen Fähigkeitsanforderungen an Lehrer\*innen zu nennen. So sind auch Lehrer\*innensubjekte in die schulische, ableistische Differenzordnung verstrickt – allerdings in einer Rolle, die mit deutlich anderen Freiheitsgraden versehen ist. Zwar sind sie analog zu Schüler\*innen dazu gezwungen, sich zu dem umrissenen Gefüge aus Fähigkeitserwartungen in Relation zu setzen und entsprechende Strategien zu entwickeln. Dabei verfügen sie allerdings aufgrund ihrer Positionierung über andere Level von Handlungsfähigkeit. Auch das Lehrer\*innensubjekt ist – jedoch in differenter Form – dazu genötigt, curricularen Vorgaben und den benannten Fähigkeitsanforderungen zu entsprechen, hat aber in den Mikroräumen des Unterrichts ein gewisses Maß an Gestaltungsfreiheit (Buchner 2022b).

#### 4 Inklusive Bildung als Gegenspielerin zu schulischem Ableism

Inklusive Bildung stellt einen Zugang dar, der auf die Transformation der bestehenden, ableistischen Strukturen von Schule ausgerichtet ist. Entgegen verkürzten Auffassungen von Inklusion geht es dabei nicht nur um eine Bearbeitung des in das Schulsystem eingelagerten ‚great divide‘ im Sinne der Gestaltung ermächtigender Lernumgebungen für Schüler\*innen mit Beeinträchtigung, sondern um eine Modifikation der Schulen durchziehenden Fähigkeitserwartungen per se (Hinz 2002). Dementsprechend betont Annedore Prengel, dass Inklusive Bildung eine schulische Befähigung anstrebt, die jenseits meritokratischer Prinzipien zu verorten ist (Prengel 2018). Die qua Schule betriebene Einschreibung von Differenzen in Schüler\*innen, deren fähigkeitsbasierte Hierarchisierung, Selektion und Privilegierung soll in eine sozial gerechte Form der Befähigung umgestaltet werden. Fähigkeiten sind letztlich inklusionstheoretisch betrachtet nicht als etwas



Subjekten natürlich Innewohnendes oder als scheinbar autonom erbrachte Performanz in Replik auf eine schulische Anforderung zu erachten. Vielmehr stellen sie der hier eingeschlagenen Denkrichtung zufolge erstens das Produkt eines stets kollektiven Befähigungsprozesses und zweitens ein relationales Phänomen dar. Die Rede von der Relationalität von Fähigkeit weist bereits darauf hin, dass die Möglichkeit zur Aneignung von Fähigkeiten auch von der Beschaffenheit der Lernumwelten abhängt. Analog dazu ist dann Unfähigkeit bzw. disability als Resultat einer behindernden schulischen Umgebung zu verstehen. Wer als fähige Schüler\*in gilt und wer nicht, hängt dementsprechend von den in schulische Lernräume eingelassen Fähigkeitserwartungen und deren Grad an Differenzierung und Individualisierung ab.

Grundsätzlich verfolgt Inklusive Bildung das Ziel, umfassende Teilhabemöglichkeiten für alle zu schaffen, was eine flexible, maßgeschneiderte Pädagogik bedingt, die an den je individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen anknüpft und diese entsprechend fördert (Feuser 1995). Inklusive Bildung tritt demgemäß auch gegen die weiter oben erwähnten schulischen Homogenisierungs- und Normalisierungsbestrebungen an und propagiert einen Unterricht, der Differenzen ermächtigend bearbeitet anstatt diese hierarchisierend in Schüler\*innensubjekte einzuschreiben (Hinz 1993).

Es sollte deutlich geworden sein, dass Inklusive Bildung ein politisches Projekt darstellt, das auf eine grundlegende Veränderung der ableistischen Strukturierung von Schule in Perspektive sozialer Gerechtigkeit ausgerichtet ist (Buchner i. E.). Ein solches Projekt bedingt umfassende bildungspolitische Reformen, welche die ableistischen Normen von Schule in Richtung Inklusion verschieben, wie es etwa im Rahmen der Implementierung der Vorgaben der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen erfolgen sollte. Zu bedenken ist diesbezüglich aber zum einen, dass Schule ein Teil der Gesellschaft und somit auch Ausdruck derselben ist und daher eine erfolgreiche Umsetzung des Projekts eine Bearbeitung der gesamtgesellschaftlichen ableistischen Hegemonie erfordert. Zum anderen bedeutet Reform in diesem Zusammenhang auch, dass die Umsetzung Inklusiver Bildung schrittweise und vorerst einmal in einem Bildungssystem stattfinden muss, das grundlegend ableistisch strukturiert ist. Allerdings bestehen auch innerhalb des starr anliegenden meritokratischen Korsetts von Schule Möglichkeitsräume für das Praktizieren Inklusiver Bildung (Buchner 2022b). Anders formuliert: Inklusive Bildung steht, entgegen häufig zu vernehmenden Unterstellungen, nicht für ein naives Proklamieren von Utopien, für einen Eskapismus in die Zukunft oder ein Phantasieren darüber, wie Schule ‚unter perfekten Bedingungen‘ sein könnte, sondern für einen arbeitsintensiven Prozess. In diesem Prozess, so die Annahme, müssen Lern- und andere Barrieren beseitigt werden. Allein dieser Fokus verweist darauf, dass Inklusive Pädagogik derzeit in einem institutionellen Umfeld praktiziert werden muss, das nicht inklusiv verfasst ist. Denn auch wenn rezent vermehrt bildungspolitische

Initiativen ausgemacht werden können, welche darauf abzielen, Inklusive Pädagogik zu ermöglichen, so muss doch konstatiert werden, dass davon die ableistischen Säulen der meritokratischen Version von Schule, die Aufteilung von Schüler\*innen in Jahrgangsklassen und deren Unterrichtung nach entsprechend justierten Curricula sowie die fähigkeitsbasierte Selektion und Konzeption von Schultypen unberührt blieben – ebenso wie der qua SPF-Diagnose in die Schüler\*innenschaft eingeschriebene ‚ableist divide‘. Wenn Inklusion nun der Titel für eine diesen Strukturen entgegengesetzte Transformationsbewegung ist und diese eher schleppend bildungspolitisch unterstützt wird, dann steht ‚doing inclusion‘ für ein voraussetzungsvolles Tun in Widersprüchen.

Das bedeutet letztlich auch, dass das Scheitern inklusiver Bildungsbemühungen ‚in der Praxis‘ zu wesentlichen Teilen als Beleg der Wirkmächtigkeit ableistischer, institutioneller Strukturen erachtet werden kann – und nicht Ausdruck individuellen Versagens von Lehrkräften ist. Dies sei an die Adresse derer gerichtet, die auf derlei Phänomene nicht konstruktiv, sondern allzu häufig mit ‚subject shaming‘ reagieren, wenn etwa behauptet wird, dass Lehrer\*innensubjekte zum Praktizieren Inklusiver Bildung unfähig seien, sie ‚einfach nicht inklusiv genug denken‘ könnten usw. Vielmehr bedarf es reflexiver Angebote, solche Erfahrungen als Effekt von Strukturen zu betrachten, in denen Lehrkräfte tätig sind – und in denen sie aufwuchsen. Schließlich haben Lehrer\*innen im Laufe ihrer Schulzeit und ihres Studiums gelernt, den ableistischen Strukturen des Bildungswesens nachzukommen und sich entsprechend zu führen (Buchner 2022a).

Auf Basis dieser Befunde werden im nächsten Abschnitt Vorschläge für die Professionalisierung von Lehrer\*innen vorgestellt.

## 5 Ansatzpunkte für eine ableism-kritische Professionalisierung von Lehrkräften

Eine ableism-kritische Professionalisierung kann als wesentlicher Aspekt einer Befähigung von Lehrkräften erachtet werden, um den oben skizzierten, als äußerst anspruchsvoll zu bezeichnenden, Aufgaben gerecht zu werden. Diesbezüglich erscheinen die nachfolgend angeführten drei Ansatzpunkte besonders ertragreich.

- (1) Wenn alle durch Ableism geprägt werden, wenn Subjektwerdung wesentlich in schulischen und anderen ableistischen Regimen stattfindet, in diesen Prozessen ableistische Normen verinnerlicht und in der Folge implizit als auch explizit reproduziert werden, dann erscheint eine ableism-kritische, biographische Reflexion von Denk- und Handlungsschemata vielversprechend. Ein solches Unterfangen bedeutet, subjektivierungstheoretisch betrachtet, eine mitunter intensive Arbeit am Selbst. Dabei geht es um Reflexionspraktiken zu den das Selbst prägenden ableistischen Kräften, Normalitätsvorstellungen

und den darüber erzeugten Selbstverständlichkeiten. Ziel wäre es dann, sich die Wirkmächtigkeit ableistischer Differenzordnungen zu vergegenwärtigen, deren Einfluss auf das Selbst, das eigene ‚So Geworden Sein‘ zu hinterfragen und neue Denkweisen zu Befähigung und Fähigkeit zu entwickeln. Unter einer biographietheoretischen Perspektive kann eine solche Re-Subjektivierung als biographische Arbeit (Dausien & Rothe 2005) gedacht werden. Hierfür braucht es allerdings spezifische Vorkehrungen und entsprechend sensibilisierte Settings und Begleitungen (siehe dazu ausführlich Buchner 2022a).

- (2) Als weiterer Lernbereich muss die Befähigung zu einem ableismus-kritischen Verstehen und Umgang mit den oben skizzierten Widersprüchen genannt werden, die aus dem Anspruch eines ‚doing inclusion‘ in einem nicht inklusiven Schulsystem erwachsen (Lütje-Klose & Miller 2017). Inklusive Pädagogik kann aufgrund der aktuellen Gegebenheiten in einem meritokratischen Korsett praktiziert werden. Diese Paradoxien sollten bereits, theoriegeleitet, im Lehramtsstudium thematisiert und reflektiert werden – um Studierende auf ein herausforderndes berufliches Agieren in Spannungsfeldern vorzubereiten. Strukturtheoretisch (Helsper 2002) betrachtet handelt es sich bei diesen Spannungsfeldern um Antinomien des Handelns von Lehrer\*innen, welche für den Kontext Inklusiver Bildung aus den angeführten Gründen eine spezifische Ausprägung aufweisen und einer permanenten Reflexion bedürfen. Zudem zeichnet sich eine grundlegende Reform des Bildungswesens trotz anderweitiger bildungspolitischer Bekenntnisse im gesamten deutschsprachigen Raum nicht ab, weshalb Inklusive Pädagogik nach wie vor in einem meritokratischen Korsett praktiziert werden muss – inklusive der dadurch erwachsenden Spannungsfelder. Zudem lassen sich auch gesamtgesellschaftlich, wenn überhaupt, eher zaghafte Veränderungen in Richtung Inklusion ausmachen. Ein ableism-theoretisch fundierter Reflexionsrahmen zur Analyse von Schule und den darin eingelagerten Divergenzen zu den Normen Inklusiver Bildung kann angehende und bereits in Schulen tätige Lehrer\*innen dazu befähigen, die Begrenzungen und Widersprüchlichkeiten des pädagogischen Handelns nicht als individuelles Unvermögen zu verstehen, sondern als Effekt von ableistisch verfassten Strukturen des Bildungsapparats. Damit erhalten Lehramtskandidat\*innen auch eine Deutungsressource, um das bereits erwähnte ‚subject-shaming‘ zurückzuweisen. Diese Vermittlungsarbeit ist jedoch als feine, diffizile Linie zu verstehen – denn nur allzu leicht kann der Verweis auf ableistische Zwänge im Kontext von Schule zu einem Dis-Empowerment im Sinne einer Ohnmacht in Hinblick auf die Wirkmächtigkeit von schulischem Ableism führen.
- (3) Die ableism-kritische Reflexion von Unterrichtsettings sowie pädagogischen Praktiken stellen einen weiteren potenziellen Schwerpunkt von Professionalisierung zum Praktizieren Inklusiver Pädagogik dar. Wie oben bereits erwähnt, können ableistische Deutungsmuster und Selbstverständnisse als wesentliche

Barrieren für Inklusion erachtet werden, nehmen sie doch als ‚beliefs‘ „bei der Gestaltung des Unterrichts sowie der Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte eine moderierende Rolle ein.“ (Kuhl u. a. 2013, 3) Schließlich, so die Annahme, ‚schleichen‘ sich ableistische Normalitätsvorstellungen, Fähigkeitserwartungen und Wahrnehmungsmuster trotz anderweitig gelagerter Intentionen aufgrund ihrer Tiefenstruktur unbeabsichtigt ‚durch die Hintertür‘ in das Tun des Unterrichts ein. Angehende und bereits in der Praxis tätige Lehrer\*innen sollten dementsprechend dabei unterstützt werden, fähigkeitsbezogene Annahmen und Erwartungen im Kontext schulischen Lehrens und Lernens zu artikulieren und zu reflektieren – um pädagogische Settings ableism-theoretisch informiert so zu gestalten, dass darin möglichst eine Teilhabe ohne fähigkeitsbezogene Benachteiligungen erfolgen kann. Die ableism-kritische Auseinandersetzung mit Fähigkeitserwartungen bzw. Annahmen bezüglich dessen, was ein\*e Schüler\*n können sollte und was diese\*r in Zukunft lernen könnte, empfiehlt sich insbesondere für den Bereich der Diagnostik. Als Lernformate für derartige Reflexionen und Sensibilisierungsprozesse zu pädagogischen Praktiken empfehlen sich der eigenen Erfahrung nach vor allem ‚lesson studies‘ (vgl. Soukup-Altrichter u. a. 2020), aber auch pädagogische Kasuistik im Rahmen eines forschenden Lernens (vgl. Merl & Idel 2020).

## 6 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde eine ableism-kritische Perspektive auf Schule und Gesellschaft vorgestellt. Wie ersichtlich wurde, kann dieses theoretische Verständnis dazu dienen, die Transformation von Schule in Richtung inklusiver Bildung in ihrer gesellschaftlichen Komplexität zu verstehen. Zudem kann eine ableism-theoretisch informierte Brille zur Erklärung beitragen, warum sich Schule als Institution bezüglich inklusiver Veränderungsbestrebungen als derart beharrlich erweist. Eine ableism-kritische Professionalisierung kann die Transformation von Schule in Zielperspektive Inklusion in Begleitung von weiteren bildungspolitischen Maßnahmen zur Modifikation des Schulsystems unterstützen. In Beantwortung der zu Beginn des Textes aufgeworfenen Fragestellung, welchen Beitrag eine ableism-kritische Perspektive für Professionalisierung im Bereich der inklusiven Bildung leisten kann, wurden drei spezifische Ansatzpunkte präsentiert. Dabei handelt es sich jedoch nicht bloß um theoretische Schlussfolgerungen. Vielmehr wurden diese Überlegungen bereits explorativ in der Lehrer\*innenbildung aufgegriffen und praktiziert (Buchner 2022a). Hierzu sei angemerkt, dass, wenn es um eine Transformation von Schule insgesamt geht, derartige Bemühungen nicht auf Lehrämter mit einer Spezialisierung auf Inklusive Pädagogik beschränkt bleiben dürfen, sondern grundlegend in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von

Lehrer\*innen integriert werden sollten. Darüber hinaus erweist sich, wie die Erfahrungen im Rahmen des Seminars ‚Mechanismen der Erzeugung von und des Umgangs mit Ungleichheit und Differenz‘ im Master-Studiengang „Inklusion und Transformation in Organisationen“ an der Bertha von Suttner Universität St. Pölten zeigen, eine ableism-kritische Perspektive auch als ertragreich für die Professionalisierung anderer Berufsgruppen. Denn folgt man einem Verständnis von Ableism als sämtliche gesellschaftliche Bereiche durchziehende Ordnung, so erscheint Ableism als ‚kritische Brille‘ für alle professionellen Kontexte erkenntnisreich, in denen Menschen Inklusion voranbringen bzw. unterstützen wollen. Konkret wurden im Rahmen des Seminars Studierende, die bereits in unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern arbeiten, z. B. Professor\*innen, Hochschullehrer\*innen, Lehrer\*innen oder auch Leiter\*innen aus dem Bereich der Behindertenhilfe, dabei begleitet, über das ‚So Geworden Sein‘ in einer ableistischen Gesellschaft zu reflektieren. Zudem wurden die Teilnehmer\*innen im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten dabei begleitet, ganz konkret Ableism in der eigenen Organisation anhand von selbst erhobenem empirischem Material zu reflektieren. Die identifizierten Strukturen wurden in einem zweiten Schritt in der beruflichen Praxis bearbeitet, was letztlich zu kleineren Veränderungsprozessen in den betreffenden Organisationen führte und von den involvierten Studierenden des Seminars als bedeutender, ermächtigender Lernprozess rückgemeldet wurde.

Abschließend bleibt anzumerken, dass eine ableism-kritische Professionalisierung selbst unter den Bedingungen von Ableism stattfindet – denn sowohl die Lehrer\*innenbildung als auch der benannte Master-Lehrgang finden sich in Programmen an Institutionen (Pädagogische Hochschulen, Universitäten) eingeladen, die zwar einer leicht modifizierten, aber jener in Schulen relativ ähnelnden, ableistischen Logik folgen.

## Literatur

- Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019): Dis/ability und Migrationshintergrund. Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (3), 240-252.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Buchner, T. (i. E.): *Inklusive Bildung*. In: M. Döll & M. Huber (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchner, T. (2022a): *Ableism Verlernen. Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer\*innen im Kontext inklusiver Bildung*. In: Y. Akbaba, T. Buchner, A.B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, 168-185.
- Buchner, T. (2022b): *Inklusion und Organisation*. In: F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.): *Sozialraum. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer-VS, 439-450.

- Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15764/pdf/Buchner\\_Die\\_Subjekte\\_der\\_Integration.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15764/pdf/Buchner_Die_Subjekte_der_Integration.pdf). (Abrufdatum: 02.05.2022).
- Buchner, T. & Ojo, J. (2022): Making und Fähigkeit. Eine Ableism-kritische Analyse der Potenziale von Makerspaces in formalen Bildungseinrichtungen. In: *medienimpulse* 2/2022. Online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/7348>. (Abrufdatum: 21.06.2022).
- Buchner, T. & Lindmeier, C. (2019): Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung. *Sonderpädagogische Förderung Heute* 64 (3), 233-239.
- Campbell, F. K. (2009): *Contours of Ableism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Campbell, F. K. (2003): *The Great Divide. Ableism and Technologies of Disability Production*. PhD-Thesis, Queensland University of Technology, Brisbane.
- Dausen, B. & Rothe, D. (2005): Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts „Pädagogische Biographiearbeit“. In: *Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung, 107-135.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Professionalität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html>. (Abrufdatum: 23.04.2022).
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Online unter: [http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet\\_schule.html](http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html). (Abrufdatum: 25.04.2022).
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* 1 (1), 3-24.
- Linton, S. (1998): *Claiming disability. Knowledge and identity*. New York: NYU Press.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion. In: C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung*. 1. Beiheft der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* 2017, 95-117.
- Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion* online 2/2015, Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>. (Abrufdatum: 23.01.2021).
- Merl, T. & Idel, T.-S. (2020): Zur Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken. Praxeologische Perspektiven auf eine Kasuistik „inklusive“ Unterrichts am Beispiel von Praktiken der Leistungsüberprüfung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrerinnenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106-121.
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Prenzel, A. (2018): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Soukup-Altrichter, K., Steinmair, G. & Weber, C. (Hrsg.) (2020): *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.

*Oliver Koenig und Rosa Strasser*

## **Inklusive Zukünfte antizipieren**

### **Abstract**

Based on the assertion that there exists not one but a plurality of understandings of inclusion and related practices, this article takes a deeper look at the Three Horizons Modell. For this purpose, the paper introduces the theoretical figure of the Anticipatory Present Moment. It claims that we can understand these different patterns of interpreting and shaping inclusion as different ways of anticipating the future.

Ausgehend von dem Befund das nicht ein, sondern eine Vielzahl von Inklusionsverständnissen und damit in Zusammenhang stehender Praxen existieren, setzt sicher dieser Beitrag tiefer mit dem Modell der Drei Horizonte auseinander. Dazu wird anhand der theoretischen Denfigur des Antizipatorischen Gegenwärtigen Moments versucht unterschiedliche Deutungs- und Gestaltungsmuster von Inklusion als unterschiedliche Weisen der Antizipation von Zukunft zu begreifen.

### **1 Einleitung**

Fokussiert auf die Lehrer\*innenausbildung beschäftigt sich das Feld der Inklusionsforschung seit längerer Zeit mit der entscheidenden Bedeutung der Vorbereitung angehender Pädagog\*innen und Praktiker\*innen für den Erfolg inklusiver Bildungsbemühungen und die Gestaltung von inklusiven Bildungs- und Unterstützungssystemen. Inklusion wird dabei als ein abstrakter und mehrdeutiger Begriff mit einer langen begriffsgeschichtlichen und etymologischen Tradition in unterschiedlichen Disziplinen verstanden. Er ist, wie Häcker & Walm (vgl. 2014, 11) schreiben, zu einem nahezu allgegenwärtigen Modewort geworden, obwohl bislang weder ein Konsens darüber auszumachen sei, „wie inklusive Bildung zu definieren ist, noch wie sie konkret zu gestalten sei“ (ebd.). So finden wir derzeit in allen Feldern der Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff eine „Pluralität von Inklusionsverständnissen“ (Köpfer 2019, 143f; vgl. auch: Budde u. a. 2014, Piezunka u. a. 2017; Schön u. a. 2018; Badstieber 2021). Dabei unterscheiden sich nicht nur die Verständnisse, sondern auch die von Akteur\*innen auf unterschiedlichen Systemebenen abgeleiteten Handlungsimplicationen und -strategien (Trumpa & Janz

2014; Badstieber 2021). Dieser Befund stellt für manche einen Mangel dar, welcher z. B. im Schulbereich durch präzisere diagnostische Verfahren oder didaktische Modelle für bestimmte Lernanforderungen zu überwinden sei. Für andere wiederum konstituiert sich genau in dieser Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des Inklusionsbegriffes das zentrale Momentum eines *kritisch-reflexiven Inklusionsverständnisses und eines entsprechenden Reflexionsmodus* (vgl. Dannenbeck & Dorrance 2009; Budde & Hummrich 2013). In diesem zeige sich die letztlich nicht abschließbare Selbstverständigung einer Gesellschaft (respektive sozialer Gruppierungen) darüber, wie es diese u. a. mit Fragen des gemeinsamen Lernens, Lebens und Arbeitens in Verschiedenheit hält (vgl. Trescher & Hauck 2020) bzw. wie sie mit Fragen der Differenz und damit verbunden Inklusions- und Exklusionsdynamiken umgeht und diese zu bearbeiten sucht (vgl. Häcker & Walm 2014).

Diese Ambiguität stellt auch Lernen von Inklusion innerhalb und außerhalb der Universität vor ein strukturelles Vermittlungs-Dilemma. So haben Lehr- und Studiengänge einer Inklusiven Pädagogik zum Ziel, angehende Pädagog\*innen oder Praktiker\*innen auf die Gestaltung inklusiver Schul- bzw. Unterstützungssysteme vorzubereiten. Auch wenn sie dies in jeweils bestmöglicher Absicht verfolgen, geschieht dies jedoch vor dem Hintergrund von Systemen, die weder gesellschaftspolitisch noch institutionell entsprechend vorbereitet sind (vgl. u. a. Seitz & Haas 2015; Reiss-Semmler 2019; Kremsner 2021). Vor allem für Berufsanfänger\*innen ist dadurch ein häufig schwerwiegender Double-Bind-Konflikt (Reiss-Semmler 2019, 16f) programmiert. Selbst wenn ein hoher inklusiver Anspruch im Rahmen des Studiums oder der Ausbildung entwickelt wurde, ist es oft kaum möglich, diesen in unzureichend tragfähigen Organisationen in der Praxis umzusetzen. Nicht selten sehen sich deswegen sowohl eine große Anzahl an Berufsanfänger\*innen als auch besonders motivierte Praktiker\*innen zumindest mit vier „Territorien des Versagens“ konfrontiert, welche Allan (2008) als Verwirrung, Frustration, Schuld und Erschöpfung zusammenfasst. Die dazugehörigen Gefühle wahrzunehmen, sie als intrapsychische Reaktion auf besagtes Diskrepanzerleben durchschauen zu können und in Auseinandersetzung damit konstruktive Handlungsmöglichkeiten zu finden, muss als ausgesprochen voraussetzungsvoller Prozess angesehen werden (McKay 2016). So verwundert es nicht, dass wiederholt sehr unterschiedliche handlungspraktische Ausprägungen und Umsetzungsformen von Inklusion im schulischen Alltag rekonstruiert werden konnten. Das zugehörige Kontinuum reicht von affirmativ, systemerhaltend bzw. „one-size fits all“ auf der einen bis hin zu transformativ, systemerweiternd oder „transformatory teaching“ auf der anderen Seite (z. B. Jordan u. a. 2009; Mäkinen 2013; Reiss-Semmler 2019).

Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, die beschriebene Existenz unterschiedlicher Inklusionsverständnisse sowie auch die damit mittelbar und unmittelbar in Beziehung stehenden Handlungspraxen ihrerseits aus einer inklusiven, das heißt einschließenden und umfassenderen Perspektive zu betrachten. Dabei gilt es nicht



nur die Variabilität des Inhalts dieses Denkens und Handelns aus einer horizontalen Perspektive zu umschreiben, sondern auch die vertikale Variabilität und die damit einhergehende Entwicklungsoffenheit der bedeutungsbildenden Form dieses Denkens und Handelns selbst in den Blick zu nehmen. Horizontal steht hier für die Vielfalt an möglichen Ausprägungen, wie Menschen in vergleichbaren Situationen je unterschiedlich handeln, die wir uns als Vielfalt nebeneinanderliegender Möglichkeiten vorstellen können. Vertikal bedeutet hier übereinanderliegend, auch im Sinne von aufeinander aufbauend, und beschreibt die Möglichkeit, aus einem zunehmend mehr Komplexität einschließenden Wahrnehmungsbereich schöpfen zu können. Im Unterschied zu einer reinen Anhäufung von Wissen werden unter vertikaler Entwicklung Prozesse der Transformation der Strukturen der eigenen Bedeutungsbildung verstanden (Kegan 2000). Weder mit der horizontalen noch mit der vertikalen Betrachtungsweise soll eine wertende Sicht auf offensichtliche Unterschiede verbunden werden. Eine Differenzierung der beiden Dimensionen soll jedoch ermöglichen, ein respektvolles Verständnis für jeweils gegenwärtige Phänomene zu vertiefen und Potentiale (im Sinne einer Zone der nächsten Entwicklung) zu fördern. So wollen wir in zwei aufeinander folgenden Beiträgen auf zwei im Feld der Inklusionsforschung noch wenig bis gar nicht zum Gegenstand gemachte theoretische Denkfiguren eingehen. In diesem ersten Artikel wird die Figur des Antizipatorischen Gegenwärtigen Moments (APM) (Hodgson 2019; Sharpe & Hodgson 2019) aus dem Modell der Drei Horizonte vorgestellt. Der nachfolgende Beitrag führt in konstruktivistische Entwicklungstheorien des Erwachsenenalters ein. Bei den Beiträgen sind die folgenden leitenden Fragestellungen vorangestellt:

Inwiefern können die genannten theoretischen Denkfiguren ein tieferes Verständnis dafür ermöglichen, wieso manche Akteur\*innen im Kontext der Inklusion unter dafür ähnlich widersprüchlichen Systembedingungen mit ihren Handlungen systemerhaltend agieren, während es anderen gelingt, systemtransformierend zu wirken? Lassen sich aus diesem Verständnis Implikationen ableiten, den Bildungsanspruch im Unterschied zum Ausbildungsauftrag universitärer Ausbildung in diesem Feld neu zu denken?

Zunächst soll jedoch tiefer in eine derzeit im Feld der Inklusionsforschung besonders prominente Forschungsrichtung geblickt werden.

## **2 Aktuelle Perspektiven und blinde Flecken des Feldes der Inklusionsforschung**

In zunehmendem Ausmaß hat seit den späten 2000er Jahren im Feld der Inklusionsforschung eine qualitativ-rekonstruktive Forschungsperspektive, aufbauend auf der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017), eine prominente Stellung erfahren (Budde, Dlugosch & Sturm 2017). Mit dieser Perspektive wurde es

möglich, institutionelle und interpersonale Dynamiken des Ein- und Ausschlusses als Prozesse der Hervorbringung zu verstehen. Damit konnte auch die vormalige Dualität, entweder auf die Handlungspraxis oder auf gesellschaftliche und institutionelle Normen und Regeln zu blicken, in Richtung einer relationalen Verhältnisbestimmung überwunden werden. Denn die neue Frage lautete: Welche Formen des Ein- und Ausschlusses sowie der Reproduktion von Differenz werden von den Akteur\*innen unter welchen „Fremdrahmungen“ hervorgebracht? (Köpfer 2021)? Die meisten rekonstruktiv angelegten Untersuchungen kommen zu der Einschätzung, dass es Lehrkräften nur selten gelingt, den feldspezifischen Regelkreislauf eines meritokratischen Schulsystems zu unterbrechen, der die Ansprüche und das Handeln der Akteur\*innen als Fremdrahmung begrenzt. Als sich selbst reproduzierender Systemkreislauf wirken hier aufeinander bezogene Faktoren auf das Lernen im schulischen Kontext ein: Leistungserwartungen, attestiertes Leistungsversagen sowie Behinderungsetikettierung und damit assoziierte Praktiken (vgl. Wagner-Willi & Sturm 2012; Sturm & Wagner-Willi 2016) erschweren es, auf Unterschiede im Lernen in einer nicht-stigmatisierenden Art und Weise einzugehen (vgl. Black-Hawkins & Florian 2012). Wie Lehrer\*innen Inklusion verstehen würden, so wird argumentiert, sei stets an die institutionellen Bedingungen eines von Selektion geprägten Feldes rückgebunden. Während es in manchen Fällen Lehrer\*innen nicht gelingt, diese Fremdrahmung als zum eigenen Inklusionsanspruch widersprüchliche Struktur zu erkennen und kritisch zu diskutieren (vgl. Reiss-Semmler 2019), nimmt sie für andere wiederum eine moralisch entlastende Funktion ein („mehr ist unter diesen Bedingungen nicht möglich“) (vgl. Köpfer u.a 2019). Gleichwohl rekonstruktive Ansätze eine solche Strukturdeterminiertheit des Menschen vor allem auf der Grundlage von in früheren Erfahrungen gebildeten Strukturen verankert ansehen (vgl. Lütje-Klose 2017), fällt doch auf, dass, wiewohl unbeabsichtigt, häufig ein statisches und pessimistisches Bild gezeichnet wird, wenn es um die individuellen wie auch die organisationalen Möglichkeiten geht, Zukunft anders zu denken und durch das eigene Handeln Veränderung zu initiieren.

Eine Ausnahme bildet die Studie von Badstieber (vgl. 2021), in der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext von Inklusion untersucht werden. Zu rekontextualisieren bedeutet dabei, zu versuchen zu verstehen, wie Akteur\*innen in Mehrebenensystemen, beispielsweise dem Bildungssystem, gesellschaftliche Anforderungen auf ihre jeweiligen ebenen-spezifischen Handlungsbedingungen hin adaptieren und umsetzen. Das Handeln von Schulleitenden in Hinblick auf Inklusion ist, so zeigt Badstieber auf, zwar einerseits durch politische, administrative und organisationale Kontexte begrenzt, andererseits jedoch nicht letztgültig determiniert. So können neben Unterschieden in den explizierbaren individuellen Inklusionsverständnissen von Schulleitenden auch qualitativ unterscheidbare Formen der Wahrnehmung und Problematisierung widersprüchlicher Systembedingungen beobachtet werden. Davon abgeleitet zeigen sich zudem unterschiedliche handlungs-

praktische Strategien, wie Schulleitende den Auftrag der Ausgestaltung schulischer Inklusion umsetzen. Badstieber macht somit deutlich, dass es für einzelne Schulleitende sehr wohl möglich ist, in einem Kontext mit widersprüchlichen Bedingungen auf der Ebene der Einzelschule und innerhalb eines sozialen Aushandlungsprozesses (sowohl mit Akteur\*innen auf der nächsthöheren Ebene der Schuladministration als auch der nachgereihten Ebene der Lehrer\*innen) das Innovationsgebot der Inklusion *systemtransformierend* zu prozessieren. Badstiebers Untersuchung ist auch insofern besonders hervorzuheben, als sie nachweist, dass der weiter oben beschriebene Struktur-Determinismus in Richtung einer wechselseitigen Bedingtheit von organisationalen Bedingungen und Fähigkeiten von Akteur\*innen verschoben werden kann. Akteur\*innen im Kontext der Inklusion verfügen demnach potenziell über die Möglichkeit, über die jeweils manifesten Muster und Strukturen hinaus wirken zu können.

Doch wie können wir diese Potentialität und die intrapersonalen Prozesse, auf welche die Akteur\*innen dabei rekurren, besser verstehen? Wie kommt es in weiterer Folge dazu, dass Menschen, bezogen auf ähnliche äußere Gegebenheiten – in ihren jeweils gegenwärtigen Momenten – sehr unterschiedliche Abwägungen und Entscheidungen treffen? Daraus resultieren in weiterer Folge unterschiedliche unmittelbare Handlungspraxen, die wiederum jeweils unterschiedlichen Zukünften Gestalt geben. Im Folgenden wird mit dem Modell des Antizipatorischen Gegenwärtigen Moments ein Erklärungsmodell zur Beleuchtung dieser „Grey-Box“ vorgestellt und zur gemeinsamen Diskussion gestellt. Dadurch soll, wie es auch Bohnsack (2020, S. 53f) fordert, die „Prozesshaftigkeit und Entwicklungsfähigkeit professioneller Praxis ins Zentrum der Analyse“ gerückt werden.

### 3 Das Modell der Drei Horizonte und der Antizipatorische gegenwärtige Moment

Das Modell der Drei Horizonte (ausführlich beschrieben im Beitrag von Sharpe & Ash-Harper in diesem Band) bietet sowohl einen konzeptionellen Rahmen als auch einen praktischen Prozess für die Auseinandersetzung mit Zukunft. Es versteht sich als praktisches Werkzeug, Individuen und Gruppen mit zum Teil sehr unterschiedlichen Erfahrungs-Hintergründen, Fachkenntnissen und Weltanschauungen mit Hilfe eines elaborierten und jeweils auf die konkrete Situation bezogenen Designs dabei zu unterstützen, zu einer gemeinsam getragenen Vision der Zukunft zu kommen. Bill Sharpe spricht in seinem Beitrag von einer „intuitive art“. Es stellt eine Arbeitsweise für transformativen Wandel zur Verfügung, welche die Aufmerksamkeit nicht nur auf systemische Muster lenkt, sondern auch deren latente Anteile und zugrundeliegende Annahmen ins Bewusstsein hebt. Die daraus entstehende gemeinsame Diskussion wird in Begriffe der Verschiebung

gerahmt: Ausgehend von den bekannten und etablierten Mustern des ersten Horizonts richtet sich der Fokus auf die Entstehung neuer Muster im dritten Horizont, dem Horizont der wünschenswerten Zukunft. Dieser soll über den Weg der Übergangsaktivitäten des zweiten Horizonts erreicht werden. Dabei, so eine der zentralen Arbeitsannahmen des Modells, kann Zukunft (insbesondere mit Blick auf größere zeitliche Sprünge) bei aller Offenheit nicht nur als zeitlich außerhalb des gegenwärtigen Moments liegende Unbekannte betrachtet werden. Denn Hinweise auf mögliche Zukünfte bzw. Potentiale der Zukunft zeigen sich, so das Modell, bereits im gegenwärtigen Moment innerhalb der dominanten Denk- und Handlungsmuster von Akteur\*innen. Diese können sowohl wahrgenommen als auch für die weitere Arbeit fruchtbar gemacht werden. Zusammengenommen bilden die drei Horizonte einen kraftvollen und komplementären Ausdruck unterschiedlicher Modi der menschlichen Fähigkeit, Zukunft zu antizipieren.

Genau hier den Blick dafür zu schärfen, wie qualitativ unterschiedlich Akteur\*innen unter den vorfindbaren Systembedingungen, Zukunft respektive Zukünfte antizipieren können, dazu dient die theoretische Denkfigur des „Antizipatorischen Gegenwärtigen Moments“ (APM) (Hodgson 2019; Sharpe & Hodgson 2019). APM steht in der Tradition der von Rosen (2012) grundgelegten Theorie für antizipatorische Systeme. Antizipatorische Systeme existieren nach Rosen in allen lebendigen Systemen in der Form einer (impliziten) Technik zur Entscheidungsfindung, in welche Annahmen über die Zukunft einbezogen sind. Lebendige Systeme treffen Entscheidungen und passen ihr Handeln basierend auf antizipierten künftigen Auswirkungen dieser Entscheidung an (vgl. Bergheim 2019). Diese Konzepte zeigen strukturelle Ähnlichkeiten zu der seminalen sozialwissenschaftlichen Grundlegung des Agency-Konzepts bei Emirbayer & Mische (1998).

Viele dieser Entscheidungsprozesse laufen hochgradig automatisiert und routinisiert ab. Sie entziehen sich häufig einer bewusst verfügbaren Reflexion im eigentlichen Moment der Entscheidungsfindung. Teilweise sind sie bereits – wie auch die Perspektive der rekonstruktiven Inklusionsforschung aufzeigt – durch implizite milieuspezifische Orientierungsrahmen im Vorfeld festgelegt. Aus konstruktivistischer Perspektive lässt sich nach Schäfer (1997, 695) die sich für eine Person manifestierende Wirklichkeit als die „Gesamtheit (ihrer) Erwartungsstrukturen und eingeschliffenen Antizipationsmuster auffassen, die sich ontogenetisch im Lebensverlauf und soziogenetisch im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse ausdifferenziert haben.“ Gelingt es nicht, diese Erwartungen formenden Annahmen als zwar kohärente, aber doch letztlich kontingente Entwürfe, zu denen man sich reflexiv in Distanz setzen kann, fassbar zu machen, dann kann nur schwer eine wirkliche Offenheit gegenüber Inklusion erreicht werden. Genau hier kann das Modell des Antizipatorischen Gegenwärtigen Moments hilfreich sein, diese implizit in den Akteur\*innen verlaufenden Prozesse einer Beobachtung, Unterbrechung und reflexiven Neuausrichtung zugänglich zu machen.

Dies setzt eine Reihe an Bedingungen voraus. Zum einen macht ein solcher Prozess der Bewusstwerdung die Herausbildung eines Systems zweiter Ordnung notwendig, d. h. einen Prozess der Beobachtung der eigenen Beobachtung. Als entscheidende Ergänzung wird im Modell des APM auch die Person, die dabei ist eine Entscheidung zu treffen, in die Beobachtung einbezogen. Zum anderen bedarf es einer Erweiterung unseres Verstehens von zeitlichen Dimensionen. Ohne derartige „Reframings“ sei es, so Sharpe & Hodgson (2019, 1080), praktisch unmöglich, die „objektive“ Welt da draußen mit den subjektiven Wahrnehmungen der Zukunft von Akteur\*innen in Einklang zu bringen. Wie das Agency Konzept beinhaltet auch der Begriff der „Antizipation“ in dem hier gebrauchten Verständnis die Vorstellung eines sich sowohl aus der Gegenwart als auch aus der Vergangenheit *und* der Zukunft speisenden Moments der Entscheidungsfindung. Diese Vorstellung wird jedoch um „Evidenzen“ aus der Zukunft ergänzt. Diese können weder aus der Sicht des/der Akteur\*in noch des Systems auf vorausgegangene Erfahrungen aus der Vergangenheit zurückgeführt werden. Da noch kein organisationales Gedächtnis für Erfahrungen von Inklusion (Dimbath u. a. 2016) vorhanden ist, könne beispielsweise die von Schulleitenden initiierte Neu-Zusammenstellung von Ressourcen, Rollen und Aufgaben von Lehrkräften zur gezielten Verwirklichung des Anspruchs an Inklusion als ein Beispiel für eine Evidenz der Zukunft aufgefasst werden.

Was dies zur Erklärung der weiter oben beschriebenen unterschiedlichen Handlungspraxen beitragen kann und wie Akteur\*innen neue inklusive Formen antizipieren und darauf aufbauend handlungsanleitende Entscheidungen treffen können, soll in weiterer Folge versucht werden zu exemplifizieren.

#### 4 Elemente des Antizipatorischen Gegenwärtigen Moments

Im Folgenden sollen zentrale Elemente des theoretischen Modells des Antizipatorischen Gegenwärtigen Moments vorgestellt und in einen Zusammenhang mit der leitenden Frage dieses Artikels gebracht werden. Ein zentraler Begriff im APM ist jener der Bewusstseinsspanne, wobei angenommen wird, dass sich diese von Akteur\*in zu Akteur\*in erheblich unterscheiden kann:

- Einerseits in Bezug darauf, wie viele vergangene, gegenwärtige und zukünftige Informationen jemand im jeweiligen „gegenwärtigen Moment“ (bewusst) integrieren kann.
- Andererseits in Bezug darauf, ob Personen einen gegenwärtigen Moment überhaupt als einen Anlass begreifen, in dem sie eine Entscheidung treffen können, deren Konsequenzen sich jeweils in unterschiedlichen in der Zukunft liegenden Handlungsfolgen manifestieren werden.

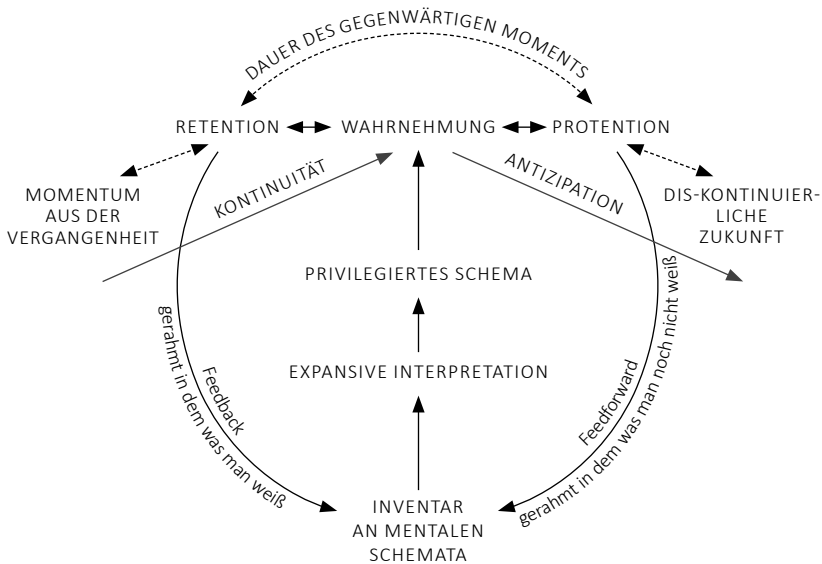
Zunächst etwas abstrakt und quer zu einem eindimensionalen Zeitverständnis beschreiben Sharpe und Hodgson, wie umfassend, reichhaltig und variantenreich sich jemand Vergangenheit und Zukunft als Gegenwart aktiv gewahr werden kann. In Anlehnung an Husserls Phänomenologie des Zeitbewusstseins (vgl. Husserl 1985) unterscheiden sie dabei zwischen Retention (Gegenwart der Vergangenheit) und Protention (Gegenwart der Zukunft). Diese Dynamiken sind in der Abbildung mit Pfeilen gekennzeichnet. Die tatsächliche Spanne zwischen diesen beiden Polen ist die *Dauer* der Erfahrung des gegenwärtigen Moments, welche auch dem aktiv gefühlten Zeitempfinden des Beobachters entspricht (vgl. auch Rovelli 2019).

Neben der Dauer hängt die antizipatorische Kraft eines gegebenen gegenwärtigen Moments stark mit der Wahrnehmung, der emotionalen Färbung und der entsprechenden Deutung dieses Moments zusammen. Er ist somit, wie Sharpe & Hodgson (2019) schreiben, nicht einfach ein „blob of time“ (ebd., 1081), sondern stets eine reichhaltige und multidimensionale Erfahrung. Wie und in welchem unterstützenden Kontext ein beliebig gegenwärtiger Moment emotional wahrgenommen und spontan prozessiert wird, ist entscheidend für die Qualität der darauf aufbauenden unmittelbaren Reaktion und der weiter in der Zukunft liegenden Handlungsfolgen. Wesentlich für die emotionale Bewertung ist dabei, wie vertraut oder fremd die Erfahrung beziehungsweise ein aus der Erfahrung abgeleiteter Anspruch wahrgenommen wird. Hier bietet uns die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller 2018) einen Erklärungsansatz. Bildung muss, so Koller, dabei stets als *responsive*, d.h. auf eine Aufforderung antwortendes, Geschehen begriffen werden. Dieser Aufforderungscharakter geht für Koller, in Anlehnung an Waldenfels Topographie des Fremden, in vielen Fällen von einer Fremdheitserfahrung aus, die vom Individuum in unterschiedlicher Weise gedeutet und beantwortet werden kann. Als fremd können in diesem Verständnis alle äußeren oder inneren Einwirkungen verstanden werden, die sich „einer gegebenen Ordnung entziehen“ (Koller 2018, 80). Dabei unterscheidet er drei mögliche Reaktionsweisen auf Fremdheit. Die erste Reaktionsmöglichkeit besteht in einer Gleichsetzung des Fremden mit etwas Feindseligem oder Bedrohlichem, welches um jeden Preis abgewehrt werden muss. Im hier diskutierten Zusammenhang des Verstehens systemkonformer Arten des Umgangs mit dem Anspruch der Inklusion erscheint vor allem das zweite Reaktionsmuster relevant. Dieses beschreibt Koller (2012, 165) als den Versuch, sich das Fremde dadurch *anzueignen*, indem das Eigene als Norm vorausgesetzt wird und das Fremde sich dieser Norm unterzuordnen hat. Inklusion, so könnten wir hier sagen, wird ihres sich „der Ordnung entziehenden“ Charakters beraubt und als Affirmation des Status Quo fortgeschrieben. Ein dritter Reaktionsmodus jedoch erlaubt, potenziell systemtransformierende Handlungsfolgen auf den zunächst fremden Anspruch der Inklusion besser zu verstehen. Im Unterschied zu den beiden anderen Reaktionsweisen wird hier nicht primär der normative Anspruch des Eigenen als Priorität vorausge-

setzt. Die Beunruhigung, die von der fremden Erfahrung ausgeht, darf in ihrer irritierenden Wirkung wahrgenommen und kann als Spannung gehalten werden. Gleichzeitig gelingt es in diesem Modus, diese Beunruhigung als Herausforderung umzudeuten, als einen neuartigen Anspruch, zu dem ich mich mit meiner Antwort generativ in Beziehung setzen kann.

Zur Übertragung auf das Feld der Inklusion eignet sich wieder ein Blick auf die Analysen von Badstieber (2021). Dieser arbeitet anhand von Interviews mit 12 Schulleitenden vier unterschiedliche Falltypen heraus. Den befragten Schulleitenden war gemeinsam, dass sie sich mit der von außen herangetragenen und neuen (fremden) Anforderung der Bildungsadministration konfrontiert sahen, schulische Inklusion und Gemeinsames Lernen in ihren Schultypen umzusetzen. Die erste von Badstieber beschriebene Fallgruppe wird als „Transformatorisches Gestalten innerhalb widersprüchlich erlebter Systemvorgaben“ benannt. Diese Konstellation zeichnete sich vor allem dadurch aus, dass sich die Schulleitenden „an den Möglichkeiten der Antizipation neu entstehender Anforderungen durch Inklusion bzw. das Gemeinsame Lernen und ihre aktive, systemverändernde Bewältigung orientieren“ können (ebd., 265). Das Antizipieren von „Entwicklungspotential für inklusionsorientierte Transformationsprozesse“ gelänge, laut Badstieber (2021, 266), auch trotz der einschränkenden und als widersprüchlich erlebten institutionellen Vorgaben. Dazu würden sich sowohl die „organisationalen Bedingungen, persönlichen Erfahrungen und Dispositionen [...] als potenziell anschlussfähig“ erweisen und dadurch „eine subjektiv sinnvolle bzw. sinnstiftende Rekontextualisierung der Forderung nach Inklusion über das Gemeinsame Lernen hinaus in einer transformatorischen Ausrichtung“ möglich werden (ebd., 267).

Jene Fallgruppe, die sich am stärksten durch ein systemkonformes Inklusionsverständnis auszeichnet, bezeichnet Badstieber (2021) als „Problematisieren und Delegieren innerhalb belastend und widersprüchlich erlebter Systemvorgaben“. Die hier vorgestellten Schulleiter\*innen erleben die Aufforderung der Inklusion vor dem Hintergrund von dafür als nicht passend angesehenen Strukturen „als belastende und offensichtlich schwer zu vermittelnde Aufforderung“ (ebd., 271). Das APM Modell zeigt auf, dass Antizipation immer auch Anpassung impliziert. Für das potenziell adaptive System Mensch können sich seine Anpassungsmöglichkeiten sowohl aus der Vergangenheit als auch aus der Zukunft speisen. Die linke Seite des abgebildeten Diagramms repräsentiert Einschätzungen, welche aus mehr oder weniger bewährten Anpassungsmustern der Vergangenheit getroffen werden. Die Bewertung einer aktuellen Situation (oder das Feedback, wie es in der Abbildung heißt) erfolgt auf der Grundlage der wahrgenommenen Ähnlichkeit der Situation mit früheren Erfahrungen und dort getroffenen Entscheidungen im Rahmen der bewährten Muster. Übertragen auf die Fallbeispiele der Studie von Badstieber (2021) ließe sich das als die gewohnheitsmäßige Art, auf Anforderungen der Bildungsadministration zu reagieren, umschreiben.



**Abb. 1:** Schematische Darstellung des APM (Sharpe & Hodgson 2019, 1081 – Übersetzung durch die Autor\*innen)

Dies stellt in einem simplen adaptiven System ein Beispiel für einen Lernprozess erster Ordnung dar. Ein solcher Anpassungsmodus stellt sich in vielen Fällen als unproblematisch und sogar als effizient heraus, da es dadurch möglich wird, auf ähnliche Situationen mit ähnlichen Reaktionen zu antworten und nicht jedes Mal eine erneute Abwägung von Nöten ist. Dieses Anpassungsverhalten wird jedoch dann prekär, sobald die angestrebte Zukunft eine oder mehrere signifikante Diskontinuitäten enthält. Wenn wir hierbei Klemm (2015) folgen, dann zählt die über die UNBRK veranlasste Inklusionsagenda im schulischen Kontext mit zu den gravierendsten Veränderungen im deutschsprachigen Schulsystem. In solchen Situationen, so das APM Modell, wird das Handeln allein auf Basis von Informationen aus der Vergangenheit zwangsläufig fehlschlagen. Es benötigt also ein zweites antizipatives Anpassungsmuster, welches mögliche neue Muster der Zukunft enthält, die ihrerseits in den Kontext des Unbekannten eingebettet sind. Diese Muster können antizipierend vorweggenommen und in die Entscheidung miteinbezogen werden. Dies wird in der Abbildung im Unterschied zum Feed-Back als Feed-Forward umschrieben.

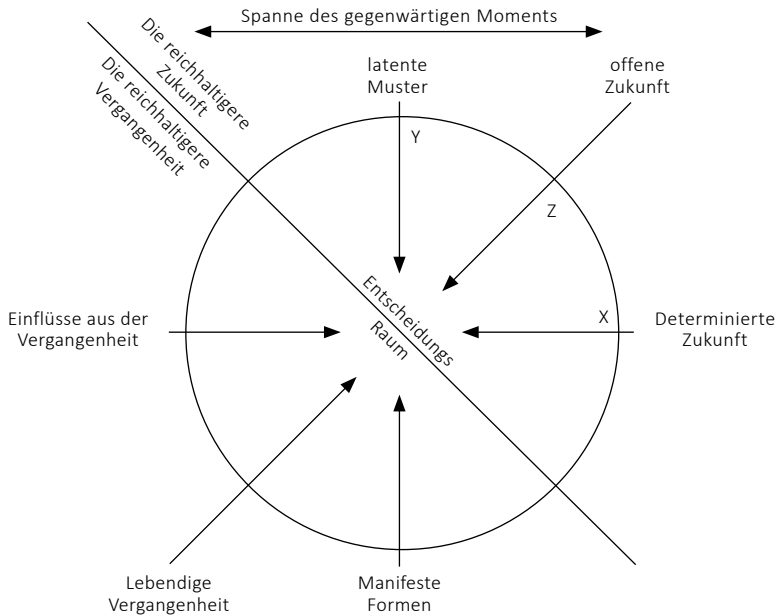
Neben der im Bewusstsein gehaltenen Dauer der Erfahrung sowie den beiden beschriebenen Anpassungsmustern ist die Wahrnehmung und Bewertung einer Si-



tuation durch eine/n Akteur\*in auch von dessen Inventar an mentalen Schemata abhängig. Dieses Inventar, welches auch zum Gutteil in Systemen mit-erworben wurde, bestimmt die rasche Bewertung dessen, was Signale bedeuten können. Der Reichtum, die Vielfalt und die Flexibilität dieses latenten Inventars wirken sich auf die mögliche Bandbreite der Interpretationen und damit der verfügbaren Handlungsoptionen aus. In operativ geschlossenen Systemen sind zudem Rückkoppelungen zu erwarten, die Bestehendes verstärken. Eine Erweiterung dieses Inventars kann dann gelingen, wenn alternative zukünftige Muster als erstrebenswert, glaubwürdig und umsetzbar erachtet werden: Ich muss Inklusion wollen und daran glauben, dass ich mit meinen Handlungen einen Unterschied machen kann. Dies setzt jedoch die Fähigkeit voraus, gewohnte Interpretationen neu zu konfigurieren, was erhebliche emotionale Herausforderungen beinhalten kann, da sich neue Ansätze „gegen den Strich“ von den in institutionellen Milieus tradierten und oft fast schon automatisiert erbrachten Praktiken bewegen. Die Notwendigkeit der Erweiterung solcher Überzeugungen wird auch von Danforth (2017) beschrieben. Demnach lautet die Forderung an Pädagog\*innen als Akteur\*innen in inklusiven Transformationsprozessen: „to challenge the common configuration of beliefs and practices we have inherited from tradition in order to create new, more just modes of belief and practice.“ (ebd., 8). Man kann also wahrnehmen, dass einem auch in widersprüchlichen Kontexten unterschiedliche Entscheidungsoptionen offenstehen und man die Möglichkeit hat, bewusst Handlungen zu setzen, die der eigenen inklusiven Intention entsprechen. Das APM Modell bezeichnet einen solchen Vorgang als Re-Perzeption. Dieser gelingt dann, wenn Akteur\*innen selbst eine Beobachtungsposition zweiter Ordnung zu ihrem eigenen inneren Prozess einnehmen können, eine Fähigkeit, die als entwicklungstheoretisch hochgradig voraussetzungsfull angesehen werden muss (siehe den nachfolgenden Beitrag).

## 5 Der dimensionale Kontext des APM

Der dimensionale Kontext des Erklärungsmodells des APM als Beobachtungssystem zweiter Ordnung soll nun weiter konkretisiert werden. Dadurch sollen auch die Dynamiken der in den Drei Horizonten eingangs erwähnten unterschiedlichen Qualitäten von Zukunft besser fassbar gemacht werden. Dazu werden sechs bestimmende Bedingungen aufgestellt, welche wir uns jeweils paarweise entlang von drei zeitlichen Dimensionen räumlich aufgespannt vorstellen können. Diese sind in der nachfolgenden Abbildung eines Koordinatensystems entlang der x, y und z-Achse dargestellt.

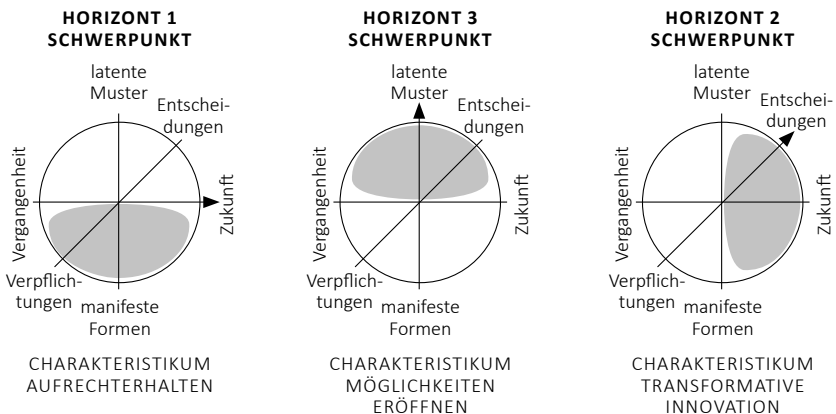


**Abb. 2:** Der dimensionale Kontext des APM (Sharpe & Hodgson 2019, 1083 – Übersetzung durch die Autor\*innen)

Im Zentrum der Abbildung steht wieder der Entscheidungsraum, in dem sich das bewusste Erleben des gegenwärtigen Moments ereignet. Die horizontale Dimension entlang der x-Achse bezieht sich auf die lineare chronologische Zeit. Auf der linken Seite sind Einflüsse aus der Vergangenheit in Form von Erinnerungen und Spuren auf den gegenwärtigen Moment präsent. Einflüsse einer antizipierten Zukunft sind im gegenwärtigen Moment in der Form von Erwartungen zugegen: Wir haben eine Vorstellung davon, wie sich eine soziale Situation weiter entfalten wird. Damit bewegen wir uns wieder in der im vorigen Kapitel beschriebenen Bewusstseinspanne sowie der bewussten Dauer der Erfahrung. Die vertikale Dimension entlang der y-Achse repräsentiert Muster und konkrete strukturelle und handlungspraktische Ausprägungsformen: Wir haben eine Vorstellung davon, wie wir reagieren und auf welche Strukturen wir uns dabei stützen können. Der untere Bereich des Koordinatensystems beschreibt die historisch gewachsenen und im gegenwärtigen System angelegten manifesten Formen. Im oberen Bereich befinden sich jene latenten Muster, die sich uns erst durch Hoffnungen, Visionen und kreatives Vorstellungsvermögen in ihrer Potentialität offenbaren: Wir können eine Vorstellung davon entwickeln, wie es auch anders sein könnte.

Neben einem linearen Zeit-Bewusstsein des gegenwärtigen Moments können Menschen auch die Fähigkeit für ein asynchrones Zeitempfinden entwickeln. Hier sind es häufig besonders einnehmende Momente, in denen Menschen von einer qualitativen Veränderung ihres eigenen Zeitempfindens berichten, so z. B., dass die Zeit stehen geblieben oder wie im Flug vergangen empfunden wird. Hodgson (2019) schreibt dazu: „What exists in the human mind is our present moment, and this can be different according to the state of our consciousness. Our attention to the present can be constricted with very little content, or it can be very expansive with a multiplicity of impressions informing it.“ (ebd., 361). Dieses asynchrone Zeitbewusstsein wird im vorliegenden Koordinatensystem durch die z-Achse dargestellt, welche in der Abbildung von links oben nach rechts unten verläuft. Dadurch verändert sich auch die dimensionale Ausprägung von der Zweidimensionalität in den dreidimensionalen Raum. In der unteren Hälfte wird mit der Umschreibung „living past“ das Hineinwirken der Vergangenheit in die Gegenwart beschrieben. Sie ist sprichwörtlich in der Gegenwart lebendig und wirksam. Auf der subjektiven Erfahrungsebene sind hier z. B. aus der Vergangenheit hineinreichende eingegangene Verpflichtungen gemeint. Gespiegelt auf der oberen Hälfte steht die Beschreibung „the richer future“ für die Qualität einer offenen und gestaltbaren Zukunft, inklusive der gesamten Vielfalt an Entscheidungen, die ich noch nicht getroffen habe, aber treffen könnte. Wie Sharpe & Hodgson (2019) schreiben, ist hier auch unsere reflexive Fähigkeit miteinfasst: „to be the future“ (ebd., 1083).

Diese Dimensionen und korrespondierenden Erfahrungen in jeweiligen gegenwärtigen Moment erlauben es nun, den konkreten Erfahrungsraum jedes der Drei Horizonte gezielt und differenziert zu betrachten. Zur Veranschaulichung der jeweiligen dimensional Ausprägung der drei Horizonte dient die nachfolgende Abbildung:



**Abb. 3:** Beziehung der Drei Horizonte zur jeweiligen inneren Struktur des gegenwärtigen Moments (Sharpe & Hodgson 2019, 1084 – Übersetzung durch die Autor\*innen).

*Horizont 1:* Hier dominiert eine Ausdehnung von links nach rechts, welche ausschließlich in der unteren Hälfte des Koordinatensystems angeordnet ist. Dies bedeutet eine Dominanz des linearen chronologischen Zeitempfindens, in dem Zeit als begrenzt verfügbare Ressource erlebt wird. Es sind Spuren und Erinnerungen aus der Vergangenheit, welche die Erwartungen an die Zukunft formen. Die bereits in der Vergangenheit eingeschlagene Handlungsrichtung wird in die Gegenwart fortgeschrieben. Die aus der Vergangenheit in die Gegenwart hineinreichenden Verpflichtungen wirken derart stark, dass die vor einer Entscheidung stehende Person in ihrer subjektiven Wahrnehmung über wenig Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsspielraum verfügt. Es entsteht für sie der nahezu unvermeidbare Eindruck, dass die im System vorhandenen Mittel und Ressourcen nur zur Aufrechterhaltung und ggf. Optimierung der manifesten Strukturen und Prozesse aufgewendet werden können. In der Antizipation von Zukunft überwiegt die Absicht, gegenwärtige Entscheidungen und Handlungen so gestalten, dass sie möglichst voraussehbare Folgen haben und eine bestehende Unsicherheit nicht weiter steigern. Gleichzeitig wird die Gegenwart durch ein sorgfältiges und umschaues Bedachtnehmen auf anstehende Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten gestaltet und in geordneten Bahnen gehalten. Übertragen auf das Feld der Inklusion bedeutet dies, dass im Antizipations- und Handlungsmodus des ersten Horizonts ein systemkonformes Denken und Handeln überwiegt, was Badstiebers (2021) Analysen eindrücklich zeigen. So sahen Schulleiter\*innen der Fallgruppe „Problematisieren und Delegieren“ ihre Aufgabe darin „Inklusion bzw. Gemeinsames Lernen an die Strukturen und Praktiken der eigenen Schule auf Druck der Bildungsadministration anschlussfähig (zu) machen und gleichzeitig die Funktionalität der Schule in der bestehenden Ausrichtung weitestgehend aufrecht(zu) erhalten“ (ebd., 272).

*Horizont 3:* Während sich der Horizont 3 ebenfalls in der Abbildung von links nach rechts bewegt, ist hier die gesamte Ausprägung in der oberen Hälfte des Koordinatensystems verortet. Die Perspektive des Dritten Horizonts drückt sich demnach in der Form einer visionierten Zukunft aus. Dabei werden Möglichkeiten eingeschlossen, welche die gegenwärtigen Muster transzendieren und demnach auch nicht durch eine reine Fortführung des aktuell eingeschlagenen Weges erreichbar wären. Auf der Ebene des linearen Zeitbewusstseins werden die bisher gemachten Erfahrungen, der eingeschlagene Weg sowie die motivierenden Werte würdigend wahrgenommen. Anders als im ersten Horizont erfolgt hier keine Anbindung an Verpflichtungen aus der Vergangenheit, da ein Festhalten an diesen die eigenen Möglichkeiten, Zukunft anders zu denken, einschränken würde. Die in der Gegenwart liegenden Möglichkeiten werden als Entscheidungsoptionen gesehen und das eigene Handeln, zumindest einmal gedanklich, auf eine veränderte Zukunft jenseits der Begrenzungen des gegenwärtigen Kontexts ausgerichtet. Hierzu finden sich in Badstiebers (2021) Analyse ebenfalls vielfältige

Anhaltspunkte, insbesondere in den Beschreibungen der ersten Fallgruppe. Die dort portraitierten Schulleiter\*innen verbinden mit der Anforderung an Inklusion neue Möglichkeiten, an einer gemeinsamen Professionalisierung zu arbeiten, um „Schule und das Gemeinsame Lernen mit Blick auf die Bedarfe der Schüler\*innen im Sinne eines wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt zu transformieren“ (ebd., 266).

*Horizont 2:* Anders als in den beiden anderen Horizonten sind die Dimensionen im Horizont 2 zur Gänze entlang der rechten Seite des Koordinatensystems von oben nach unten hin ausgerichtet. Damit nimmt dieser Horizont jenen Raum ein, welcher sich als Transformationslücke zwischen den Mustern und Dynamiken des Ersten Horizonts, bestimmt durch die Handlungsenergie der Fortschreibung des einst eingeschlagenen Momentums, und jenen des Dritten Horizonts, charakterisiert durch die Visionierung eines transformierten Musters, ergibt. Der Fokus liegt hier auf dem Schaffen von Räumen und Kontexten, die es ermöglichen, die in der Situation liegenden inhärenten Möglichkeiten gestaltend und praxiswirksam zu verfolgen. Damit zeichnet sich dieser Horizont durch eine vor allem in die Zukunft gerichtete gestalterische bzw. unternehmerische Qualität aus. Die Handlungsenergie orientiert sich an der Verbindung der vorhandenen Formen und Strukturen und deren gezielten experimentellen und iterativen Transformation zur Realisierung des wahrgenommenen Potentials des gegenwärtigen Augenblicks. In Badstiebers (2021) Worten geht es darum, den „Möglichkeitsraum für Transformationen in organisatorischen [...] aber vor allem auch pädagogisch-professionellen Fragestellungen [...] im Sinne eines ‚transformational leadership‘ [...] auszuweiten und Veränderungen auf Ebene der Einzelschule durch die schulrechtliche Verankerung des Anspruches auf Inklusion nun noch nachdrücklicher einzufordern.“ (ebd., 265)

## 6 Fazit

Die vorausgegangenen Ausführungen wollten *einen* möglichen Erklärungsrahmen zur Diskussion stellen, wie unterschiedliche Ausprägungen in der Ausgestaltung von Inklusion zwischen den Polen Systemkonformität und Systemtransformation betrachtet werden können. Auch wenn wir hier versucht haben aufzuzeigen, dass die Arten und Weisen, wie Akteur\*innen Inklusion gestalten, mit davon abhängig sind, wie sie Inklusion und inklusive Zukünfte antizipieren können, verbinden wir damit keinen universellen Erklärungsanspruch. Die Drei Horizonte sowie der Antizipatorische Gegenwärtige Moment sind in erster Linie Modelle und damit immer nur Versuche, die in sozialen Wirklichkeiten vorfindbaren Komplexitäten herunterzubrechen und verstehbar zu machen. Dabei operieren sie mit Verdichtungen, Überspitzungen und auch einer bewussten Art der Polarisierung, hier verstanden als das Sichtbarmachen von Gegensätzen. Doch zwischen Schwarz

und Weiß liegt bekanntermaßen eine schier unüberschaubare große Anzahl an Grautönen und Schattierungen. Das trifft natürlich gerade auch auf das Thema der Inklusion zu. So stellen wir hier keineswegs die These auf, dass es für Akteur\*innen nur darauf ankäme, die jeweils richtige Form der antizipatorischen Erfahrung und In-Beziehung-Setzung zu Zukunft zu wählen, um sich in weiterer Folge für den einen oder anderen Weg bewusst entscheiden zu können. Dazu sind gerade auch institutionelle und an die jeweilige Rollenausübung gebundene Zwänge und kontextuelle Bedingungen häufig viel zu wirkmächtig und aus der Sicht eines individuellen Akteurs oder einer Akteurin niemals restlos auflösbar. Es gilt Widersprüche auszuhalten. Erfolgreiche inklusive Pädagog\*innen, so schreibt Danforth, würden sich eben gerade durch eine besondere Herangehensweise auszeichnen: „they do not ignore the gap between their ethical beliefs and their daily work in schools. They intentionally toil in the gap. They enter into that uncomfortable space, explore their commitments and behavior, and figure out how to better enact their most cherished ideals.“ (Danforth 2017, 8).

Modelle wie die Drei Horizonte und der Antizipatorische Gegenwärtige Moment können hierbei als Werkzeuge dienen, kontinuierlich an den eigenen Fähigkeiten zur kritischen Reflexivität (Brookfield 2017) zu arbeiten und damit auch das Repertoire an mentalen Schemata zu erweitern. So kann etwa die Beschäftigung mit dem Konzept des Anticipatory Present Moment Akteur\*innen dabei unterstützen, ihre eigenen Deutungs- und Reaktionsmodi in Bezug auf den Anspruch, Inklusion in ihrem Kontext zu verwirklichen, als einen häufig implizit ablaufenden Prozess beobachten zu lernen. Durch das Sichtbarmachen und bewusste Reflektieren der in Entscheidungsmomenten wirkenden Kräften könnten Entscheidungen somit zwar als durch eine Vielzahl an inneren wie äußeren Faktoren bedingt, aber doch als kontingent und somit als gestaltbar angesehen werden.

Ebenso bedeutsam sind jedoch Fragen nach der bewussten Gestaltung des Weges dorthin, ein Prozess, der, wie Danforth eindrücklich beschreibt, als äußerst voraussetzungsvoll anzusehen ist. Es benötigt die bewusste Schaffung gut gehaltener sozialer Räume, die es den Beteiligten ermöglichen, einen authentischen Dialog zu führen. Dies zeigt unter anderem der Beitrag von Sharpe und Ash-Harper in diesem Band eindrucksvoll auf. Mit dem Studiengang Transformatives Inklusionsmanagement ist der Versuch unternommen worden, einen universitären Studiengang am modellgebenden Beispiel der Drei Horizonte auszurichten und die in ihnen liegenden Aneignungs- und Erfahrungsräume mit all den dazugehörigen Gefühlen und Schwellen zu modellieren. Es ist das große Paradox der Zukunft, so Bill Sharpe in einem YouTube Clip: Einerseits ist die Zukunft stets unbestimmt, offen und nur bedingt vorhersagbar und andererseits geben wir ihr erst durch die Qualität unserer Entscheidungen und Handlungen im Hier-und-Jetzt individuell und kollektiv Gestalt.

Im Verbund der Vielzahl an „Futuring“ Modellen (siehe z. B. auch den Ansatz des Futures Literacy im Beitrag von Bergheim in diesem Band) zählt das Drei

Horizonte Modell zum Kreis der Reflexive Futures Modelle. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass wir Zukunft bei aller Unbestimmtheit auch bewusst reflexiv gebrauchen können. Wenn wir, wie in dem Studiengang intendiert, der jeweiligen Handlungslogik jedes einzelnen Horizonts bewusst folgen, schaffen wir dadurch neue Qualitäten an Erfahrungsmöglichkeiten, die zunächst zum Teil fremd wirken werden. Wenn es uns gelingt, die dabei entstehende Beunruhigung gemeinsam zu halten und sie als Lernraum umzudeuten (vgl. Taylor 2011), in dem wir nach für uns neuen Antworten suchen, dann werden dadurch womöglich nicht nur vertikale Entwicklungsprozesse angestoßen, sondern auch neue Formen für einen gelingenderen Umgang mit Vielfalt geschaffen – in Menschen und Organisationen gleichermaßen.

## Literatur

- Allan, J. (2008): Rethinking inclusive education. The philosophers of difference in practice (Vol. 5). Dordrecht: Springer.
- Badstieber, B. (2021): Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergheim, S. (2019): Raum für Neues. Antizipationsforschung in der Organisationsentwicklung. In: Organisations Entwicklung Nr. 4, 83-85.
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. (2012): Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. In: Teachers and Teaching 18 (5), 567-584.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Stuttgart: utb.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Stuttgart: utb.
- Brookfield, S. (2017): Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey Bass.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (Hrsg.) (2017): (Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 8 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>. (Abrufdatum: 01.06.2022).
- Budde, J., Offen, S. & Heynoldt, B. (2014): Inklusion sichtbar machen? Inklusionsverständnisse von Akteurinnen und Akteuren einer kommunalen Bildungslandschaft. In: M. Lichtblau, D. Blömer, A. Jüttner, K. Koch & M. Krüger (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 105-121.
- Danforth, S. (2017): Becoming a great inclusive educator. Lausanne: Peter Lang.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion 3 (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161>. (Abrufdatum: 30.04.2022).
- Dimbath, O., Haag, H., Leonhard, N. & Sebal, G. (Hrsg.) (2016): Organisation und Gedächtnis. Über die Vergangenheit der Organisation und die Organisation der Vergangenheit. Wiesbaden: Springer.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998): What is agency? In: American journal of sociology 103 (4), 962-1023.

- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-24.
- Hodgson, A. (2019): Second-Order Anticipatory Systems. In: R. Poli (Hrsg.): *Handbook of anticipation. Theoretical and applied aspects of the use of future in decision making*. New York: Springer, 357-374.
- Husserl, E. (1985): *Texte zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins. 1893-1917*. R. Bernet (Hrsg.). Hamburg: Meiner.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009): Preparing teachers for inclusive classrooms. In: *Teaching and teacher education* 25 (4), 535-542.
- Kegan, R. (2000): What “form” transforms? In: J. Mezirow & Associates (Hrsg.): *Learning as Transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 35-69.
- Klemm, K. (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Koller, H.C. (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.C. (2014): Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse. In: S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.): *Das Vertraute und das Fremde. Differenz Erfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*. Bielefeld: transcript-Verlag, 157-176.
- Köpfer, A. (2021): *Rekonstruktion und Inklusion. Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft*. In: *QfI-Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 3 (1). Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/64>. (Abrufdatum: 01.06.2022).
- Köpfer, A. (2019): *Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen*. In: J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J.A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 143-164.
- Köpfer, A., Papke, K. & Gerdes, J. (2019): *Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen in der Praxis von Lehrkräften. Implikationen für die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungen*. In: *Journal für Psychologie* 27 (2), 170-191.
- Kremsner, G. (2021): *Becoming an inclusive teacher: reducing gaps in theory and practice through inclusive research*. In: *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1882055.
- Lütje-Klose, B. (2017): *Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht. Rekonstruktion von inklusiven Orientierungen und Handlungspraktiken*. In: M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.): *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern*. Münster: Waxmann, 15-37.
- Mäkinen, M. (2013): *Becoming engaged in inclusive practices. Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers’ work engagement*. In: *Teaching and Teacher Education* 35 (1), 51-61.
- McKay, L. (2016): *Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth*. In: *International Journal of Inclusive Education* 20 (4), 383-396.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017): *Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden*. In: *Unterrichtswissenschaft* 45 (4), 207-222.
- Reiss-Semmler, B. (2019): *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosen, R. (2012): *Anticipatory systems. Philosophical, Mathematical, and Methodological Foundations*. New York: Springer.
- Rovelli, C. (2019): *The order of time*. New York: Riverhead books.
- Schäffer, O. (1997): *Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses*. In: H.-H. Krüger J. & Olbertz (Hrsg.): *Bildung zwischen Staat und Markt*. Wiesbaden: Springer, 691-708.



- Schön, M., Stark, L. & Stark, R. (2018): Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion. Eine typenbildende Clusteranalyse. In: *Bildungsforschung* (1), 1-21.
- Seitz, S. & Haas, B. (2014): Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84 (1), 9-20.
- Sharpe, B. & Hodgson, A. (2019): Anticipation in Three Horizons. In: R. Poli (Hrsg.): *Handbook of anticipation. Theoretical and applied aspects of the use of future in decision making*. New York: Springer. 1071-1088.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016): Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In: V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.): *Schulische Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 75-89.
- Taylor, M. (2011): *Emergent Learning for Wisdom*. New York: Palgrave.
- Trescher, H. & Hauck, T. (2020): *Inklusion im kommunalen Raum. Sozialraumentwicklung im Kontext von Behinderung, Flucht und Demenz*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Trumpa, S. & Janz, F. (2014): »Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt«. Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementationsprozess der Inklusion. In: S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauf (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 61-78.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2013): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: *Zeitschrift für Inklusion* 7 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32>. (Abrufdatum: 06.04.2022).

*Rosa Strasser und Oliver Koenig*

## **Entwicklung halten und begleiten beim Gestalten inklusiver Zukünfte**

### **Abstract**

In this article, we will first trace how the meaning of individual development or dimensions thereof have been addressed in the context of inclusion. Subsequently, we will present some approaches to developmental thinking related to adulthood and draw out possible connections to the field of inclusion research. The next step will be to show how such thinking can help recognize and make visible requirements and preconditions for designing and shaping the future in more differentiated ways. The article concludes with considerations for the design of developmentally sensitive and supportive environments.

In diesem Beitrag wird zunächst nachgezeichnet, wie die Bedeutung individueller Entwicklung bzw. einzelner Entwicklungsdimensionen bisher im Kontext von Inklusion adressiert wurde. Im Anschluss werden einige Ansätze entwicklungstheoretischen Denkens bezogen auf das Erwachsenenalter vorgestellt und mögliche Verbindungen zum Feld der Inklusionsforschung skizziert. Danach wird aufgezeigt, wie ein solches Denken hilfreich sein kann, um Anforderungen und Voraussetzungen für das Entwerfen und Gestalten von Zukunft differenzierter zu erkennen und sichtbar zu machen. Der Beitrag schließt mit Ableitungen von Überlegungen zur Gestaltung entwicklungssensibler und förderlicher Umgebungen

### **1 Einleitung**

Der Anspruch, Inklusion als „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft“ (UN 2008, Art.3c) umzusetzen, ist nicht nur, aber vor allem eine Aufgabe, die durch und in Organisationen bearbeitet wird. Inklusion als gelebte Praxis in Organisationen zu verankern, scheint ausgesprochen voraussetzungs-voll. Wir möchten hier erkunden, was dazu beitragen könnte, diese Anforderungen besser zu verstehen. Dies impliziert, auch den „Möglichkeitssinn“ (Musil 1930/1978 16) der Akteur\*innen zu stärken und ihre Handlungsoptionen in Bezug auf fachliche Aufgaben zu erweitern. Der Fokus liegt besonders auf der Ermöglichung tiefer-

greifender organisatorischer und institutioneller Veränderungen in Richtung der Verwirklichung eines inklusiven Anspruchs.

Nach dem theoretischen Modell des „Anticipatory Present Moment“ führt dieser Beitrag in eine weitere theoretische Denkrichtung ein, jene der Entwicklungstheorie des Erwachsenenalters. Wir möchten mit Hilfe der Sichtweisen, die diese Theorie eröffnet, einige besondere Herausforderungen des Feldes beleuchten. Zum einen könnten sie erlauben, Hypothesen zur Erklärung der von Badstieber (2021) beschriebenen Phänomene zu bilden: Was könnte möglich machen, dass unter ähnlichen äußeren Voraussetzungen in manchen Fällen systemerhaltend und in anderen systemtransformierend gehandelt werden kann? Zum anderen könnten sie beitragen, die Bedingungen für die Arbeit an zukunftsfähigen Lösungen im Bereich der universitären Aus- und Fortbildung von Inklusions-Fachleuten zu reflektieren und bisher unbeachtete Aspekte fruchtbar zu machen.

## 2 Adressierung von Entwicklung und Entwicklungsdimensionen im Kontext von Inklusion

Das Verhältnis der Inklusiven Pädagogik zu einem individuellen Entwicklungsbegriff kann als ambivalent bis belastet angesehen werden. Dies liegt vor allem daran, dass dieser nur schwer von „Normierung [...] und diese wiederum innerhalb eines Förderkontextes nicht von Normalisierung“ loszulösen sei (Krönig 2017 58). Dagegen besteht weitestgehend Konsens darüber, dass der Anspruch zur Gestaltung inklusiver Bildungs- und Unterstützungssysteme als abhängig von institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungsprozessen zu betrachten ist, wie auch der Titel des Sammelbandes von Häcker & Walm (2014), *Inklusion als Entwicklung*, zum Ausdruck bringt.

Wir halten hier eine klare begriffliche Trennung für hilfreich: Auf der Ebene des einzelnen Individuums ist eine volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft sicherzustellen (UN 2008, Art.3c). Die Umsetzung dieses Rechtsanspruchs darf nicht an individuelle Voraussetzungen oder Bedingungen geknüpft werden und es sind die Verhältnisse zu beseitigen, die Exklusion erzeugen (vgl. Kronauer 2009). Auf der Ebene der professionell handelnden Personen muss jedoch die Befähigung zu einer Inklusiven Pädagogik als äußerst voraussetzungsvoll angesehen werden (vgl. Leuthold 2019, 206f). Dies unterstreicht auch die intensive Beschäftigung der Inklusionsforschung mit Fragen der Ausbildung und Professionalisierung von Lehrer\*innen und Fachkräften. Inklusive Pädagogik verlangt nach professionellen Akteur\*innen, die in der Lage sind, auf wahrnehmbare Unterschiede in einer nicht stigmatisierenden Weise (Black-Hawkins & Florian 2012) einzugehen. Zudem sollen sie zur Weiterentwicklung organisatorischer Strukturen beitragen können, die eine inklusive Arbeit möglich machen.

Es liegt uns fern, individuelle Einflussmöglichkeiten naiv verklärt zu zeichnen. Giddens (1984) Strukturationstheorie oder Wengers Theorie der Communities

of Practice (Wenger 1998) folgend, gehen wir davon aus, dass sich Strukturen und das Handeln von Akteur\*innen wechselseitig bedingen. Von Interesse ist für uns aber, welche Bedingungen auf der Seite des Individuums einen Unterschied machen können. Das APM-Modell hat bereits gezeigt, dass Akteur\*innen „als ‚knowledgeable agents‘ zu verstehen sind, [...] mit der Fähigkeit ausgestattet [...], über ‚taken-for-granted social rules and technological artifacts‘ hinauszugieren“ (Eberherr 2017, 271).

In pädagogischen Organisationen ergibt sich der Veränderungsbedarf nicht allein aus geänderten politischen Vorgaben oder neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Er betrifft nicht nur die praktische Handlungsebene, sondern vor allem die schwieriger zu erreichende Ebene der individuellen Grundannahmen und Überzeugungen. Veränderung kann nicht einseitig von oben angeordnet werden. Sie muss auf allen Ebenen verstanden, angenommen und mitgestaltet werden können. Dies kann nicht als eindimensionaler Prozess angesehen werden. Einen ähnlichen Gedanken mit Blick auf die kontingenten und entwicklungsoffenen Möglichkeiten inklusiven Lehrer\*innen-Handelns skizzieren Frohn & Pech (2019, 38). Sie stellen fest, dass die Rahmenbedingungen des Handelns im Unterricht „keine objektiven Konstanten“ darstellen, sondern als „veränderbare Faktoren“ betrachtet werden können. Wie sehr es gelingt, hier Spielräume wahrzunehmen und zu nutzen, hängt aber davon ab, wie Akteur\*innen sich selbst und die Welt verstehen. Ändert sich dieses Verständnis, ändert sich auch die Auslegung der vorgefundenen Bedingungen und insbesondere die Wahrnehmung von gestaltbaren Räumen. Im Kern wird hier ein Verständnis von Entwicklung gezeichnet, das sich auf Möglichkeiten transformatorischer Bildungsprozesse bezieht (vgl. Koller 2018) und somit bereits auf ein vertikales Entwicklungsverständnis rekurriert. Individuen können demnach zunehmend aus einem größeren Komplexität einschließenden Auswahlbereich schöpfen, wenn z. B. durch Erfahrung und Reflexion eine Transformation der Strukturen ihrer persönlichen Bedeutungsbildung stattgefunden hat.

Ein im Kontext der Inklusion in Ansätzen diskutierter Entwicklungsansatz betrifft die Bedeutung und Möglichkeit von Veränderung der persönlichen epistemischen Strukturen. Darunter können jene Überzeugungen subsummiert werden, welche jemand über (*seiner/ihrer*) Fähigkeiten und Möglichkeiten zu wissen hält. In einem weiteren Sinn sind epistemische Strukturen potenziell bewusstseinsfähige Wahrnehmungen und Interpretationen sozialer Wirklichkeit: „Wenn Menschen handeln, tun sie dies im Rahmen von Vorstellungen, wie die Welt, sie selber, ihre Mitmenschen beschaffen sind und funktionieren. Sie sind geleitet von Zielen, wie man Wünschenswertes realisieren kann, also von Differenzwahrnehmungen zwischen dem, was ist, und dem, was sein soll [...]. Ohne Rücksicht auf diese epistemischen Strukturen bleibt das Handeln in Institutionen unverstanden“ (Fend 2008, 157, zit. in Badstieber 2021, 22).

Epistemische Strukturen von Akteur\*innen können im Hinblick auf Inklusion sowohl die Ebene der Politik, die jeweilige System- bzw. Organisationsebene, die Ebene der Didaktik als auch das konkrete Agieren in einzelnen Situationen umfassen und beeinflussen. Das Forschungsfeld persönlicher Epistemologien (Brownlee u. a. 2011) zeigt auf, dass sie u. a. durch kritische Reflexion über Lehren und Lernen veränderbar sind und differenzierter, komplexer und inklusiver werden können. Jordan u. a. (2009) haben darauf hingewiesen, dass Überzeugungen rund um Behinderung sowohl mit allgemeinen epistemologischen Überzeugungen über Lernen und Lehren zusammenhängen als auch damit, wie sehr Lehrende sich fähig fühlen, Unterschiede im Klassenzimmer in nicht-stigmatisierender Weise zu berücksichtigen. Die Autoren schließen daraus, dass für die Arbeit in inklusiven Kontexten differenziertere und komplexere epistemologische Überzeugungen besser geeignet zu sein scheinen.

Forschungsergebnisse zu epistemischen Strukturen finden bereits Eingang in die Ausbildung von Lehramtsstudierenden (Hähnlein 2018), anders als jene zu Entwicklungstheorien des Erwachsenenalters. Die einzige uns bekannte Arbeit im deutschsprachigen Raum, die Inklusion mit einem umfassenderen vertikalen Entwicklungsverständnis verbindet, ist die Dissertation von Leuthold (2019). Leuthold hat Studierenden des Fachbereichs Erziehungswissenschaften an der Universität Erfurt eine schriftliche Explikationsaufgabe gestellt. Sie sollten beschreiben, wie sie Inklusion fördern würden, vorausgesetzt sie würden über ein weites Handlungs- und Interventionspouvoir verfügen. Parallel dazu hat er den Washington University Sentence Completion Test mit ihnen durchgeführt, ein projektives Testverfahren, das von Jane Loevinger im Rahmen ihrer Ego-Development-Theory entwickelt wurde (1976). Er wollte damit feststellen, ob sich charakteristische Konzeptualisierungen des Verständnisses von Inklusion sowie Handlungsstrategien herausarbeiten ließen, die Entsprechungen zu den durch das Testverfahren beschreibbaren Entwicklungsstufen zeigen. Leuthold (2019, 210) fragt damit im Grunde danach, ob wir Unterschiede im Umgang mit Inklusion nicht auch als Ausdruck von etwas begreifen und verstehen können, „das [in der einschlägigen pädagogischen Forschung RS/OK] *nicht* untersucht wird“, etwas, das bisher als „dahinterliegende(r) Wirkfaktor schlicht übersehen“ wurde. Mit seiner Arbeit konnte er für das Feld der Inklusion erstmals dezidiert aufzeigen, wie – im Unterschied zu gedanklichen Inhalten – die *Struktur* des Denkens und der Bedeutungsbildung gleichermaßen Wahrnehmungen und Handlungsmöglichkeiten von Akteur\*innen sowohl bedingen als auch begrenzen kann. Diese Struktur ist sich ihrer selbst nicht bewusst. Auch zeigt sie sich nicht als ein für alle Mal festgelegt, sondern kann sich im Laufe des Lebens mehrfach verändern. Auf die Unterscheidungsmöglichkeiten, die durch eine genauere Betrachtung dieser Struktur und ihrer Veränderungen gewonnen werden können, wollen wir im Folgenden ausführlicher eingehen.

### 3 Entwicklungstheorien des Erwachsenenalters

Individuelle Entwicklung wurde in Literatur und Kunst schon früh thematisiert. Dort wurden Ausdrucksformen dafür gefunden, wie Menschen in anspruchsvolle Situationen geraten können und wie dadurch sowohl äußere als auch innere Veränderungen in ihrem Denken und Fühlen möglich werden.

Entwicklungstheorien sind ein Feld mit zahlreichen Strömungen, bauen auf unterschiedlichen ontologischen Vorverständnissen auf und haben mehrere Modelle hervorgebracht. Fragen der Entwicklung jenseits der Adoleszenz wurden jedoch erst ab der Mitte des 20. Jahrhunderts Gegenstand empirischer Forschung. Zwei Stränge lassen sich in einer ersten Phase unterscheiden<sup>1</sup> (McGowan u. a. 2007, 402f): Ein Strang, als dessen bekanntester Vertreter Erik Erikson (engl. 1959/dt. 1966; eng. 1982/dt. 1980) gilt, verbindet menschliche Entwicklung mit Lebensphasen, welche jeweils typische Aufgaben bereithalten. Damit diese Aufgaben und damit einhergehende Krisen gemeistert würden, entwickeln sich die Ich-Identität eines Menschen sowie die Reife der Persönlichkeit zunehmend weiter. Ein besonderes Augenmerk richtet Erikson auf die Bedeutung der Einbindung des Menschen in soziale Umfelder, die sich für dessen Entwicklung mehr oder weniger förderlich erweisen würden.

Ein zweiter Strang, die konstruktivistische Richtung, vertreten von Perry (1970), Kohlberg (1996), Selman (1980), Loevinger (1976), Kegan (1982/dt. 1986,) Cook-Greuter (1999) Kegan & Lahey (2009) baut zum Teil auf Forschungen von Jean Piaget (1936; 1937; 1948; 1969) auf, dem es gelungen war, eine neue Auffassung von kindlicher Entwicklung als Wechselwirkung zwischen Menschen und Umwelt zu begründen. Die genannten Vertreter\*innen erweiterten ihre Modelle auf das Erwachsenenleben. Ihre Forschungsergebnisse finden für gewisse Unterschiede zwischen einzelnen Menschen von Lebensalter und Lebensphase unabhängige Erklärungen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie eine aufsteigende Sequenz von Entwicklungsstadien zunehmender Komplexität beschreiben, jeweils gekennzeichnet durch ein interdependentes Zusammenspiel von emotionalen, kognitiven und sozialen Aspekten. Diesen konstruktivistischen Strang möchten wir als orientierende Betrachtungs-Linse für unsere Aufgabe fruchtbar machen.

Uns ist bewusst, dass die Vorstellung eines als sequenziell angenommenen stufen- oder stadienförmigen Verlaufs von Entwicklung Anlass für kontroversielle Standpunkte bietet. Eine während des Entstehens dieses Beitrags von Nora Bateson

---

1 Ein weiterer Strang dialektischer Entwicklungstheorien, welche noch stärker individuelle, soziale, kulturelle und situative Kontexte in ihrer Wechselwirkung mitbetrachten, zeichnet sich bereits ab (Mascolo & Bidell 2020, Basseches 2020) und wird unsere praktische Arbeit in Zukunft bereichern.

im Rahmen eines Facebook-Eintrags eröffnete Debatte<sup>2</sup> sieht in Stufenmodellen u. a. einen Ausdruck eines überholten, rationalistischen Weltbildes mit einer reduktionistischen Sicht, die der Komplexität des Lebens nicht gerecht wird. Zudem bestehe die Gefahr eines Dominanzanspruchs, wenn Menschen aufgrund von Testverfahren kategorisiert werden. Wir nehmen den Hinweis auf solche Gefahren, gerade im Kontext einer Inklusiven Pädagogik und des stets schmalen Grats zwischen Stigmatisierung und genuin förderorientierter Handlungsplanung (vgl. Neumann & Lütje-Klose 2020), sehr ernst. Dennoch, und bewusst ohne ideologische Setzung, sind wir zuversichtlich, dass einige Unterscheidungen dieser Theorien für unser Anliegen produktiv werden können. Unser Interesse gilt Erkenntnissen, wie wir in der Vorbereitung und Begleitung inklusiv arbeitender Pädagog\*innen Entwicklung begünstigen können. Ein weiteres Ziel besteht darin, besser zu verstehen und verständlich zu machen, in welcher Weise die ernsthafte Beschäftigung mit Zukunft die beteiligten Menschen fordert und beansprucht.

Worauf bezieht sich nun die Idee von individueller vertikaler Entwicklung konkret? Menschen nehmen sich und ihre Umwelt wahr und geben ihr – spontan und automatisch – Bedeutung: um sich zu orientieren, ein Gefühl von Kohärenz zu erzeugen und handlungsfähig zu sein. Unsere Sinne begrenzen auf einer technischen Ebene, was wir unterscheiden und wahrnehmen können. Was durch die sinnlichen Filter gelangt, wird durch einen komplexen inneren Prozess fortlaufend emotional und kognitiv bewertet. Auf diese Weise bilden wir Bedeutung und erzeugen – nach konstruktivistischem Verständnis – die Welt, in der wir leben, bilden unsere Gedanken und motivieren unsere Handlungen. Diesen fortlaufenden inneren Prozess der Bedeutungsbildung versteht Jane Loevinger (Loevinger 1976) als „das Ich“ bzw. Robert Kegan (Kegan 1982/dt. 86) als „das Selbst.“. Dieses Verständnis des Ich – als Prozess – weicht vom Alltagsverständnis des Wortes „ich“ ab. Die Art und Weise, wie dieser Prozess sich vollzieht, aus welchen Möglichkeiten er zu einem gegebenen Moment und in einem gegebenen Kontext jeweils schöpfen kann, verändert sich im Laufe von Entwicklung. Diese Veränderung kann über die Art und Weise, wie wir uns sprachlich äußern, beobachtet werden. „*Die Grenzen meiner Sprache* bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein Tractatus, Satz 5.6, Hervorhebung im Original, 1959, dt. 1963)

Loevinger (1976)<sup>3</sup>, unterscheidet aufgrund von empirisch gewonnenen Daten folgende vier Aspekte, in denen sich die Entwicklung der Ich-Struktur zeigt:

- 2 Hier lassen sich einige der Argumentationsverläufe dieser seither als „Great Stage Theory Debate“ bezeichneten differenzierten Auseinandersetzung nachverfolgen: <https://apophany-epiphany.com/debate/>
- 3 Siehe hierzu die Arbeit von Binder (2016), der die komplexe Entstehungsgeschichte dieser Modelle, die eine stufenförmige Entwicklung annehmen, detailliert rekonstruiert und einen umfangreichen Überblick über den Stand der Forschung zu ihrer Validierung gibt.

- *Charakter-Entwicklung* und Impulskontrolle (von impulsivem Verhalten zu Respekt vor der Individualität und den Grenzen der anderen, sowie der Fähigkeit zum Umgang mit inneren Konflikten),
- *interpersoneller Stil* (von Abhängigkeit und Manipulation anderer zu Respekt vor Autonomie und Fähigkeit zur Interdependenz sowie Freude an Verschiedenheit),
- *Bewusstseinsfokus* (von Orientierung auf Körperwahrnehmung und der Wahrnehmung und Orientierung an der Umwelt zu einer zunehmenden Wahrnehmung der eigenen Innenwelt mit differenzierten Gefühlen, differenzierten Gedanken und der Fähigkeit, sich in sozialen Systemen wahrzunehmen)
- *kognitiver Stil* (zunehmend feineres Unterscheiden und komplexeres, konzeptuelles Denken).

Für Kegan (engl.1982/dt.1986) ist Entwicklung ein lebenslanger und aktiver Prozess, in dem das „offene System Mensch“ mit seiner Umwelt interagiert. Dabei werden in der Organisation seiner Erfahrungen Bedeutungsbildungssysteme ausgebildet, die als natürliche „Emergenzen des Selbst“ eine eigene epistemische Gestalt aufweisen. Als das grundlegende Organisationsprinzip beschreibt Kegan entwicklungsphasenspezifische Gleichgewichte von Subjekt-Objekt-Strukturen. Die Kernfrage – auch für die didaktische Gestaltung von Lernarrangements – lautet hier: Welchen inneren Prozessen sind Menschen „unterworfen“, ohne darauf bewusst Einfluss nehmen zu können (Subjekt), und zu welchen können sie sich bereits aktiv in Beziehung setzen, sie selbst steuern bzw. gestalten (Objekt)? Die jeweilige Subjekt-Objekt-Struktur betrifft nicht den Inhalt des Denkens, sehr wohl aber die Art der inneren Organisation, innerhalb der Menschen Bedeutung bilden. Laut Kegan zeigt eine solche Sichtweise einen „neuen Weg, die Frage nach der Beziehung zwischen Individuum und sozialem System zu beantworten. Sie macht uns darauf aufmerksam, dass die Grenze zwischen Individuum und sozialem System [...] immer wieder neu gezogen wird.“ (Kegan 1986, 158).

Eine jeweils nächste Stufe der bedeutungsbildenden Form zeigt sich darin, dass das bisher Steuernde nun bewusst, reflektierbar und damit gestaltbar wird. Entwicklung wird hier als laufende Zunahme von Steuerungsfähigkeit betrachtet. In Summe beschreibt Kegan fünf sequenzielle Strukturen der Bedeutungsbildung und die dazugehörigen Übergänge. Die letzten drei Stufen sind für das Erwachsenenalter von besonderer Bedeutung. In der Reihenfolge ihres Erscheinens sind dies der „Socialized Mind“, der „Self-Authoring Mind“ sowie der „Self-Transforming Mind“ (Kegan & Lahey 2011, 17). In der Struktur des „Socialized Mind“ können Wünsche und Bedürfnisse als Objekte gehalten und situationsadäquat zurückgestellt werden. Als Subjekte wirken hier die Ideen, Normen und Überzeu-



gungen der Menschen und relevantesten Systeme in der Umgebung (d. h. Familie, Gesellschaft, Ideologie, Kultur usw.), in die sich ein Mensch einordnet, und die Beziehungen zu ihnen, die sie/er gleichsam „ist“. Auf der Ebene des „Self-Authoring Minds“ wird es möglich, Beziehungen zu „haben“, sie zu gestalten, ohne sich durch sie dominiert bzw. völlig abhängig von ihnen zu empfinden. Die Steuerung auf dieser Stufe übernehmen zunehmend die eigenen Werte und Überzeugungen: die Eigenautorität, die ausgebildet wurde. Diese kann als Objekt wiederum erst auf der Stufe des „Self-Transforming Minds“ bewusst reflektiert werden. An die Stelle der individuellen Werte tritt dann eine überindividuelle und nicht mehr an einzelne (ideologische) Bezugssysteme gebundene Form des Austauschs zwischen verschiedenen Selbstsystemen (Kegan 2009).

Susanne Cook-Greuter (1999) ergänzte die entwicklungsrelevanten Aspekte um eine Analyse der perspektivischen Fähigkeiten. So bedeutet Entwicklung auch, immer mehr Perspektiven einnehmen und gleichzeitig halten zu können. Ein Kleinkind ist an eine einzige Perspektive gebunden und vermutet z. B., dass auch andere (nicht) sehen können, was es selbst (nicht) sieht. Erst später entsteht die Fähigkeit, sich in der konkreten Welt in eine zweite Perspektive zu versetzen und den Unterschied zwischen der eigenen und der eines anderen zu berücksichtigen. Eine dritte Perspektive, aus der die beiden ersten reflektiert werden können – und damit auch eine erste Voraussetzung für Selbstreflexion –, wird erst im Übergang von der Gemeinschaftsbestimmten Stufe zur Eigenbestimmten Stufe möglich (siehe nachfolgende Tabelle). Eine vierte, die ihrerseits die Reflexion der dritten erlaubt, entfaltet sich in der nächsten Stufe und macht die besondere Färbung und die Bedingtheit der dritten Perspektive bewusst. Die Relativität und Bedingtheit aller Perspektiven zu erkennen und laufend zu berücksichtigen, wird von Cook-Greuter als Qualität der fünften Perspektive und als ausgesprochen selten vorkommende Fähigkeit beschrieben. Mit der perspektivischen Erweiterung können immer weitere Zeithorizonte mitbedacht werden.

Zur Veranschaulichung geben wir eine dreispaltige Übersicht<sup>4</sup>, welche einen für unsere Aufgabe relevanten Ausschnitt dieser Entwicklungsstadien beschreibt. Die dritte Spalte enthält die Ergebnisse von Leutholds Analysen (2019) zur inhaltlichen und sprachlichen Struktur der schriftlichen Aussagen seiner Studienteilnehmer\*innen in Bezug auf strukturelle Unterschiede in den Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten zur Umsetzung von Inklusion.

4 Die Bezeichnung der Entwicklungsstadien von Erwachsenen in Spalte 1 sowie die Beschreibung von deren Hauptcharakteristika in Spalte 2 beruhen auf der adaptierten Terminologie von Binder (2016), die auf den Forschungen von Loevinger, Cook-Greuter und Kegan beruht. Kursiv werden die Formen individueller Bedeutungsbildung (Kegan 2009) benannt, die insgesamt weniger differenzierte Abstufungen unterscheiden.

**Tab. 1:** Übersicht über die Entwicklungsstufen (Binder 2016, basierend auf Loevinger und Cook-Greuter, ergänzt um Stufenbezeichnungen nach Kegan in Kursivschrift in Spalte 1 sowie um Forschungsergebnisse von Leuthold 2019 in Spalte 3)

Entwicklungsstufe	Hauptcharakteristika (vgl. Binder 2016)	Leuthold (2019)
Gemeinschaftsbestimmte Stufe <i>Socialized Mind</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Denken und Handeln sind vor allem an Regeln und Normen der relevanten Bezugsgruppen ausgerichtet, die eigene Identität wird durch diese definiert. Zugehörigkeit und Unterordnung unter deren Sichtweisen sind vorherrschend.</li><li>• Das Gesicht zu wahren ist zentral, starke Schuldgefühle, wenn Erwartungen anderer verletzt werden, Konflikte werden vermieden, Kontakte sind eher oberflächlich, es wird vorwiegend in Entweder-oder-Kategorien gedacht.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Konzeption möglicher, auf Inklusion bezogener Handlungen: konfus-fragmentarisch</li><li>• strukturell: konzeptuelle Simplität, bruchstückhaft in Logik und Ausdruck</li><li>• inhaltlich: fragmentarisch</li><li>• Sprachstil: eher behauptend-apodiktisch</li></ul>
Rationalistische Stufe	<ul style="list-style-type: none"><li>• Orientierung an klaren Standards, sehr rationales Denken und kausale Erklärungen herrschen vor, Motivation, sich von anderen abzuheben. Feste Vorstellungen, wie Dinge sind und laufen sollen.</li><li>• Beginnende Selbstwahrnehmung und Selbstkritik, Eingrenzen absoluter Regeln, Suche nach Gründen für Verhalten, eher enges fachliches Denken und Betonung von Effizienz statt Effektivität.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Konzeption möglicher, auf Inklusion bezogener Handlungen: selektiv-differenziert</li><li>• strukturell: Beschreibung eher konkreter Zusammenhänge in logischer, widerspruchsfreier Form, Oszillieren zwischen Reduktion und Diversifikation der Konzepte</li><li>• inhaltlich: (anscheinend) selektiv und/oder oberflächlich</li><li>• Sprachstil: dozierend-sachlich</li></ul>

Eigenbestimmte Stufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voll entwickelte und selbst definierte (eigene) Werte, Vorstellungen und Ziele, starke Zielorientierung und Selbstoptimierung.</li> <li>• Komplexität von Situationen wird akzeptiert, reiches Innenleben</li> <li>• Gegenseitigkeit in Beziehungen, Respekt vor individuellen Unterschieden (eigener Schatten der Subjektivität wird häufig nicht gesehen).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzeption möglicher, auf Inklusion bezogener Handlungen: systematisch</li> <li>• strukturell: konzeptuell komplex, im Konkreten wie auch im Abstrakten, berücksichtigt inneres Erleben, Motive und Intentionen sozialer Akteur*innen,</li> <li>• inhaltlich: tendenziell geeignet, Heterogenität im Zuge der Bedeutungsbildung zu integrieren</li> <li>• Sprachstil: Inhalte werden diskursiv-systematisierend entwickelt, differenziert-integrierend</li> </ul>
Relativierende Stufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beginnendes Bewusstsein darüber, wie die eigene Wahrnehmung</li> <li>• die Sicht auf die Welt prägt, stärkeres Hinterfragen der eigenen Sichtweisen (und der von anderen Menschen), relativistische Weltsicht.</li> <li>• Größere Bewusstheit gegenüber inneren/äußeren Konflikten, Vornehmen feinerer Unterscheidungen, Verständnis von Individualität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzeption möglicher, auf Inklusion bezogener Handlungen: subtil, prozesseröffnend</li> <li>• strukturell: systemische Wechselwirkungen werden aufgezeigt und konventionelle Sichtweisen werden im Zuge perspektiveneröffnender Kontrastintegration überschritten</li> <li>• Inhalte: relational modelliert</li> <li>• Sprachstil: reflexives Mäandern</li> </ul>
Systemische Stufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voll ausgebildete Multiperspektivität, gleichzeitige Prozess- und Zielorientierung, systemisches Erfassen von Beziehungen (Zirkularität)</li> <li>• Fähigkeit, sich widersprechende Aspekte und Meinungen zu integrieren. Hohe Motivation, sich selbst weiterzuentwickeln.</li> <li>• Offene kreative Auseinandersetzung mit Konflikten, hohe Toleranz für Mehrdeutigkeit. Respekt vor Autonomie anderer Personen und Aussöhnung mit eigenen negativen Anteilen.</li> </ul>	<p>Für diese Ebene wurden keine Studienteilnehmer*innen in Leutholds Studie gefunden.</p>

#### 4 Anforderungen bei der Gestaltung inklusiver Zukünfte, gesehen durch Theorien vertikaler Entwicklung

Besteht unser Ziel darin, Menschen – und insbesondere Studierende – dazu zu befähigen, wünschenswerte und viable inklusive Zukünfte zu gestalten, so ist auch ein Blick darauf zu werfen, welches Bewusstsein und welche Fähigkeiten dafür besonders von Bedeutung sind. Ahvenarju u. a. (vgl. 2018; 2019) haben fünf Dimensionen von „Future Consciousness“ konzeptübergreifend herausgearbeitet:

- *Time Perspective*: Wie sehr können längere Zeithorizonte betrachtet werden? Wird der Wert langfristiger Planung bzw. langfristiger sozialer Entwicklung gewürdigt? Können Auswirkungen von Handlungen über die Zeit hinweg bewusst wahrgenommen werden? Können künftige Probleme vorhergesehen und kann dafür Vorsorge getroffen werden?
- *Agency Beliefs*: Wie sehr wird auf die eigene Fähigkeit vertraut, die Entfaltung der Zukunft aktiv zu beeinflussen und selbstwirksam zu sein? Wo sind Einfluss und Kontrolle lokalisiert? Wie optimistisch wird der Weg in die Zukunft beschritten?
- *Openness to Alternatives*: Wie kritisch kann jemand sich mit etablierten Wahrheiten und gegenwärtigen Praktiken auseinandersetzen und wie (grundlegend) ist es möglich, sie in Frage zu stellen? Wie offen ist jemand für neue Erfahrungen und das Potential einer Pluralität von möglichen Zukünften?
- *Systems Perception*: Wie leicht kann die Verbundenheit natürlicher und von Menschen gemachter Systeme wahrgenommen werden und wie sehr können komplexe Folgen von Entscheidungen anerkannt werden? Kann die Rolle von Kausalität und Komplexität unterschieden und anerkannt werden? Wie sehr ist jemand sich seiner Einbettung in umfassendere natürliche Systeme bewusst?
- *Concern for others*: Wie sehr sind die eigenen moralischen und ethischen Werte geweitet, um physisch oder zeitlich entfernte Menschen einzubeziehen? Wie sehr kann jemand über sich hinausdenken, sich mit der Menschheit als Ganzes, mit künftigen Generationen identifizieren? Ist jemand bereit, auf etwas zu verzichten, um die Welt zu einem besseren Ort zu machen?

Auch wenn Ahvenarju u. a. (2019) auf den Aspekt vertikaler Entwicklung nicht explizit eingehen, kann hier aus entwicklungstheoretischer Perspektive die Frage der Unterscheidung zwischen kognitiver und struktureller Verfügbarkeit gestellt werden. Als *kognitiv* verfügbar gilt, wovon jemand Kenntnis hat und worüber er oder sie sprechen kann, ohne dass dies Auswirkungen auf sein Denken und Handeln haben muss. Als *strukturell* verfügbar wird ein Aspekt von Entwicklung erst bezeichnet, wenn er das Wahrnehmen, Handeln und Erleben ohne bewusstes Zutun mitgestaltet, also gewissermaßen selbstverständlich und über verschiedene Kontexte hinweg zur Verfügung steht.

Entwicklungstheorien des Erwachsenenalters sehen die Fähigkeit zu eigenständigen Zukunftsentwürfen erst ab der Eigenbestimmten Stufe bzw. dem „Self-Authoring Mind“ als strukturell verfügbar an. Sie beziehen sich jedoch eher auf Optimierung als auf radikale Innovation. Auch größere Zeithorizonte können nun überblickt werden und systemische Zusammenhänge werden in Ansätzen gesehen. Erst mit dem Beginn des „Self-Transforming Mind“ entsteht eine genuine Offenheit für Vielfalt und ein Verständnis systemischer Zusammenhänge entfaltet sich. Kontexte können umfassender einbezogen werden. Sich unabhängig von didaktischer Anleitung (selbst-)reflexiv zu gesellschaftlichen und institutionellen Normen in Beziehung zu setzen, gelingt erst, wenn die Systemische Stufe erreicht ist. Somit kann auch erst ab diesem Stadium ein *kritisch-reflexives Inklusionsverständnis* (vgl. Dannenbeck & Dorrance 2009) als voll strukturell verfügbare und damit handlungsanleitende Kompetenz für Studierende und Praktiker\*innen im Bereich der Inklusion erwartet werden. Dies trifft auch auf die von Danforth & Naraian (2015) für inklusionsorientierte Lehrer\*innen (ebenso wie Praktiker\*innen) beschriebene Anforderung zu, über eine situierte Agency sowie ein oppositionales Bewusstsein (oppositional consciousness) verfügen zu müssen. Solche Fähigkeiten würden es Lehrer\*innen erlauben, Agency als situativ, pluralistisch, mäandernd und insbesondere auch Widersprüche aushaltend zu begreifen: „teachers may actively push back against labels in one context, but may just as equally use them, if necessary, to obtain the supports required by a student that are not made freely available to her“ (ebd., 81).

Wie sehr diese Unterschiede für das Führungshandeln im Alltagsbetrieb von Schulen ausschlaggebend sind, beschreiben Gilbride u. a. (2020) in ihrer Untersuchung von 20 Direktor\*innen. Dass ein differenzierter Blick auf Inklusion umso bedeutender wird, wenn anspruchsvolle Konzepte neu einzuführen sind oder lange bestehende organisatorische und institutionelle Formen transformiert werden sollen, erschließt sich aus der Zusammenschau der Erkenntnisse von Badstieber (2021), Leuthold (2019) und Gilbride et. al. (2021).

Auch die Beschäftigung mit Zukunft nach dem Modell der Drei Horizonte (Sharpe 2020) ist weder emotional noch kognitiv noch sozial eine triviale Aufgabe (siehe den Beitrag von Koenig & Strasser, sowie Sharpe & Ash-Harper, beide in diesem Band). Setzen wir die Erkenntnisse aus den Entwicklungstheorien mit dem Modell der Drei Horizonte in Beziehung, so zeigen sich folgende Anforderungen:

- Die Fähigkeit zur Beobachtung zweiter Ordnung (aktiv und passiv, somit die Fähigkeit, Feedback anzunehmen).
- Die reflektierende Betrachtung des Bisherigen, seine kritische Würdigung und das Zulassen der Erkenntnis, dass es eine Möglichkeit unter vielen war, die realisiert wurde, mit Verdiensten, Grenzen, erwünschten und unerwünschten Nebenwirkungen.

- Die Wahrnehmung eigener Beiträge zum bisherigen Stand der Dinge, die reflektierende Unterscheidung zwischen wünschenswerten und dysfunktionalen eigenen Handlungen, Gedanken und Mustern.
- Das Erkennen von Motiven, Konzepten und Grundannahmen, die bisher unbewusst und unbesprochen eigenes bzw. kollektives Handeln gesteuert haben.
- Das Erkennen systemischer Zusammenhänge und Wirkungen sowie die Fähigkeit, sich selbst als Teil solcher Systeme wahrzunehmen.
- Das Unterscheiden manifester und latenter Aspekte und ihrer jeweiligen Wirkung.
- Die Wahrnehmung einer dichten Gegenwart (wie im Anticipatory Present Moment ausgeführt).
- Die Konstruktion von Visionen einer Zukunft, die sich von Erfahrungen und Bildern der Vergangenheit lösen konnten.
- Der Umgang mit unterschiedlichen Zeithorizonten und die Fähigkeit, in größeren Zeitspannen zu denken und zu planen.
- Die Fähigkeit, sich zu verabschieden, zu trauern und sich mit neuer Kraft neuen Dingen zu widmen.
- Die Fähigkeit, Widersprüche zuzulassen und mit ihnen zu arbeiten.
- Die Fähigkeit, sich auf Unbekanntes einzulassen.
- Die Fähigkeit, mit eigenen Unterscheidungen und Vorhaben in Differenz zu relevanten anderen Akteur\*innen zu treten und daraus entstehende Konflikte produktiv zu machen.

## 5 Entwicklungsfördernde haltende Umgebungen

Wie die umfangreiche Forschungslandschaft zur Lehrer\*innenaus- und -fortbildung von Inklusion zeigt, ist die Tätigkeit von inklusiven Pädagog\*innen durch ein hochkomplexes und anspruchsvolles Aufgabenspektrum definiert (siehe u. a. das Profile of Inclusive Teachers der European Agency for Development in Special Needs Education 2012). Dies gilt auch für das außerschulische Feld. Ein entwicklungstheoretisch informierter Blick lässt uns erahnen, dass hier hochgradig entwicklungsrelevante Ansprüche gestellt werden. Daher stellt sich die Frage, ob und wie Entwicklung unterstützt werden kann.

Nach Kegan vollzieht sich Entwicklung immer im Kontext einer einbettenden und haltenden Kultur und wird verstanden als „aktiver Prozess der Auseinandersetzung zwischen Selbst und Umwelt, der zu einem besser organisierten Verhältnis zwischen beiden führt“ (1986, 155). Diese sich dynamisch wandelnde Beziehung zwischen Selbst und Umwelt rückt er, Winicott folgend, ins Zentrum seines Interesses. Was zeichnet nun entwicklungsförderliche haltende Umgebungen aus? Erste Beschreibungen von Winicott (1965, van Buskirk & McGrath 1999, 808ff) unterschei-

den drei Stadien des Wandels der Mutter-Kind-Beziehung<sup>5</sup>. Stadium 1 ist durch Verschmelzung und Gehaltenwerden gekennzeichnet, die erlauben, Urvertrauen zu entwickeln, wenn Bedürfnisse eines Kindes laufend erkannt und erfüllt werden und es sich durch die Blicke der Mutter in seinem Erleben gespiegelt sieht. Darauf folgt ein zweites Stadium, in dem das Kind auch die Abwesenheit der Mutter und dadurch den Unterschied zwischen sich und ihr erfährt. Diese Phase ist meist von Angst und Aggression begleitet und es kommt darauf an, dass die Mutter diesen Gefühlen standhält und präsent bleibt. Dadurch kann das Kind sich von ihr (und damit von allem anderen, was es nicht selbst ist) unterschieden erleben und positive Aspekte davon internalisieren. Darauf aufbauend kann das Kind in einem dritten Stadium die Abwesenheit der Mutter mit Hilfe von Übergangsobjekten selbst kompensieren, einen neuen Raum erobern, der weder rein objektiv noch rein subjektiv erlebt wird, und so eine Fülle von neuen Erfahrungen machen.

Kegan (1986, 165ff) geht nun davon aus, dass wir auf *jeder Stufe* von einer einbindenden Kultur umgeben sind. Ihre Qualität hat große Bedeutung dafür, ob und wie eine weitere Entwicklung gelingt. Unter günstigen Bedingungen stellt sie zur Verfügung, was vom Individuum in diesem Stadium noch als von außen kommender Stütze gebraucht wird: In diesem Fall spricht Kegan von *halten*. Sobald sich Autonomie-Tendenzen zeigen, ist wichtig, dass die haltende Umgebung bereit ist, diese Differenzierung zu achten und *loszulassen*. Als dritte Funktion beschreibt Kegan *in der Nähe bleiben*, sodass das Individuum wieder zurückkehren, Schutz und Regeneration finden und eine Zeitlang zwischen Halt und Autonomie oszillieren kann, bis es endgültig in das nächste Entwicklungsstadium eintritt. Was jeweils als haltende Umgebung in Frage kommt bzw. als solche empfunden wird, hängt strukturell von den Erfordernissen des jeweiligen Stufenübergangs ab und kann kontextuell bzw. situativ und individuell Nuancen aufweisen (siehe dazu McGowan u. a. 2007).

Während indigene Gesellschaften („First Nations“) für wesentliche Entwicklungsschritte – auch jenseits der Adoleszenz – Rituale als gestalteten und begleiteten Rahmen für die innere Neuorganisation zur Verfügung stellen (Gennep 1909; Turner 1969; Moore 2001), haben diese im westlichen Kulturkreis – mit Ausnahme markanter biographischer Zäsuren wie etwa Geburt, Hochzeit und Tod – an Bedeutung eingebüßt. Gegenwärtig ist individuelle Entwicklung in hohem Maße von Bildungs-Kontexten abhängig. Ob und wie weit transformatorische Bildungsprozesse erreichbar sind, hängt z. B. wesentlich davon ab, aus welchem Verstehenshorizont ein Studiengang und seine Lehrveranstaltungen didaktisch konzipiert sind (vgl. Bähr u. a. 2019). Darüber hinaus ist entscheidend, inwiefern die Lehrenden sich der Fragilität der Vorgänge bewusst sind, in denen zuvor

5 Heute würde eine Untersuchung beide Elternteile einbeziehen, die Rolle der Väter hier bewusster aufnehmen und von „primären Bezugspersonen“ sprechen.

wahrgenommene Gleichgewichte aufzubrechen beginnen und katalytische Erfahrungen (Kegan 2000; Mezirow 2000) gemacht werden können. Dafür sind entsprechende haltende Umgebungen erforderlich und entwicklungssensible Begleiter\*innen unabdingbar. Das entwicklungstheoretisch informierte „Learning Partnership Modell“ (Baxter-Magolda 2012) bezieht diese Anforderungen ein.

## 6 Fazit

Wir haben versucht, ein Verständnis für Ansprüche, die die Verwirklichung von Inklusion stellt, herauszuarbeiten und zu zeigen, wie uns Erkenntnisse aus den Entwicklungstheorien des Erwachsenenalters erlauben, konkrete Anforderungen der Arbeit an einer wünschenswerten Zukunft, u. a. mit dem Modell der Drei Horizonte, differenzierter wahrzunehmen. Wir stellen nun kursorisch Implikationen aus diesen Überlegungen für die Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements im universitären Kontext dar. Wir nehmen Erkenntnisse auf, wie Entwicklung begünstigt werden kann und was wir daraus für die Vorbereitung und Praxisbegleitung Inklusiver Pädagog\*innen beachten können.

Die Verwirklichung von Inklusion im Sinne der UN-Konvention setzt, wie u. a. Leuthold (2019) aufzeigt, entwickelte sinnlich-technische, emotionale und kognitive Fähigkeiten voraus, mit solchen Ansprüchen konstruktiv umzugehen. Kritische Stimmen attestieren Vertreter\*innen solcher Theorien das Befördern einer Kultur des Elitismus, wonach bestimmte, hier durchwegs spätere, Stufen der Entwicklung als überlegen dargestellt werden. Ergebnisse empirischer Studien, wonach in projektiven Verfahren bei weniger als 15 % der erwachsenen Bevölkerung Entwicklungsstufen jenseits der Eigenbestimmten Stufe bzw. des Self-Authoring Minds festgestellt werden (vgl. Binder 2016), werden von Kritiker\*innen dieser Theorien quasi als naturwüchsiges Phänomen bewertet, nicht aber als Symptom der gegenwärtigen Ausrichtung unseres (hochschulischen) Bildungssystems verstanden. So schreibt etwa Gerald Midgley in einem Facebook-Eintrag im Rahmen der erwähnten „Great Stage Theory Debate“:

„If we really believe that only 10 % of the population can ever reach the top of the Adult Development tree and become systems thinkers, then our choice is between failure (we will always be defeated by the 90 %) or impotence (because of the failure there is no point even trying to think systematically). When I think about the many experiences I have had working with students learning systems thinking, it tells me that the 10 % idea is simply wrong – we are just not educating younger generations well enough.“ (Midgley 2021, Facebook-Post).

Die Schilderung in Midgleys letztem Satz deckt sich auch mit unseren Erfahrungen in universitären Lehr- und Lernkontexten. Gerade inklusive Lernformate scheinen besonders geeignet zu sein, katalytisch wirkende Irritationen und



Fremdheitserfahrungen zu initiieren, die für eine Reorganisation von Selbst- und Weltbezügen notwendig sind (vgl. Koenig 2020a; b.), wenn sie entwicklungssensibel begleitet werden.

Modelle konstruktivistischer Entwicklungstheorien ermöglichen wertvolle Hinweise zur Gestaltung und Begleitung von universitären Lernformaten, weil sie individuelle Strukturen und Fähigkeiten sehr fein unterscheiden und uns darüber informieren, wie diese aufeinander aufbauend entwickelt werden, wann sie als bereits verfügbar angenommen werden können und wann sie nicht einfach vorausgesetzt werden dürfen. Dies verstanden als Hintergrundwissen, immer bezogen auf den aktuellen Kontext und mit Vorrang für das, was sich konkret jeweils zeigt. Ein solches Wissen kann sich als hilfreich erweisen, wenn Anschlussfähigkeit zwischen dem Anforderungsgehalt einer Aufgabe und den strukturellen Möglichkeiten einer Person herzustellen ist oder wenn bei der Planung von Projekten bereits im Vorfeld Gedanken zu passender Begleitung und Unterstützung gemacht werden. Auch bei Schwierigkeiten kann leichter passgenaue Unterstützung gegeben werden, wodurch nahezu immer neue Optionen entstehen (Berger 2004; McGowan u. a. 2007). Für Studierende ist entscheidend, solche Situationen mit ihren Spannungen und deren Auflösung in eine neue, oft elegante Qualität tatsächlich zu erleben, also verkörperte Erfahrung damit zu machen und nicht nur darüber zu hören oder zu lesen.

Es kann also viel dabei gewonnen werden, Phänomene und Unterschiede nicht nur horizontal, als mögliche Varianten, wahrzunehmen, sondern auch vertikal, als Momente eines gerichteten Entwicklungsprozesses, in dem Formen der Bedeutungsbildung, auch jener zu Inklusion, selbst einer neuen, zunehmend belastbaren, komplexeren und offeneren Gestalt entgegenstreben (vgl. Richter 2014; Koenig 2017). Dies stellt hohe Ansprüche an Lehrende. Sie sollten mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen bei Studierenden rechnen und ihre Angebote entsprechend differenzieren. Lehrende, die von Anfang an mit Blick auf die erwartbar heterogenen Formen der Bedeutungsbildung planen, werden Studierende mit unterschiedlichen Verständnishorizonten leichter erreichen.

Wir gehen davon aus, dass nicht nur Individuen, sondern auch innovative Vorhaben haltende Umgebungen brauchen, welche die Funktionen *halten*, *loslassen* und *in der Nähe bleiben* wahrnehmen können. Wenn wir beginnen, Organisationen, Aus- und Fortbildungskontexte auch als potenziell haltende Umgebungen zu verstehen, so werden wir in neuer Weise auf ihre Gestaltung achten. In beiden Kontexten kann Halt intelligent in organisatorische Strukturen und Prozessschritte eingebaut sein. Halt wird sich situativ besonders spürbar auch in konkreten Begegnungen erweisen, wenn jemand an oder jenseits der Grenze seines eigenen Horizontes eine Herausforderung vorfindet und eine passgenaue, weiterführende Unterstützung bekommt. Lehrende, die solche Situationen „lesen“ können, werden entwicklungsfördernd kommunizieren (van Buskirk u. a. 1999; Baxter-Ma-

golda 1999; Berger 2004; Torbert 2004; McGowan u. a. 2007; Bushe u. a. 2016) und dadurch eine andere Wirkung ermöglichen als jemand, der für die Chancen solcher Momente blind ist.

Es kann – transparente Information und die Einhaltung ethischer Standards vorausgesetzt – auch absichtsvoll versucht werden, Entwicklung „herauszufordern“. Durch bewusst als „provocative moments“ (Pizzolato 2005) gestaltete Situationen können die Beteiligten mit Erfahrungen an der Grenze oder jenseits ihrer bisherigen „Growing Edge“ in Kontakt kommen (Berger 2004; Givens u. a. 2004; Hicks u. a. 2005). Speziell in Ausbildungskontexten, aber auch im Organisationskontext ist es wichtig, dafür bereits im Vorhinein einen sicheren, haltenden Rahmen explizit vereinbart zu haben sowie ein ausführliches und sorgfältiges Debriefing vorzusehen. Gelingt eine gute Balance zwischen Herausforderung und adäquater Unterstützung, ist Entwicklung ein sehr wahrscheinliches Resultat.

## Literatur

- Ahvenharju, S., Minkkinen, M. & Lalot, F. (2018): The Five Dimensions of Futures Consciousness. In: *Futures* 104, 1-13.
- Ahvenharju, S., Lalot, F., Minkkinen, M. & Quiamzade, A. (2021): Individual futures consciousness. Psychology behind the five-dimensional Futures Consciousness scale. In: *Futures* 128, 102708.
- Badstieber, B. (2021): Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Basseches, M. (1984): *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood: Ablex Publishing.
- Basseches, M. & Angela, B. (2020): Equilibration, Development and Epistemic Adequacy. In: M. Mascolo & T. R. Bidell (Hrsg.): *Handbook of Integrative Developmental Science*. New York: Routledge, 63-90.
- Baxter Magolda, M. B. (2012): Building learning partnerships. In: *Change. The Magazine of Higher Learning* 44 (1), 32-38.
- Baxter Magolda, M. B. (1999): *Creating Contexts for Learning and Self-Authorship*. Constructive-Development Pedagogy. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (Hrsg.) (2019): *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Berger, J. G. (2004): Dancing on the Threshold of Meaning. Recognizing and Understanding the Growing Edge. In: *Journal of Transformative Education* 2 (4), 336-351.
- Binder, T. (2010): Wie gut verstehen Berater ihre Kunden? Ich-Entwicklung – ein vergessener Faktor in der Beratung. In: S. Busse & S. Ehmer (Hrsg.): *Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 104-132.
- Binder, T. (2016): *Ich-Entwicklung für effektives Beraten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. (2012): Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. In: *Teachers and Teaching* 18 (5), 567-584.
- Brownlee, J., Schraw, G. & Berthelsen, D. (Hrsg.). (2011): *Personal epistemology and teacher education*. London: Routledge.
- Bushe, G. R. & Marshak, R. J. (2016): The dialogic mindset: Leading emergent change in a complex world. In: *Organization Development Journal* 34 (1), 37-65.

- Cook-Greuter, S. R. (1999): *Postautonomous Ego Development. A Study of Its Nature and Measurement*. Tucson: Integral Publishers.
- Danforth, S. & Naraian, S. (2015): This new field of inclusive education. Beginning a dialogue on conceptual foundations. In: *Intellectual and developmental disabilities* 53 (1), 70-85.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: *Zeitschrift für Inklusion* 3 (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161>. (Abgerufen: 01.06.2022).
- Eberherr, H. (2017): Embedded Agency und Degendering. Zur (Ohn) Macht von Akteur\_innen im Neo-Institutionalismus. In: M. Funder (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus-Revisited*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 265-282.
- Erikson, E. H. (1959/dt.1966): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1982/dt.1980): *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frohn, J. & Pech, D. (2019): Selbst- und Weltverhältnisse schulbezogen Handelnder. In: J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 38-40.
- Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Hoboken: Wiley.
- Generett, G., Givens, H. & Mark, A. (2004): Beyond Reflective Competency. Teaching for Audacious Hope-in-Action. In: *Journal of Transformative Education* 2 (3), 187-203.
- Gildbride, N., James, C. & Carr, S. (2020): School principals at different stages of adult ego development. Their sense-making capabilities and how others experience them. In: *Educational Management & Leadership* 49 (2), 234-250.
- Hähnlein, I. S. (2018): *Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Entwicklung und Validierung des StEB Inventars*. Dissertation im Fach Erziehungswissenschaft der Philosophischen Fakultät an der Universität Passau.
- Hicks, M., Berger, J. & Generett, G. (2005): From to Action Creating Spaces to Sustain Transformative Habits of Mind and Heart. In: *Journal of Transformative Education* 3 (1), 57-75.
- Hodgson, A. (2020): *Systems Thinking for a Turbulent world*. New York: Routledge.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009): Preparing teachers for inclusive classrooms. In: *Teaching and teacher education* 25 (4), 535-542.
- Kegan, R. (1982): *The evolving self*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994): *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2009). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In: K. Illeris (Hrsg.): *Contemporary theories of learning. learning theorists in their own words*. London: Routledge, 29-45.
- Kegan R. & Lahey, L. (2009): *Immunity to Change. How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization*. Cambridge: Harvard Business Press.
- Koenig, O. (2020a): From learning to authoring Inclusion. Co-Creating enabling Spaces of emergence. In: R. Schneider (Hrsg.): *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen. Wegmarken inklusiver Hochschulen*. Opladen: Barbara Budrich, 95-107.
- Koenig, O. (2020b): Inklusion ermöglichende Lernräume an Hochschulen gestalten. In: *Gemeinsam Leben* 28 (2), 97-104.
- Koenig, O. (2017): Inklusion in die Welt bringen. In: R. Kruschel (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-122.
- Kohlberg, L. (dt.1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Koller, H.C. (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kronauer, M. (2009): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: M. Kronauer (Hrsg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: Bertelsmann, 24-58.
- Krönig, F.K. (2017): *Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche*. In: D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.): *Handbuch „Inklusive Kindheiten“*. Leverkusen: Barbara Budrich, 60-72.
- Leuthold, A. (2019): *Ego Development und Konzeptualisierung von auf Inklusion bezogenen Handlungsmöglichkeiten bei Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an der Universität Erfurt. Dissertation der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät*.
- Loevinger, J. (1976): *Ego Development. Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McGowan, E., Stone, E. & Kegan, R. (2007): A Constructive-Developmental Approach to Mentoring Relationships. In: B. R. Ragins & K. E. Kram (Hrsg.): *The handbook of mentoring at work. Theory, research, and practice*. New York: Sage, 401-425.
- Musil, R. (1930-1943/1978 Hrsg. von Adolf Friesé): *Der Mann ohne Eigenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020): Diagnostik in inklusiven Schulen. Zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In: C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.) (2020): *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer VS, 3-28.
- Perry, W.G. (1970): *Forms of intellectual development in the college year*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (frz.1926 dt. 1978): *Das Weltbild des Kindes*. München/Stuttgart: Klett Cotta.
- Piaget, J. (frz.1932/dt.1954): *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. (frz.1936/dt.1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München/Stuttgart: Klett Cotta.
- Piaget, J. (frz.1937/dt.1974): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. München/Stuttgart: Klett Cotta.
- Piaget, J. & Inhelder, B.(frz.1955/dt.1971): *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Essays über die Ausformung der formalen operativen Strukturen*. Olten und Freiburg: Walter.
- Piaget, J. (frz.1966, dt.1990): *Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pizzolato, J.E. (2005): Creating crossroads for self-authorship. Investigating the provocative moment. In: *Journal of College Student Development* 46 (6), 624-641.
- Richter, B. (2014): *Bildung relational denken. Eine strukturtheoretische Präzisierung des transformatorischen Bildungsbegriffs anhand von Robert Kegans Entwicklungstheorie*. Philosophische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin: Dissertation.
- Schiefer, G. & Nitsche, H. (2019): *Die Rolle der Führungskraft in agilen Organisationen. Wie Führungskräfte und Unternehmen jetzt umdenken sollten*. Springer-Verlag.
- Selman, R.L. (1980): *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Sharpe, B. (2020): *Three horizons. The Patterning of Hope*. Dorset: Triarchy Press.
- Spencer Brown, G. (engl.1969, dt.1997): *Gesetze der Form (Laws of form)*. Lübeck: Bohmeier.
- Torbert, B. (2004): *Action Inquiry. The secret of Timely and Transforming Leadership*. San Francisco: Berret-Koehler.
- UN General Assembly, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities: resolution/adopted by the General Assembly, 24 January 2007, A/RES/61/106*. Online unter: <https://www.refworld.org/docid/45f973632.html>. (Abrufdatum: 04.04.2022).

- Van Buskirk, W. & McGrath, D. (1999): Organizational Cultures as Holding Environments. A Psychodynamic Look at Organizational Symbolism. In: Human Relations 52 (6), 805-832.
- Van Rossum, E. & Hamer, R. (2010): The Meaning of Learning and Knowing. Rotterdam: Sense Publishers.
- Von Foerster, H. (1982): Observing Systems. Seaside: Intersystems Publications.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. (engl. 1967, dt. 1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Weick, K. E. (1995): Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks: SAGE.
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winicott D.W. (1965): The maturational process and the facilitating environment. New York. Dt (1974): Reifungsprozess und fördernde Umwelt. München.
- Wittgenstein, L. (1959, dt. 1963): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt: Suhrkamp.



# **Horizont 1: Verstehen was ist**





*Laura Dobusch*

## **Von der (Un-)Möglichkeit inklusiver Organisationen und der Bedeutung eines negativen Inklusionsverständnisses**

### **Abstract**

The article addresses whether and how organizations can become (more) inclusive. This is of great importance as it is organizations in today's organized society that structure participation opportunities and enable participation at the individual level. At the same time, organizations represent exclusive settings where they expect their members to perform and act in a certain way according to their organizational goals. Against this background, the paper argues that there is no organizational inclusion in an absolute and all-embracing manner. Rather, organizational inclusion becomes possible with regard to specific parameters. With the help of bureaucratic measures available for organizations due to their organizational form, this can be made transparent and approached in an inclusive way.

Der Text beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie Organisationen inklusiv(er) werden können. Dies erscheint insofern zentral, als es in der durchorganisierten Gegenwartsgesellschaft primär Organisationen sind, die Teilhabechancen strukturieren und individuell ermöglichen. Gleichzeitig stellen Organisationen per se exklusive Settings dar, da sie aufgrund ihres Fokus auf Zweckerfüllung an ihre Mitglieder ganz bestimmte Leistungs- und Verhaltenserwartungen formulieren. Vor diesem Hintergrund argumentiert der Text, dass es keine organisationale Inklusion im absoluten und allumfänglichen Sinne geben kann, sondern lediglich in Bezug auf bestimmte Parameter. Durch bürokratische Mittel, die Organisationen qua ihrer organisationalen Form zur Verfügung stehen, kann dieser Umstand transparent gemacht und auf inklusive Art und Weise ausgehandelt werden.

### **1 Einleitung**

Der Beitrag fokussiert die Fragestellung, *ob und wie Organisationen inklusiv(er) werden können*. Diese Frage ist insofern von zentraler Bedeutung, als es in der durchorganisierten Gegenwartsgesellschaft Formen von Organisationen sind, die

die Lebensführung der Menschen strukturieren, normieren und damit auch deren Teilhabechancen maßgeblich beeinflussen (Bommes 2004; Leisering 2004). Gleichzeitig ist die Beantwortung dieser Frage nicht trivial, da Organisationen per se *exklusive* Settings darstellen (Leisering 2004; Nassehi 2004). Denn die Erfüllung der spezifischen Organisationsziele ist mit gewissen Leistungs- und Verhaltenserwartungen an die potenziellen Mitglieder verknüpft: „So sind etwa Schulen, Arbeitsplätze und soziale Netzwerke darauf ausgerichtet, nur hochselektiv ausgewählten Personen Zugang zu gewähren und alle andere auszuschließen.“ (Wansing 2012, 97)

Macht es vor diesem Hintergrund überhaupt Sinn, von einer *inklusiv(er)en Organisation* zu sprechen? Diese Frage beantworte ich mit einem eindeutigen *Ja*, da es auch im Kontext grundsätzlich exklusiver Organisationen solche gibt, die als mehr und solche, die als weniger ungleichheitsstiftend und damit als mehr oder weniger inklusiv einzuschätzen sind.<sup>1</sup> Um allerdings eine solche Einschätzung von Organisationen vornehmen zu können, bedarf es zuallererst einer eingehenden Begriffsbestimmung.

In einem ersten Schritt werden daher eine Eingrenzung und Definition des diesem Text zugrunde gelegten Verständnisses von Inklusion und Exklusion vorgenommen. Im Konkreten wird ein konstitutives – primär analyseorientiertes – Verständnis entwickelt, das Inklusion und Exklusion nicht als Gegensatz, sondern als wechselseitig bedingend und füreinander wesentlich begreift. Daraus ergibt sich eine besonders erkenntnisanregende Forschungsperspektive, die den Blick auf die mit einer bestimmten Form von Inklusion einhergehenden Exklusionsbedingungen sowie die mit Exklusion potenziell verknüpften Inklusionseffekte richtet. Erst im zweiten Schritt wird dieses analytische Verständnis von Inklusion und Exklusion um ein normatives ergänzt, das ich unter dem Begriff *inklusiv* bzw. *Inklusivität* fasse. Damit werden (organisationale) Kontexte beschrieben, die selbst-reflexiv und proaktiv daran arbeiten, die vielfältigen Interessen und Bedürfnisse historisch benachteiligter und besonders marginalisierter Individuen und Gruppen in ihren eigenen (organisationalen) Strukturen, Prozessen und Praktiken abzubilden.

Daran anschließend wird der Begriff der Organisation selbst näher bestimmt, da Organisationen trotz ihrer gesellschaftlich herausragenden Relevanz eine vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit im Rahmen soziologischer Forschung erfahren (Arnold u. a. 2021). Zentral ist hierbei, Organisationen nicht nur hinsichtlich ihrer basalen Eigenschaften zu bestimmen (z. B. Arbeitsteilung, Regelgeleitetheit, Spezialisierung, Zweckerfüllung), sondern auch darzustellen, wie sich ein konstitutives Verhältnis von Inklusion und Exklusion im Kontext der Organisation abbilden lässt. Obwohl Organisationen per se exklusive Settings darstellen, weisen

1 Wie nachfolgend noch näher ausgeführt wird, definiere ich die Begriffe *inklusiv* bzw. *Inklusivität* in Bezug auf die Interessen und Bedürfnisse historisch benachteiligter und besonders marginalisierter Personen(-gruppen).

diese gerade wegen ihrer organisationalen Form (z. B. Formalisierung, Regelgeleitetheit) ein besonderes Potenzial auf (Billing 2005), ein Mehr an Inklusivität zu *organisieren*, wie ich nachfolgend ausführen werde.

Aufbauend auf dieser Begriffsbestimmung schließt der Artikel mit einer von manchen vielleicht als provokant angesehenen Diskussion, welche Formen der (organisationalen) Inklusion überhaupt als wünschenswert betrachtet werden sollen. Im Gegensatz zu gängigen, normativ geprägten Inklusionsvorstellungen möchte ich den Blick für ein *negatives* Inklusionsverständnis weiten, das nicht die Zielvorstellung eines bestimmten Menschen- oder Gesellschaftsbildes in den Vordergrund rückt. Vielmehr fokussiert ein negatives Inklusionsverständnis die Differenz und den – möglicherweise unversöhnlichen – Dissens zwischen Standpunkten und Haltungen, ohne dabei die Suchbewegung nach solchen (organisationalen) Prozessen und Praktiken aufzugeben, die nichtsdestotrotz ein gewisses Maß an Inklusivitätsempfinden für *die Vielen* ermöglichen können.

## 2 Inklusivität und das konstitutive Verhältnis von Inklusion und Exklusion

Inklusion und Exklusion sind ein schillerndes Begriffspaar. Seit den 1960er Jahren stellt es – wenn auch konjunkturellen Schwankungen unterworfen – in (sozial-) politischen und auch sozialwissenschaftlichen Diskursen einen zentralen Referenzrahmen rund um Fragen individueller Benachteiligungslagen, gruppenbezogener Teilhabechancen und sozialer Kohäsion im Allgemeinen dar (Demirović 2008). Ein Grund für dessen anhaltende Popularität ist die Abkehr von eindimensionalen Beschreibungen oder Erklärungen sozialer Ungleichheiten: Im Zentrum steht der Blick auf das prozessuale Zusammenwirken vielfältiger Ausschluss- und Einschlusspraktiken, in denen auch der Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung der involvierten Akteur\*innen eine wichtige Rolle zukommt (Maschke 2007; Leisering 2004; Woodward & Kohli 2001).

Ein weiterer Grund für die diskursübergreifende Anschlussfähigkeit von Inklusion und Exklusion mag sein, dass eine solche Perspektive sowohl mit einer normativ angeleiteten als auch einer in erster Linie analytisch orientierten Herangehensweise sozialer Verhältnisbestimmung zum Einsatz kommt (Gertenbach 2008; O'Reilly 2005). So attestieren etwa Peter und Waldschmidt (2017, 30), dass der Inklusionsbegriff dabei ist, zu einer (normativ erwünschten) „Leitidee der Gegenwartsgesellschaft“ zu werden. Andererseits finden sich Einschätzungen wie die von Bohn (2006, 7), dass Inklusion und Exklusion eine zentrale „Leitunterscheidung der Gesellschaftstheorie“ darstellen, die sich nicht auf bestimmte Disziplinen oder Forschungsgebiete eingrenzen lässt. Angesichts dieser vielfältigen – und teils widersprüchlichen (vgl. Kronauer 2010; Waldschmidt & Peter 2017) – Bezugnah-

men auf Inklusion und Exklusion, mit denen auch eine gewisse konzeptionelle Unbestimmtheit einhergeht (Woodward & Kohli 2001), ist es umso wichtiger, das diesem Beitrag zugrunde gelegte Verständnis offenzulegen.

Vorweg ist zu betonen, dass das hier zur Anwendung kommende Verständnis von Inklusion und Exklusion einen Spagat versucht: Zum einen dient der Rekurs auf eine normativ ausgerichtete Inklusionsperspektive dazu, die Forschungsfrage zu erden. Denn erst mittels eines normativ geprägten Inklusionsverständnisses wird es möglich, ein *inklusive*s von einem exkludierenden – ungleichheitsstabilisierenden/-verstärkenden – organisationalen Setting zu unterscheiden. Im Konkreten heißt das, die Herstellung gleichberechtigter Teilhabechancen nicht der An- und Einpassungsleistung historisch benachteiligten und besonders marginalisierten Gruppen zu überantworten, sondern es als eine Kernaufgabe gesellschaftlicher Institutionen und zugehöriger Infrastrukturen (z. B. Organisationen) zu betrachten, vielfältigen Bedürfnislagen und Lebensweisen gerecht zu werden und ungleiche Ausgangsvoraussetzungen im besten Falle auszugleichen (Wansing 2012). Nicht die durch Ausschlüsse aus dem Arbeitsmarkt, Bildungs- oder Kultureinrichtungen Betroffenen sind es, denen ein Mangel an Leistungsbereitschaft oder Fähigkeiten attestiert wird, sondern es sind die Formen institutionalisierter Diskriminierung (Gomolla 2010; Schwinn 2001), die es von Seiten der Organisation selbst-reflexiv und proaktiv zu bearbeiten gilt. Im Zusammenhang mit organisationalen Kontexten, die den Interessen und Bedürfnissen historisch benachteiligter und besonders marginalisierter Personen(-gruppen) (versuchen) gerecht (zu) werden, verwende ich im Folgenden die Begriffe *inklusive* bzw. *Inklusivität* (siehe auch Dobusch 2021), um explizit einen Bezug zu Fragen sozialer Gerechtigkeit herzustellen.

Eine solche begriffliche Spezifizierung ist auch deshalb bedeutend, weil der Rekurs auf ein normatives Inklusionsverständnis eine vorwiegend analytische Perspektive auf Inklusion und Exklusion nicht notwendigerweise ersetzen muss (siehe hierzu kritisch Gertenbach 2008). Im Gegenteil, vielmehr verstehe ich den hier skizzierten normativen Inklusionsansatz als Rahmung einer analytischen Perspektive auf Inklusion und Exklusion, die das darin eingelagerte *kontraintuitive* Forschungspotenzial fruchtbar machen kann.

Was meine ich nun mit analytischer Perspektive auf Inklusion und Exklusion? Und woraus ergibt sich das kontraintuitive Forschungspotenzial? Die analytische Perspektive fokussiert den Umstand, dass Inklusion und Exklusion in einem wechselseitig *konstitutiven* Verhältnis zueinander stehen. Das heißt, Inklusion und Exklusion werden nicht als sich gegenseitig ausschließend verstanden, wie das oftmals in normativen Ansätzen der Fall ist, in denen Inklusion als etwas Gutes, Anzustrebendes und Exklusion als etwas Schlechtes, zu Vermeidendes aufgefasst wird: „Exclusion and inclusion are often seen as opposites: the more there is of the

former, the less of the latter. This is, of course, too simple.“ (Woodward & Kohli 2001, 8) Vielmehr verstehe ich Inklusion und Exklusion als sich wechselseitig bedingend, als füreinander konstitutiv. Eine solches Verständnis begründet sich auf der onto-epistemologischen Einsicht, dass Inklusion definiert als Teilhabemöglichkeit an einem bestimmten Kontext nur durch die gleichzeitige Abgrenzung – Exklusion – dieses Kontexts von seiner Umwelt *Sinn* ergibt und erfahrbar wird: „It is a standard post-Wittgenstenian deconstructivist sort of point [...] that there can be no outside without an inside. ‚Exclusion‘ implies ‚inclusion‘; and, by the same token, ‚inclusion‘ implies ‚exclusion‘.“ (Goodin 1996, 7; siehe auch Luhmann 1995).

Dieses wechselseitige aufeinander Angewiesensein von Inklusion und Exklusion besteht in einem doppelten Sinne, wie sich am Beispiel des Zugangs zur Staatsbürger\*innenschaft exemplarisch aufzeigen lässt: Zum einen ist der Status als Staatsbürger\*in an gewisse Rechte und Pflichten geknüpft, die in der Regel den Ausschluss weiterer Staatszugehörigkeiten beinhalten oder nur unter ganz gewissen Umständen erlauben. Das heißt, die konkrete Inklusion in einen Kontext, der maßgeblich für basale Teilhabehabechancen ist, wie etwa jener der Staatsbürger\*innenschaft, impliziert einen abstrakten *Exklusionshorizont* an verworfenen Alternativ-Inklusionsmöglichkeiten (z. B. weitere Staatszugehörigkeiten) auf individueller Ebene. Zum anderen begründet sich das Inklusionspotenzial der Staatsbürger\*innenschaft auf dessen *exklusivem* Charakter auf überindividueller Ebene: spricht dem Ausschluss der großen Mehrheit der Menschen wie nicht-menschlicher Subjekte von den damit einhergehenden Rechten und Pflichten.

Eine konstitutive Sichtweise auf Inklusion und Exklusion ermöglicht es daher, von einer reflexartig positiven Bewertung von Inklusion und im Gegenzug negativen Sicht auf Exklusion einen Schritt zurückzutreten. Stattdessen erlaubt sie, inkludierenden wie exkludierenden Effekten gleichermaßen nachzuspüren und zu untersuchen, wie sich diese auf unterschiedliche Personengruppen auswirken. Daraus ergibt sich das kontraintuitive Forschungspotenzial einer analytisch-konstitutiven Perspektive, nämlich Inklusion und Exklusion als gleichursprünglich zu verstehen und hinsichtlich ihrer relationalen Verflochtenheit zu analysieren. Dadurch können nicht nur die einer bestimmten Form von Inklusion inhärenten Exklusionsbedingungen sowie die mit Exklusion potenziell einhergehenden Inklusionseffekte identifiziert werden, sondern auch nicht-intendierte Exklusionsfolgen von gezielten Inklusionsmaßnahmen sowie potenzielle Widerstände gegen diese besser antizipiert werden. In einem zweiten Schritt gilt es diese Inklusions-Exklusions-Konfigurationen mithilfe des normativ geprägten Inklusionsverständnisses einzuschätzen, um hinsichtlich deren un-/gleichheitsstiftenden Konsequenzen Ableitungen treffen und Position beziehen zu können.

### 3 Inklusion und Exklusion im Kontext „exklusiver“ Organisationen

Die auf abstrakter Ebene vorgenommene Eingrenzung des hier zur Anwendung kommenden Verständnisses von Inklusion und Exklusion soll nun im Kontext von (Arbeits-)Organisationen konkreter gemacht werden. Zum einen möchte ich veranschaulichen, wie eine Organisation bzw. organisationales Handeln aus einer konstitutiven Inklusions-Exklusions-Perspektive zu verstehen ist. Zum anderen diskutiere ich anschließend, was ein solches Verständnis für die Ermöglichungsbedingungen einer *inklusive Organisation* bedeutet.

Bereits Anfang der 2000er Jahre attestierte Schimank (2001, 278), dass ein entscheidendes Merkmal *moderner* Gesellschaften die „flächendeckende Durchsetzung nahezu aller Lebensbereiche mit formalen Organisationen“ sei. Zwanzig Jahre später wird diese Diagnose immer noch geteilt, wenn Arnold u. a. (2021) ausführen, dass Organisationen in der Gesellschaft „eine gravierende Rolle“ einnehmen und „zwar praktisch überall“. Sei es die Vermittlung von Bildung, sei es die Behandlung und Versorgung bei Krankheit, sei es die Einbindung in den Arbeitsmarkt und der damit einhergehende Einkommens- und Statuserwerb – all diese basalen Bereiche der Teilhabe werden organisationsförmig – manifest in der Schule, dem Krankenhaus oder privaten wie öffentlichen Arbeitsorganisationen – bearbeitet:

„[E]s sind in der modernen Gesellschaft vor allem organisationsvermittelte und gestützte Strukturen, die Lebenslagen hervorbringen. [...] Normallebenslagen, Normallebensläufe und die Beobachtungsmuster von Normalbiographien [werden] durch Mitgliedschaft in einem Arrangement von Organisationen [hervorgebracht]“ (Nassehi 2004, 338).

Wie sich also das Einbezogensein in organisationale Inklusions-Exklusions-Konfigurationen gestaltet, hat nicht nur entscheidende Auswirkungen auf individuelle Teilhabechancen, sondern entfaltet in seiner Summe auch eine gesellschaftsstrukturierende – präziser eine normalisierende – Wirkung. Diese ist wiederum eng gekoppelt an die Reproduktion sozialer Ungleichheiten, da etwa Arbeitsorganisationen gründungsimmanent nicht an eine postulierte Gleichheit ihrer Mitglieder anknüpfen, wie das bei der Staatsbürger\*innenschaft zumindest im Hinblick auf ein bestimmtes Territorium oder gewisse Verwandtschaftsrekonstruktionen der Fall ist. Mit Verweis auf organisationale Zweckerfüllung fördern Arbeitsorganisationen Unterschiede zwischen den Mitgliedern proaktiv (z. B. hinsichtlich der Ausbildung) oder stellen diese selbst her (z. B. Management- vs. Arbeiter\*innen-Rollen). So ist es das Wesen *typischer* Organisationen (Weber 1976 [1922], 124ff.), tätigkeitsbezogene Arbeitsteilung und Spezialisierung zu forcieren, die in personenunabhängige Stellenprofile und hierarchische

Entscheidungsketten eingebettet und explizit in Regeln und Prozessen festgeschrieben sind.

Dieses zentrale und für Organisationen charakteristische Spannungsfeld, nämlich die Notwendigkeit zu arbeitsteiligen Spezialisierungen einerseits und die Zusammenführung (Koordination) eben dieser Arbeitsteilung, um die Organisationsziele zu erreichen, andererseits (Lawrence und Lorsch 1967), ist folgenreich im Hinblick auf die dabei entstehenden innerorganisationalen Inklusions-Exklusions-Konfigurationen. Denn es ist

„eine äußerst schwierig zu beantwortende Frage, wie viel Hierarchie zwischen Berufen und in Organisationen zur Erfüllung der ordnungsspezifischen Leitkriterien notwendig ist. [...] Nicht selten resultiert historisch das hohe Prestige bestimmter Berufe nicht aus deren ‚funktionaler Wichtigkeit‘, sondern aus der Schichtzugehörigkeit ihrer ursprünglichen Träger.“ (Schwinn 2000, 478; siehe auch Acker 2006; Amis u. a. 2020; Ashcraft 2013)

Als Zwischenfazit ergibt sich hieraus: Zum einen sind auch Organisationen durch das konstitutive Angewiesensein von Inklusion und Exklusion im doppelten Sinne gekennzeichnet. Das heißt, Inklusion, etwa im Rahmen einer Vollzeitbeschäftigung in einer Arbeitsorganisation, findet vor dem Exklusionshorizont alternativer Arbeitgeber\*innen – oder allgemeiner: alternativer Lebensentwürfe – statt. Hinzu kommt der exklusive Charakter dieser Inklusion, da in der Regel an die Mitgliedschaft in einer Arbeitsorganisation bestimmte Rechte und Pflichten bis hin zu potenziellen Teilhabevorteilen (z. B. Firmenauto, günstige Firmenkantine) geknüpft sind, von denen die große Mehrheit der Bevölkerung per se ausgeschlossen ist (siehe auch Leisering 2004). Zum anderen zeichnen sich die Binnenverhältnisse in Arbeitsorganisationen durch eine spezifische Qualität an Inklusions-Exklusions-Konfigurationen aus. Denn die zentrale Bedeutung von Arbeitsteilung und Spezialisierung und einer damit einhergehenden Hierarchisierung innerorganisationaler Beziehungen führt etwa dazu, dass die Inklusion in die Rolle der Arbeiterin eines Unternehmens den gleichzeitigen Ausschluss von der Managementrolle impliziert und umgekehrt. Mit diesen Inklusions-Exklusions-Arrangements geht oftmals eine *Ungleichbehandlung* einher, die sich in unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen oftmals korrespondierend mit Gehalts- und Statusunterschieden manifestiert (Acker 2006; Avent-Holt & Tomaskovic-Devey 2019).

Vor diesem Hintergrund stellt sich daher die Frage, in welchem Verhältnis eine quasi organisationsimmanente Ungleichbehandlung der jeweiligen Mitglieder mit den Ermöglichungsbedingungen einer inklusiven Organisation stehen. Bedeutet das schlichte Vorhandensein von Ungleichbehandlung einen unüberwindbaren Widerspruch zur Etablierung inklusiver organisationalen Settings? Oder gibt es bestimmte Formen der Ungleichbehandlung, die als mehr oder weniger kompatibel mit der Herstellung organisationaler Inklusivität verstanden werden können?

#### 4 Die Un-/Möglichkeit inklusiver Organisationen

Um diesen Fragen nachzugehen, ist es wichtig zu betonen, dass es seit der Etablierung von (vor allem großen *bürokratischen*) Organisationen eine flankierende Auseinandersetzung damit gibt, ob diese nicht qua ihrer basalen Funktionsweise anti-emanzipatorisch oder gar anti-humanistisch seien (Armbrüster & Gebert 2002). Aus feministischer Perspektive (z. B. Ferguson 1984; Morgan 1996) werden etwa zentrale Elemente von Organisationen wie formale Strukturen, die Trennung von Person und Rolle sowie Hierarchie als Ordnungsprinzip als intrinsisch *männlich* beschrieben und damit die vermeintliche Geschlechtsneutralität organisationsförmigen Handelns in Frage gestellt. Die Annahme ist, dass große bürokratische Organisationen asymmetrische Geschlechterverhältnisse fortschreiben oder weiter verfestigen: „Historically, feminists have maintained that bureaucracy is a structural manifestation of male domination – that the form’s defining features endorse the subordination of women and feminized others and so preserve oppressive gender relations.“ (Ashcraft 2001, 1302)

Gleichzeitig findet sich in der feministischen Auseinandersetzung auch der gegenteilige Standpunkt, nämlich, dass institutionalisierte Formen von Antidiskriminierungs- und Gleichstellungspolitiken einen zentralen Hebel für die Herstellung gleichberechtigter Teilhabechancen *innerhalb* von Organisationen darstellen:

„In Western societies there is a strong belief that everyone should have a fair chance, and it certainly does not correspond with the (ideal) ‚laws‘ of bureaucracy to let one category (men) advance just because of its sex category. The solution lies in *bureaucratic ways of dealing with inequality* [...]. Ineffective promotion practices and biases would be counteracted by improving personnel policies.“ (Billing 2005, 260; eigene Hervorhebung)

Das heißt, aus dieser Perspektive sind es gerade bestimmte Elemente bürokratischen Organisierens, wie etwa Regelgeleitetheit und Formalisierung, die sozialer Homophilie<sup>2</sup>, Willkür und Intransparenz entgegenwirken können (siehe auch Dobbin & Kalev 2016).

Auch der vorliegende Text folgt diesem Standpunkt, u. a. wegen der – ebenfalls feministischen – Einsicht, dass sich flache, unbürokratische Formen des Organisierens nicht durch die Abwesenheit von Machtverhältnissen oder Ungleichbehandlungen auszeichnen, sondern sich diese dann in erster Linie informell herausbilden:

„The rules of decision-making must be open and available to everyone, and this can happen only if they are formalized. This is not to say that formalization of a group structure will destroy the informal structure. It usually doesn’t. But it does hinder the informal structure from having predominant control [...].“ (Freeman 1972-73, 152-153).

2 Soziale Homophilie beschreibt die Tendenz zur unterbewussten Bevorzugung jener Menschen, die einem selbst ähnlich erscheinen, z. B. hinsichtlich des Geschlechts oder des Bildungshintergrunds (Erfurt Sandhu 2014).



Was heißt dies nun für die Ermöglichungsbedingungen einer inklusiven Organisation? Hier braucht es als Fundament regelgesteuerte Prozesse, die beobachtet, kontrolliert und evidenzbasiert adaptiert werden können. Dadurch können Organisationen das notwendige Reflexions- und Steuerungspotenzial im Umgang mit historisch benachteiligten und besonders marginalisierten wie auch gemeinhin dominanten Gruppen (Loden & Rosener 1991) institutionalisieren und kontinuierlich verfeinern (siehe auch Döge 2008). Das bedeutet etwa im Rückgriff auf aktuelle Forschung, an organisationseigenen Antidiskriminierungs- und Förderungsmaßnahmen zu arbeiten und diese stets hinsichtlich ihrer intendierten und nicht intendierten Effekte zu reflektieren. Im Konkreten heißt das für einen Betrieb, bei Neuanstellungen (behinderte, migrantische) Frauen bei gleicher Qualifikation bevorzugt einzustellen. Im Gegenzug bekommen dadurch männliche Bewerber, die ohne diese Maßnahme wie selbstverständlich eingestellt worden wären, geringere Chancen auf Teilhabe in diesem Betrieb. Oder es bedeutet, dass bestimmte Äußerungen von Organisationsmitgliedern, die als diversitätsfeindlich konnotiert gelten, von Seiten der Führungsebene explizit als unerwünscht und außerhalb des Sagbaren des organisationalen Diskurses verortet werden. Diese plakativen Beispiele zeigen, dass die Herstellung inklusiver(er) Settings stets auch die Kehrseite des Ausschlusses mit sich führt: Sei es, indem bestimmten Personen(-gruppen) der Zutritt verwehrt wird, oder, dass bestimmte Äußerungen und Verhaltensweisen diszipliniert und damit ausgeschlossen werden.

Daraus ergeben sich zwei bedeutende Ableitungen, die auch eine Erklärung dafür sein können, warum es so schwer ist, auf einen gemeinsamen Nenner rund um Fragen der (organisationalen) Inklusion zu kommen: Zum einen zeigen die Beispiele, dass die Herstellung von inklusiv(er)en Organisationen oftmals nicht mit einer Win-win-Situation für alle Beteiligten einhergeht, wie es das Gros der organisationalen Inklusionsforschung allerdings skizziert (siehe z. B. Shore u. a. 2018). Im Gegenteil, wenn Organisationen nachhaltig die Interessen und Bedürfnisse historisch benachteiligter und besonders marginalisierter Personen(-gruppen) selbst-reflexiv und strukturell in sich abbilden wollen, dann braucht es – unter Annahme einer konstitutiven Inklusions-Exklusions-Logik – gleichzeitig die systematische Umverteilung von materiellen (finanziell, räumlich, zeitlich), sozialen und symbolischen Ressourcen von den gemeinhin dominanten Gruppen hin zu eben diesen Gruppen. Dass es hier zu Widerständen kommt, gerade von etablierten Organisationsmitgliedern, die Status- und Ressourcenverluste befürchten, erscheint schlüssig (Friedman & Davidson 2001; Benschop & van den Brink 2014). Zum anderen ist es wichtig zu betonen, dass historisch benachteiligte oder besonders marginalisierte Personen(-gruppen) in sich heterogen sind und daher weder ein einheitliches Inklusionsempfinden noch eine geteilte Einschätzung zu bestimmten Inklusionsmaßnahmen vorausgesetzt werden können (Billing 2005). Gleichzeitig kann es unter den Mitgliedern der dominanten Gruppe Verbündete

geben (z. B. Erskine & Billimoria 2019), die – aus welchen Gründen auch immer – Inklusionsbemühungen selbst vorantreiben wollen. Die Herstellung inklusiver(er) organisationaler Settings darf demnach nicht mit der Herausbildung eines organisationsübergreifenden Konsenses über die Legitimität von Teilhabeansprüchen und deren Formen der Adressierung missverstanden werden (Ferdman 2017). Vielmehr bedeutet die vermehrte Teilhabe von bisher ausgeschlossenen oder marginalisierten Gruppen in einer Organisation, dass Auseinandersetzungen und Konflikte um Ressourcenfragen zunehmen müssen und auch nicht zwangsläufig zum Wohlgefallen aller aufgelöst werden können (siehe El-Mafaalani [2018] für ein ähnliches Argument auf gesellschaftlicher Ebene). Hinzu kommt, dass sich Organisationen, die sich einer Inklusionsorientierung verschrieben haben, nicht aus dem Kontext gesamtgesellschaftlich vorhandener sozialer Ungleichheiten herausnehmen können: „Organizations do not mirror organizational environments but rather refract them in constituting inequality regimes. Critically, this refraction happens through the social relations that constitute the organization.“ (Avent-Holt & Tomaskovic-Devey 2019, 9)

Soziale Ungleichheiten – eingebettet, stabilisiert und reproduziert durch etwa vergeschlechtlichte Wohlfahrtsregime (z. B. Eggers u. a. 2022) – beeinflussen so Formen der innerorganisationalen Arbeitsteilung, Tätigkeitsprofile sowie Status- und Anerkennungszuweisung, werden aber nicht durch diese determiniert. Hinzu kommt, dass weder die sozialen Ungleichheiten noch die Organisationen selbst statische, abgeschlossene soziale Phänomene darstellen: „[N]ew actors move into organizations, new organizational problems arise, and new interactions take place that can dislodge the inequality regime and produce new sets of dynamic inequality-organization interactions.“ (Avent-Holt & Tomaskovic-Devey 2019, 8) Das zeigt sich sehr eindrücklich am Beispiel des Impfstatus, welcher durch die COVID19-Pandemie eine noch nicht dagewesene Bedeutung erlangte und phasenweise als zentrale Differenzmarkierung über den Zugang zu und Ausschluss von vielen gesellschaftlichen Teilhabebereichen relevant wurde.

## 5 Fazit: Nachdenken über ein negatives Inklusionsverständnis

Was bedeuten diese Ausführungen nun für die eingangs gestellte Frage, ob und wie Organisationen inklusiv(er) werden können? Zum Ersten heißt das, sich von einer Vorstellung von Inklusion im Sinne einer Win-win-Situation für alle Mitglieder einer Organisation zu verabschieden. Vielmehr bedeutet inklusiv zu werden, dass sich organisationale Strukturen, Prozesse und Praktiken an den Interessen und Bedürfnislagen historisch benachteiligter und besonders marginalisierter Personen(-gruppen) proaktiv und selbst-reflexiv ausrichten und dies nur mittels systematischer Umverteilung von materiellen (finanziell, räumlich, zeitlich), so-

zialen und symbolischen Ressourcen gelingen kann. Das heißt, die Herstellung inklusiver Settings darf nicht mit einem Mehr an Harmonie verwechselt werden. Zum Zweiten werden die organisationalen Inklusionsmöglichkeiten im doppelten Sinne begrenzt: Einerseits, weil Organisationen aufgrund von Zielorientierung und einer damit einhergehenden Form der Arbeitsteilung, die die potenziellen Mitglieder hinsichtlich (Aus-)/Bildungshintergrund, kognitiv-körperlicher Fähigkeiten etc. unterscheidet, per se exklusive Settings darstellen. Andererseits, weil sich keine Organisation zur Gänze aus den gesamtgesellschaftlichen Fliehkräften sozialer Ungleichheiten herausnehmen kann und diese fast zwangsläufig in irgendeiner Weise in ihren eigenen Strukturen, Prozessen und Praktiken perpetuiert. Dies wird zusätzlich durch die grundsätzlich begrenzten Selbstbeobachtungsmöglichkeiten (Luhmann 2012 [1987]) einer Organisation begünstigt: So gibt es vielleicht eine(n) hohe(n) Sensibilität/Handlungsbedarf in Bezug auf Geschlechtergleichstellung, aber das Thema Behinderung wird im Kontext der Zielorientierung der jeweiligen Organisation als inklusionsrelevant ausgeblendet und dadurch weiter marginalisiert (z. B. Dobusch 2017).

Zusammenfassend bedeutet das, dass es auf jeden Fall möglich ist, dass Organisationen inklusiv(er) werden, aber nicht in einem absoluten und allumfänglichen Sinne, sondern lediglich *in Bezug auf* bestimmte Größen (Dobusch 2021). Zum Beispiel können Organisationen die Teilhabe gewisser Personen(-gruppen) oder die Herstellung bestimmter Arbeitsbedingungen, die etwa eine psycho-soziale Unversehrtheit ermöglichen (z. B. van Eck u. a. 2021), fokussieren. Auch in organisationalen Kontexten, die sich als inklusiv beschreiben, wird es aufgrund beschränkter Aufmerksamkeitsressourcen sowie neu entstehender Differenzlinien zu implizit oder explizit diversitätsfeindlichem Verhalten kommen – vermutlich oftmals erst ex post als solches identifiziert.<sup>3</sup> Ist dadurch das Unterfangen von Organisationen, inklusiv(er) zu werden gescheitert? Nicht wirklich, würde ich meinen. Denn versuchen wir das umgekehrte Gedankenexperiment: Eine Organisation, in der alle Mitglieder dasselbe Inklusivitätsempfinden teilen und auch dementprechend agieren können und wollen, muss im Umkehrschluss sehr homogen sein und kann per se nicht als diversitätsaffin gelten (siehe Clegg [1994] für ein ähnliches Argument in Bezug auf Offenheit).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen schlage ich daher vor, sich den Ermöglichungsbedingungen einer inklusiven Organisation *auch* aus der Perspektive eines negativen Inklusionsverständnisses anzunähern. Angelehnt an einen negativen Freiheitsbegriff, der die Abwesenheit von Einschränkungen fokussiert anstatt

3 Ein gutes Beispiel ist etwa Wikipedia, das mit seinem Slogan „the free encyclopedia that anyone can edit“ die Teilhabe möglichst vieler Beitragender als Anspruch formuliert. Gleichzeitig zeigte sich im Zuge von Erhebungen zu den tatsächlich verfassten Beiträgen, dass sich unter den Wikipedia-Autor\*innen eine eklatante Ungleichheit hinsichtlich geschlechtsbezogener und geographischer Verteilung abzeichnet (Dobusch & Dobusch 2022).

des Gestaltungsspielraumes, der sich aus dem Vorhandensein von Freiheit ergibt, richtet sich ein negatives Inklusionsverständnis nicht auf normativ geleitete Vorstellungen des Miteinanders (z. B. alle Organisationsmitglieder fühlen sich respektiert und wertgeschätzt). Vielmehr lenkt es die Aufmerksamkeit auf die (Herstellung der) Abwesenheit von diversitätsfeindlichem Verhalten, Prozessen und Strukturen. Im Konkreten heißt das, bürokratische Mittel, die Organisationen qua ihrer organisationalen Form zur Verfügung stehen, zu nutzen, um mit Dissens, Diskriminierung und neu auftauchenden Differenzlinien *inklusiv* umzugehen. Das impliziert sowohl institutionalisierte Konfliktlösungsprozesse, die besonders sensibel gegenüber den weniger privilegierten Parteien sein müssen, also auch ein regelgeleitetes, kategorieoffenes und transparentes Diversitätsmonitoring. Wichtig ist hierbei, sich von dem Anspruch zu lösen, dass die Deutungskämpfe rund um Inklusionsansprüche, Diskriminierungen und Benachteiligungen endgültig gelöst werden können. Vielmehr gilt es, diese so zu adressieren, dass sie Diskriminierungserfahrungen historisch benachteiligter und besonders marginalisierter Personen(-gruppen) nicht vertiefen, sondern durch die Art und Weise der Ausgestaltung der involvierten bürokratischen Mittel vorhandenen Privilegien und Dominanzverhältnissen entgegenwirken.

## Literatur

- Acker, J. (2006): Inequality regimes. Gender, class, and race in organizations. In: *Gender and Society* 20 (4), 441-464.
- Amis, J. M., Mair, J. & Munir, K. A. (2020): The organizational reproduction of inequality. In: *Academy of Management Annals* 14 (1), 195-230.
- Armbrüster, T. & Gebert, D. (2002): Uncharted Territories of Organizational Research. The Case of Karl Popper's Open Society and Its Enemies. In: *Organization Studies* 23 (2), 169-188.
- Arnold, N., Hasse, R. & Mormann, H. (2021): Organisationsgesellschaft neu gedacht. Vom Archetyp zu neuen Formen der Organisation. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 73, 339-360.
- Ashcraft, K. L. (2001): Organized Dissonance. Feminist Bureaucracy as Hybrid Form. In: *Academy of Management Journal* 44 (69), 1301-1322.
- Ashcraft, K. L. (2013): The glass slipper. "Incorporating" occupational identity in management studies. In: *Academy of Management Review* 38 (1), 6-31.
- Avent-Holt, D. & Tomaskovic-Devey, D. (2019): Organizations as the building blocks of social inequalities. In: *Sociology Compass* 13, e12655.
- Benschop, Y. & van den Brink, M. (2014): Power and resistance in gender equality strategies. Comparing quotas and small wins. In: R. Burke, S. Kumra & R. Simpson (Hrsg.): *The Oxford handbook of gender in organizations*. Oxford: Oxford University Press, 332-352.
- Billing, Y. D. (2005): Gender Equity – A Bureaucratic Enterprise? In: P. Du Gay (Hrsg.): *The Values of Bureaucracy*. Oxford: Oxford University Press, 257-279.
- Bohn, C. (2006): Inklusion, Exklusion und die Person. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bommes, M. (2004): Zur Bildung von Verteilungsordnungen in der funktional differenzierten Gesellschaft. Erläutert am Beispiel ‚ethnischer Ungleichheit‘ von Arbeitsmigranten. In: T. Schwinn (Hrsg.): *Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung*. Frankfurt am Main: Humanities Online, 399-438.

- Clegg, S. (1994): Weber and Foucault. Social Theory of the Study of Organizations. In: *Organization* 1 (1), 149-178.
- Demirović, A. (2008): Reibungen an der Normalität. Exklusion und Konstitution der Gesellschaft. In: *Soziale Systeme* 14 (2), 397-417.
- Dobbin, F. & Kalev, A. (2016): Why Diversity Programs Fail and What Works Better. In: *Harvard Business Review* 94 (7), 52-60.
- Dobusch, L. (2017): Gender, Dis-/ability and Diversity Management. Unequal Dynamics of Inclusion? In: *Gender, Work & Organization* 24 (5), 487-505.
- Dobusch, L. (2021): The inclusivity of inclusion approaches. A relational perspective on inclusion and exclusion in organizations. In: *Gender, Work & Organization* 28 (1), 379-396.
- Dobusch, L. & Dobusch, L. (2022): Wie offen sind „offene“ Online-Gemeinschaften? Inklusion, Exklusion und die Ambivalenz von Schließungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*.
- Döge, P. (2008): Von der Antidiskriminierung zum Diversity-Management. Ein Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eggers, T., Grages, C. & Pfau-Effinger, B. (2022): Care-Politiken, soziale Risiken und Geschlechterungleichheit im internationalen Vergleich. In: U. Knobloch, H. Theobald, C. Dengler, A. Kleinert, C. Gnadt & H. Lehner (Hrsg.): *Caring Societies – Sorgende Gesellschaften. Neue Abhängigkeiten oder mehr Gerechtigkeit?* Weinheim: Beltz Juventa, 38-65.
- El-Mafaalani, A. (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erfurt Sandhu, P. (2014): Selektionspfade im Topmanagement. Homogenisierungsprozesse in Organisationen. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Erskine, S.E. & Bilimoria, D. (2019): White Allyship of Afro-Diasporic Women in the Workplace. A Transformative Strategy for Organizational Change. In: *Journal of Leadership & Organizational Studies* 26 (39), 319-338.
- Ferdman, B. (2017): Paradoxes of Inclusion. Understanding and Managing the Tensions of Diversity and Multiculturalism. In: *The Journal of Applied Behavioral Science* 53 (2), 235-263.
- Ferguson, K. (1984): *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Freeman, J. (1972-73): The tyranny of structurelessness. In: *Berkeley Journal of Sociology* 17, 151-164.
- Friedman, R.A. & Davidson, M.N. (2001): Managing Diversity and Second-Order Conflict. In: *International Journal of Conflict Management* 12 (2), 132-153.
- Gertenbach, L. (2008): Ein »Denken des Außen« – Michel Foucault und die Soziologie der Exklusion. In: *Soziale Systeme* 14 (2), 308-328.
- Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Verlag, 61-93.
- Goodin, R.E. (1996): Inclusion and exclusion. In: *European Journal of Sociology* 37, 343-371.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: M. Kronauer (Hrsg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe der Gegenwart*. Bielefeld: Bertelsmann, 24-58.
- Lawrence, P.R. & Lorsch, J.W. (1967): Differentiation and Integration in Complex Organizations. In: *Administrative Science Quarterly* 12 (1), 1-47.
- Leisering, L. (2004): Desillusionierungen des modernen Fortschrittsglaubens. In: T. Schwinn (Hrsg.): *Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung*. Frankfurt am Main: Humanities Online, 238-268.
- Loden, M. & Rosener, J.B. (1991): *America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. Homewood: Business One Irwin.
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: N. Luhmann (Hrsg.): *Soziologische Aufklärung* 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag, 237-264.
- Luhmann, N. (2012 [1987]): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 15. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Maschke, M. (2007): Behinderung als Ungleichheitsphänomen – Herausforderung an Forschung und politische Praxis. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript Verlag, 299-320.
- Morgan, D. (1996): The gender of bureaucracy. In: D. Collinson & J. Hearn (Hrsg.): *Men as Managers, Managers as Men*. London: Sage, 43-60.
- Nassehi, A. (2004): Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine kleine theoretische Skizze. In: T. Schwinn (Hrsg.): *Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung*. Frankfurt am Main: Humanities Online, 323-352.
- O'Reilly, D. (2005): Social Inclusion. A Philosophical Anthropology. In: *Politics* 25 (2), 80-88.
- Peter, T. & Waldschmidt, A. (2017): Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. In: *Sport und Gesellschaft. Zeitschrift für Sportsoziologie, Sportphilosophie, Sportökonomie, Sportgeschichte* 14 (1), 29-52.
- Schimank, U. (2001): Organisationsgesellschaft. In: G. Kneer, A. Nassehi & M. Schroer (Hrsg.): *Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie*. München: Fink, 278-307.
- Schwinn, T. (2000): Inklusion und soziale Ungleichheit. In: *Berliner Journal für Soziologie* 10 (4), 471-483.
- Schwinn, T. (2001): Differenzierung und soziale Integration. Wider eine systemtheoretisch halbierte Soziologie. In: U. Schimank & H.J. Giegel (Hrsg.): *Beobachter der Moderne. Beiträge zu Niklas Luhmann „Die Gesellschaft der Gesellschaft“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 231-260.
- Shore, L. M., Cleveland, J. N. & Sanchez, D. (2018): Inclusive workplaces. A review and model. In: *Human Resource Management Review* 28 (2), 176-189.
- van Eck, D., Dobusch, L. & van den Brink, M. (2021): The organizational inclusion turn and its exclusion of low-wage labor. In: *Organization* 28 (2), 289-310.
- Wansing, G. (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: A. Welke, (Hrsg.): *UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 93-103.
- Weber, M. (1976 [1922]): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*, 5., rev. Studienausgabe. Tübingen: Mohr.
- Woodward, A. & Kohli, M. (2001): European Societies. Inclusions/Exclusions? In: A. Woodward & M. Kohli (Hrsg.): *Inclusions and Exclusions in European Societies*. London/New York: Routledge, 1-17.

*Ruth Simsa*

## **Leadership und Veränderung – Veränderung von Leadership**

### **Abstract**

This article deals with how leadership can contribute to change and which forms of leadership are favorable for change in social organizations. Social organizations are very heterogeneous, and the demands on and conditions for leadership vary greatly. However, most of these organizations face rather harsh conditions in terms of resources and generally very contradictory demands. In addition to classical leadership concepts, newer theoretical developments, such as shared leadership or agile leadership, are presented, and possibilities for learning from social movement organizations are discussed in this chapter.

In dem Beitrag geht es um die Frage, wie Leadership zu Veränderung beitragen kann bzw. welche Formen von Leadership für Veränderung in sozialen Organisationen günstig sind. Sozialorganisationen sind eine sehr heterogene Gruppe, auch Ansprüche an und Bedingungen für Führung sind hier sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die meisten dieser Organisationen sehen sich aber eher rauen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Ressourcenausstattung sowie generell sehr widersprüchlichen Anforderungen gegenüber. Neben klassischen Führungskonzepten werden auch neuere theoretische Entwicklungen, wie geteilte Führung oder agile Führung, vorgestellt und Möglichkeiten des Lernens von Organisationen sozialer Bewegungen diskutiert.

### **1 Einleitung**

In dem Beitrag geht es um die Frage, wie Leadership zu Veränderung beitragen kann bzw. welche Formen von Leadership für Veränderung günstig sind. Neben einem Blick auf klassische und neue theoretische Konzepte von Führung wird auf Basis empirischer Forschung auch die Frage diskutiert, was Organisationen des Sozialen Feldes von sozialen Bewegungen lernen können. Das Thema ist insofern relevant, als die Gestaltung von Veränderung gerade im sozialen Feld bzw. im Kontext von Inklusion sehr anspruchsvoll ist – findet sie doch im Spannungsfeld

unterschiedlicher Erwartungen von Anspruchsgruppen, Ressourcenknappheit und meist hoher Arbeitsbelastung statt.

Führung hat eine wichtige Bedeutung in Organisationen. Gute Führung kann Menschen und Organisationen Orientierung geben und zu guten Lösungen beitragen. Schlechte Führung kann demotivieren, gute Lösungen verhindern und letztlich auch Personen krankmachen. Wesentlich ist: Führung ist immer eine wichtige Dienstleistung an der Organisation. Sie ist also kein Selbstzweck.

Gute Führung ermöglicht Transformation, organisationales Lernen und strategische Weiterentwicklung der Organisation. Führung kann damit auch wesentlichen Einfluss auf Veränderung haben.

In Organisationen kann Führung die Aufgabe weniger Menschen innerhalb einer eher hierarchischen Struktur oder egalitär verteilt sein. Leadership kann sich informell herausbilden oder formal – durch Wahl oder Ernennung – definiert werden. Dennoch haben Führungskräfte, also Personen mit einer formalen Führungsposition, eine besondere Bedeutung. Sie haben nicht nur formal mehr Einfluss, ihnen wird zudem auch mehr an Einfluss zugeschrieben.

In Teams, Abteilungen und Organisationen ist Führung unerlässlich. Gruppen oder Organisationen ganz ohne Führung sind offensichtlich nicht möglich. Entweder erlahmt die Gruppe oder informelle und weitgehend unreflektierte Führung bildet sich heraus (Simsa & Steyrer 2013). Neue Führungskonzepte befassen sich daher stark mit der Frage, wie ausreichende Führung gewährleistet werden kann – ohne hierarchische Beziehungen oder mit autoritärer Macht versehenen Führungspositionen.

Organisationen des sozialen Feldes sind sehr unterschiedlich, ebenso vielfältig sind hier Führung bzw. die Ansprüche daran. Wir finden hier sowohl straff organisierte Pflegeheime als auch kleinere, selbstorganisierte Basisinitiativen. Entsprechend vielfältig sind ideologische Zugänge und gelebte Praxis der Führung. Eine Gemeinsamkeit ist häufig, dass organisationale Widersprüche besonders ausgeprägt sind, etwa zwischen Wirtschaft und Werten oder zwischen Beziehungs- und Aufgabenorientierung (Meyer & Simsa 2013). Gerade Organisationen, die mit Freiwilligen arbeiten, stehen hohen Ansprüchen an Mitbestimmung und Konsensorientierung gegenüber, bei oft gleichzeitiger Knappheit von Ressourcen. Häufig haben Stakeholder höchst unterschiedliche Anforderungen an die Organisation. Zwar ist die meist hohe Wertorientierung ein Vorteil für die Organisation, sie erleichtert aber die Führungsarbeit nicht unbedingt, da die Mitarbeitenden häufig sehr klare Vorstellungen über Arbeitsweisen oder Strategien der Organisation haben und diese umsetzen wollen. In eher basisorientierten, also stark an der Zivilgesellschaft orientierten, sozialen Organisationen ist häufig ein gewisses Maß an Organisationsabwehr zu beobachten, also eine Abwehr von formalen Strukturen und Hierarchie. All dies macht Führung besonders anspruchsvoll.



## 2 Führung – Was bedeutet das? Critical Leadership Studies als theoretische Grundlage

Führung ist am besten als Tätigkeit zu verstehen, also mit Blick auf das Phänomen und weniger auf die Führungskräfte. Dieser Zugang stammt aus den Critical Leadership Studies, die auch die theoretische Grundlage dieses Kapitels sind. Während klassische Führungstheorien von individuellen Führer\*innen ausgehen, deren Fähigkeiten und Handlungen den Erfolg von Organisationen prägen, interpretieren Critical Leadership Studies Führung nicht als das Handeln einzelner Personen, sondern als Prozess des gesamten beteiligten Systems. Sie unterscheiden zwischen Führungsarbeit und Führungspersonen (Simsa & Totter 2020; Sutherland u. a. 2014) und sehen Leadership als Beziehung und Prozess (Bolden 2011; Gronn 2002). Leadership wirkt demnach abhängig von der Dynamik im sozialen System.

Crevani (2018) etwa konzeptualisiert Führung als einen sozialen Prozess, in dem Führungsarbeit dazu beiträgt, der Organisation eine Ausrichtung von Aktivitäten und Orientierung zu geben. Führungsarbeit vollzieht sich demnach in Interaktionen, in der Ko-Kreation von Beziehungen (Crevani 2018; Fairhurst & Uhl-Bien 2012). Sutherland u. a. (2014) gehen ebenfalls davon aus, dass Führung aus Handlungsakten besteht, die Bedeutung verwalten, Realität definieren und eine Grundlage für organisatorisches Handeln darstellen. Beispiele dafür sind etwa die Definition von Zielen oder Erklärungsmuster einer Situation (z. B.: „Wir schöpfen unser Potenzial an Freiwilligen nicht aus und können hier für Verbesserungen ansetzen.“). Führungsarbeit wird zwar von bestimmten Akteur\*innen geleistet, diese müssen aber nicht unbedingt Führungspositionen innehaben.

## 3 Traditionelle Führungskonzepte und ihre Bedeutung für Veränderung und Inklusion

Es existieren viele unterschiedliche Führungskonzepte. Besonders hohe Erklärungskraft haben die klassischen Modelle der Mitarbeiter\*innen- versus Aufgabenorientierung, der transaktionalen versus transformationalen Führung (Steyrer & Meyer 2010) und die Unterscheidung von autoritärer bzw. partizipativer Führung.

### 3.1 Transaktionale versus transformationale Führung

Transaktionale Führung sieht Führung als ein Tauschgeschäft, als Transaktion: Erreichen Mitarbeiter\*innen ihre Ziele, werden sie belohnt, wenn nicht, erfolgen negative Sanktionen. Vor allem monetäre Anreize werden als wichtig gesehen. Es

werden Ziele und Kriterien für Erfolg festgelegt oder vereinbart, die Grundlage für Belohnung oder Sanktion sind, und die Führung greift vor allem bei Abweichungen vom Plan ein.

Transformationale Führung dagegen beachtet und fördert die Mitarbeiter\*innen und stimuliert sie intellektuell durch die Persönlichkeit des Führenden, durch die Strategien oder durch das Produkt bzw. die Tätigkeit, sodass sie sich aus eigener Motivation einsetzen. Eine wesentliche Dimension davon ist das Charisma der Führungskraft, also Ausstrahlung und Glaubwürdigkeit. Auch inspirierende Motivation durch Zukunftsvisionen sowie intellektuelle Stimulierung und Wertschätzung gegenüber einzelnen Personen sind wichtig.

### **3.2 Mitarbeiter\*innen – versus Aufgabenorientierung**

Weiters wird zwischen Mitarbeiter\*innen- und Aufgabenorientierung unterschieden. Bei ersterer achtet die Führungskraft auf das Wohlergehen der Personen, sie bemüht sich um ein gutes Verhältnis zu ihnen, behandelt sie als Gleichberechtigte und unterstützt sie. Sie schafft ein offenes, angstfreies Klima. Aufgabenorientierte Führungskräfte fokussieren dagegen primär auf Zielerreichung und das Arbeitspensum. Sie tadeln mangelhafte oder zu geringe Arbeitsleistungen, üben gegebenenfalls Druck aus und verlangen, dass schwächere Mitarbeiter\*innen mehr aus sich herausholen.

Das Managerial GRID-Modell stellt die beiden Dimensionen in Kombination dar. Die höchsten Ergebnisse bringt empirisch jene Führung, die sowohl bei Mitarbeiter\*innen- als auch bei Aufgabenorientierung hohe Werte hat. Den geringsten Erfolg hat Führung, die weder aufgaben- noch mitarbeiter\*innenorientiert ist. Sie wird als verarmte Führung bezeichnet und ist durch Laissez-faire-Verhalten gekennzeichnet. Hier kümmert sich die Führung weder um die Leistungen noch um die Menschen.

### **3.3 Autoritäre versus partizipative Führung**

Eine weitere Unterscheidung ist jene zwischen autoritärer und partizipativer Führung. Hierarchisch-autoritäre Führung impliziert starke Kontrolle, top-down Entscheidungen, einen direktiven Kommunikationsstil und Distanz der Führungskraft. Die Aufgabenerwartungen und die Beziehungen sind klar. Kreativität und Innovation sind weniger erwünscht als Folgebereitschaft. Partizipativ-kooperative Führung ist hingegen stärker teamorientiert, da Mitarbeiter\*innen in Entscheidungen miteinbezogen werden. Die Führungskraft delegiert Aufgaben und damit zusammenhängende Entscheidungen, fördert Kommunikation und Feedback und die Beteiligten begegnen sich als Personen auf Augenhöhe (vgl. Glöckler & Maul 2010). Die Praxis ist natürlich nicht schwarz oder weiß bzw. autoritär oder partizipativ, da bestimmte Situationen unterschiedliche Grade von Partizipation ermöglichen oder erfordern (vgl. Krizanits u. a. 2017).

### 3.4 Implikationen der Führungsstile für Veränderung in sozialen Organisationen

Transaktionale Führung, also Führung als Tauschgeschäft, kann dann zu Veränderungen beitragen, wenn die Ziel- und Belohnungssysteme klar auf diese abgestimmt sind. Eigene Impulse der Mitarbeitenden für Veränderungen sind allerdings weder zu erwarten noch in diesem Verständnis von Führung wünschenswert.

Transformationale Führung dagegen ist auf Inspiration, Eigenmotivation und Innovation angelegt. Die hohe Bedeutung von Zukunftsvisionen soll und kann das transformative Potenzial der Mitarbeiter\*innen anregen und nutzbar machen.

Das Veränderungspotenzial von Mitarbeiter\*innen- bzw. Aufgabenorientierung ist allerdings nicht eindeutig. Am günstigsten ist jedenfalls eine hohe Aufgaben- und Personenorientierung, hier wird eine hohe Arbeitsleistung unter Berücksichtigung der Motivation und der Bedürfnisse der – dann idealerweise auch engagierten – Menschen erbracht. Wichtig ist die klare Formulierung eines gemeinsamen Ziels. Besonders eine gute Balance von Mitarbeiter\*innen- und Aufgabenorientierung ist potenziell günstig für Veränderung. Im Gegensatz dazu birgt die reine Zielorientierung die Gefahr, dass das Engagement der Mitarbeiter\*innen zurückgeht, und die reine Personenorientierung jene, dass das Ziel der Veränderung verloren geht.

Bei der Unterscheidung von autoritärer und partizipativer Führung geht es darum, ob für Veränderungsziele Akzeptanz und/oder die inhaltliche Expertise der Mitarbeiter\*innen erforderlich sind – in diesen Fällen wäre mehr Partizipation erforderlich, um Veränderungen zu bewirken. Ist dies nicht der Fall, können top-down Entscheidungen sogar eher veränderungsfördernd sein, da bei der Notwendigkeit der Zustimmung aller oft ein Nein – also der Widerstand gegen Veränderungen – stärker als ein Ja ist.

Ein wesentlicher Aspekt für die Einschätzung der einzelnen Führungsstile ist ihre Passung mit der jeweiligen Organisationskultur. In Organisationen des sozialen Feldes gibt es häufig eine Tendenz zu partizipativen und Mitarbeiter\*innen-orientierten Erwartungen. Führungskräfte tun dann gut daran, bei Veränderungsvorhaben auch möglichst viele Personen einzubinden, Veränderungsziele gemeinsam zu entwickeln, zur Transformation zu motivieren und den Prozess möglichst inklusiv zu gestalten.

In der Praxis zeigen sich allerdings auch starke Abweichungen von dieser generalisierten Erwartung. Zum einen lässt die Ressourcenausstattung vieler sozialer Organisationen kaum Mitsprache und Beteiligung an Veränderungsprozessen zu – man denke hier etwa an größere Pflegeheime oder andere Organisationen in der Altenbetreuung, wie Essen auf Rädern oder mobile Pflege, die meist stark durchgetaktet organisiert sind. Zum anderen ist, eher bei kleineren Organisationen, bisweilen auch ein gegenteiliger Effekt beobachtbar, nämlich zu vorsichtiges Agieren der Führung und zu viel Beteiligung. Im Rahmen eines Beratungsprozesses

ses war etwa kürzlich der Stoßseufzer zu hören, man möge doch endlich entscheiden, es wäre schon fast egal, was, nur sollte einmal etwas weitergehen.

Als allgemeine Empfehlung kann formuliert werden, dass erstens der jeweilige Führungsstil zur Kultur und Situation der Organisation passen muss. Zweitens kann vor allem in Organisationen des sozialen Feldes die Arbeit an gemeinsam geteilten Werten eine wesentliche Basis für effektive Veränderungsprozesse sein. Drittens ist eine ausreichende Ressourcenausstattung eine wichtige Voraussetzung für effiziente und wirksame Veränderungen. Ein gewisser Puffer für Planung, Beteiligung und saubere Umsetzung der Veränderung ist notwendig. Gerade im sozialen Feld ist dieser oft nicht vorhanden. Im Zuge der Pandemie haben wir vielfach beobachtet, wie Organisationen aufgrund ihrer schlechten finanziellen Basis den Veränderungsanforderungen „nachhinkten“, was nicht nur zu Ineffizienz, sondern auch zu extremen Belastungen des Personals führte (Simsa u. a. 2021).

## 4 Neue Führungsansätze

Entsprechend den unter 2 angeführten Critical Leadership Studies zielen neue Führungsansätze auf Leadership ohne Hierarchie ab. Dies kann in mancher Hinsicht gut zu Werten und Selbstbeschreibungen sozialer Organisationen passen.

### 4.1 Geteilte Führung (Shared Leadership)

Führungshandeln wird je nach Situation von unterschiedlichen Personen im Team wahrgenommen. Führungskräfte müssen sich von Kontrolle und Hierarchie trennen und Verantwortung abgeben. Shared Leadership ist demnach im Team verteilt und fluide. Das Führungshandeln wird also je nach Situation und Kompetenzen von unterschiedlichen Personen wahrgenommen, auf Basis eines dynamischen, interaktiven, kooperativen Prozesses innerhalb des Teams (Lichtenstein & Plowman 2009; Ruben & Gigliotti 2016). Die Aufteilung von Aufgaben, Verantwortung und insbesondere von Führungshandeln kann die Lösungskompetenz und das Vertrauen im Team stärken (Hildebrandt u. a. 2013). Der Begriff Shared Leadership wird häufig für diese Führung aus dem Team heraus verwendet, sehr ähnliche Bedeutung haben die Begriffe verteilte (distributive), autonome, kollaborative oder kooperative Führung (Simsa u. a. 2020). Hier geht es zum einen um tatsächliche horizontale Arbeitsteilung in Bezug auf Führungsarbeit und zum anderen um die Strukturen, die diese geteilte Führung ermöglichen, also Regeln, die Führungshandeln auf allen Ebenen erlauben, oder auch Ressourcen, die Personen dazu befähigen.

Einige Untersuchungen zeigen, dass in Routinesituationen vertikale – also nicht-geteilte Führung – oft sinnvoll ist, geteilte Führung aber vor allem in extremen Si-

tuationen mit hoher Unsicherheit und Risiko zu höherer Teamperformance führt. Dies wurde für extreme Situationen wie zum Beispiel bei Hurrikans erforscht, aber auch im militärischen Kontext (C. Gibson u. a. 2015). In SWAT-Teams, also taktischen Spezialeinheiten der Polizei, zeigte sich, dass eine rasche Reorganisation von Rollen und Routinen und autonomes Handeln von Teams die Basis für Erfolg sind (Bechky & Okhuysen 2011). Auch bei Notfällen im medizinischen Bereich hing der Teamerfolg oft davon ab, dass senior leaders (also z. B. Chirurgen) ihre Führungsfunktion rasch und nachhaltig an das Team abgaben (Klein u. a. 2006, 508). Diese „dynamische Delegation“ ermöglichte die beste Nutzung individueller Fähigkeiten, sollte aber laut der Studie im Fall von Fehlern wieder zurückgenommen werden. Es deuten also viele Studien darauf hin, dass in Notfällen bzw. unerwarteten Situationen ein flexibler Wechsel zwischen vertikaler und geteilter Führung zu den besten Ergebnissen führt.

Auch in sozialen Organisationen kann geteilte Führung angesichts besonderer Herausforderungen passend bzw. notwendig sein. Eine Erhebung zu Führung in sozialen Hilfsorganisationen im Rahmen der Flüchtlingskrise von 2015 zeigte das deutlich. Geteilte Führung war hier nicht nur bei kleineren Organisationen, sondern auch bei großen, ansonsten eher hierarchisch strukturierten Sozialorganisationen notwendig, um angesichts unvorhergesehener, turbulenter Anforderungen Leistungen aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig wurde aber auch die Notwendigkeit klarer Rahmenbedingungen für die sich selbst führenden Teams, die von der vertikalen Führung (den Führungskräften) sichergestellt werden mussten, deutlich (Kaltenbrunner & Simsa 2021). Korrespondierend mit der Ablehnung von Autorität in vielen eher basisorientierten sozialen Organisationen findet sich in diesen Organisationen geteilte Führung auch jenseits von Extremsituationen als normaler, alltäglicher Umgang mit Führung, etwa in kleineren Vereinen, Selbsthilfeorganisationen oder Kooperativen. Wer anwesend ist, dazu fähig und bereit, der oder die übernimmt in der jeweiligen Situation Führungsarbeit. Ein bekanntes Beispiel ist die niederländische Organisation Buurzorg, welche in der Versorgung daheim lebender Älterer tätig ist. Ausgehend von der Unzufriedenheit mit tayloristischer, d. h. auf enger Aufgabenteilung beruhender Organisation, bürokratischen Auflagen und der fehlenden Kommunikation zwischen Anbietern wurde hier mit Erfolg ein Modell der autonomen Teamarbeit in Gruppen von Pflegepersonal, Ärzt\*innen und sozialen Diensten mit Erfolg umgesetzt. Abgesehen von wenigen administrativen zentralen Tätigkeiten liegen sämtliche Entscheidungen bei den Teams. Dank des hohen Engagements floriert die Organisation und kann nachweislich in vielen Fällen mit weniger Kosten bessere Ergebnisse erzielen, da gut ausgebildetes Pflegepersonal ganzheitliche Betreuung erbringen kann (Leichsenring 2015). Geteilte Führung ist Forschungen zufolge günstig für Veränderungen, die rasch in Ausnahmesituationen erfolgen müssen, besonders, wenn die vertikale Führung ausreichend Sicherheit und Orientierung gibt. Die Konzepte der die-

nenden Führung, der agilen Führung und des Super Leadership Ansatzes zielen inhärent auf Flexibilität und auf das Erreichen von Visionen und Transformation ab. Wie weit sie in der Praxis tatsächlich dazu beitragen können oder eher neue Begriffe für das alte Konzept der Mitarbeiter\*innenorientierung sind, ist noch wenig erforscht.

#### **4.2 Mitarbeiter\*innen zu Selbstführung befähigen: dienende Führung, agile Führung und der Super Leadership Ansatz**

Angesichts rascher Veränderungen und zunehmender Dezentralität erscheint Command-and-Control-Führung als nicht mehr adäquat. In turbulenten Verhältnissen ist nicht immer Zeit, auf Entscheidungen der Führung zu warten, und bei dezentralem Arbeiten können Führungskräfte ihre Mitarbeiter\*innen nicht immer passend erreichen und beeinflussen. Die Führungskraft soll folglich weniger das Verhalten steuern, sondern vielmehr als Prozessmoderator\*in agieren (Schirmer & Woydt 2016) und klare Leitlinien für die zielorientierte Selbststeuerung der Mitarbeiter\*innen vorgeben. Im Endeffekt sollen sich Mitarbeiter\*innen mit Blick auf die Unternehmensziele selbstständig Aufgaben suchen und diese ausführen.

Die dienende Führung (servant leadership) (Greenleaf 1977) konzentriert sich darauf, die Mitarbeiter\*innen bestmöglich zu fördern, um das Beste aus ihnen herauszuholen (Dierendonck & Patterson 2015). Wichtig ist die Potenzialentfaltung über Visionen und Glaubwürdigkeit der Führungskraft. Die Führungskraft hilft den Mitarbeiter\*innen zu wachsen und erfolgreich zu handeln (z. B. durch Mentoring). Dienende Führung entspricht weitgehend dem Ansatz der transformationalen Führung; der Unterschied besteht darin, dass hier die Relation umgedreht wird, aus Vorgesetzten werden den Mitarbeiter\*innen dienende Führungskräfte. Essentiell sind Einzelgespräche zum Verständnis ihrer Fähigkeiten, Bedürfnisse, Ziele und Potenziale. Auch das Ziel der Wertschöpfung für die Gemeinschaft, also das echte Anliegen, etwas Positives für die Gemeinschaft innerhalb und außerhalb der Organisation beizutragen, ist ein wesentlicher Aspekt.

Während bei der dienenden Führung primär die Potenzialentfaltung der Mitarbeiter\*innen im Vordergrund steht, geht der Super-Leadership-Ansatz noch weiter (Manz & Sims 2001). Er zielt darauf ab, andere so zu führen, dass sie sich letztlich selbst führen können („leading others to lead themselves“). Mitarbeiter\*innen sollen also dazu befähigt werden, sich selbst zu organisieren und eigenverantwortlich, selbstständig und ergebnisorientiert zu arbeiten. In eine ähnliche Richtung weist das Konzept der agilen Führung, die ermöglichen soll, schnell, flexibel und anpassungsfähig auf sich verändernde Bedingungen zu reagieren (Preußig & Sichart 2019), indem die Selbstorganisation von Personen und Teams gesteigert wird (Lindner & Greff 2019).

Die oben genannten Führungsstile würden theoretisch, dem Werteverständnis nach, sehr gut zu Organisationen des sozialen Feldes passen, allerdings scheitert es des Öfteren an der Praxis. Während in großen, eher hierarchischen Sozialorganisationen wenig Möglichkeit zu dienender, agiler und primär befähigender Führung besteht, wird in kleineren, basisnäheren Organisationen eher geteilte Führung angewandt, es gibt daher nicht „die“ Führungskraft, welche eine dienende bzw. befähigende Führungsrolle für andere Personen ausübt. Für beide Typen von Sozialorganisationen könnten hier jedoch wichtige Impulse für Veränderungen der Führungskultur liegen. Angesichts hoher Belastungen und Fluktuation im Sozialbereich kann ein stärkeres Augenmerk auf Potenziale und Bedürfnisse der Mitarbeitenden sinnvoll sein.

### 4.3 Leadership in Organisationen von sozialen Bewegungen

Gegenwärtig gewinnen in vielen Ländern soziale Bewegungen an Bedeutung. Soziale Bewegungen sind Netzwerke aus Gruppen und Organisationen, die sozialen Wandel durch Protest herbeiführen wollen (Luhmann 1998). Abgesehen davon, dass viele Sozialorganisationen aus sozialen Bewegungen hervorgegangen sind – etwa Frauenvereine aus der Frauenbewegung oder gegenwärtig zum Beispiel Suppenküchen aus den Protestbewegungen gegen die Austeritätspolitik in südlichen EU-Ländern –, teilen viele Organisationen des sozialen Feldes auch die Ziele sozialer Bewegungen. Gleichzeitig haben soziale Bewegungen und ihre Organisationen, die social movement organizations (SMO), sich in den letzten Jahren besonders stark mit Führung beschäftigt, da sie eine Passung von nach außen gerichteten Zielen mit der internen Struktur anstreben. In diesem Kontext wurde in thematisch häufig verwandten, also sozial orientierten Organisationen, global vernetzt ein eigenständiges Verständnis von Führung entwickelt, von dem auch andere Organisationen des sozialen Feldes lernen können.

Soziale Bewegungen werden meist nicht gerade mit Führung assoziiert, zeichnen sie sich doch durch Spontaneität, Partizipation und Basisdemokratie aus. Ihnen wird daher vorgeworfen, das Potenzial von Leadership nicht für effektives Organisieren zu nutzen (Western 2014). Dies stimmt gegenwärtig allerdings nicht mehr, wenn man ihre Organisationen betrachtet. Deren Mitglieder beschäftigen sich intensiv mit alternativen Formen von Leadership. Während weite Teile älterer sozialer Bewegungen Leadership entweder generell ablehnten (z.B. in der zweiten Frauenbewegung) oder herkömmliche Vorstellungen weitgehend unreflektiert übernahmen (z.B. in der 68er-Bewegung), gibt es gegenwärtig viele Versuche, Leadership innerhalb egalitärer Strukturen bewusst zu gestalten. Akteur\*innen verschiedener Bewegungen tauschen theoretische Überlegungen zu Führung ebenso aus wie praktische Anleitungen (Simsa & Totter 2017). Das Thema Lea-

dership wird als wichtig erkannt, es wird damit experimentiert und Methoden wie Theorien werden weiterentwickelt.

Viele Organisationen jüngerer sozialer Bewegungen verstehen sich als präfigurativ (Simsa u. a. 2017; Yates 2015), d. h. sie wollen gesellschaftliche Ziele auch im Hier und Jetzt der Organisationen umsetzen. Ein zentraler Aspekt ist daher die Frage, wie organisationale Klarheit geschaffen werden kann, ohne Macht an einzelne Individuen zu geben. Dies erfolgt mittels einer klareren Unterscheidung von Leadership und Leaders entsprechend der alten anarchistischen Idee, dass „Anarchy is not without leadership, it is without followership“ (Ehrlich 1979, 108).

Die meisten SMO tendieren zu nicht-hierarchischen Formen des Organisierens und wollen direkte, partizipative Demokratie umsetzen (Benski u. a. 2013; Polletta 2002). Prinzipien von Selbstorganisation und anarchistischem Denken sind demnach oft handlungsleitend (Bratich 2007; M. R. Gibson 2013; Graeber 2011), verkörpert in Idealen von Selbststeuerung und Egalität, Partizipation, Solidarität und Inklusion (Simsa 2016).

Dies drückt sich zum Beispiel darin aus, dass die Organisationen prinzipiell sehr offen für alle potenziellen Mitglieder gehalten werden. Weiters soll jedes Mitglied der Organisation Führungsarbeit übernehmen, Menschen werden also dazu befähigt und ermutigt. Ein Aktivist einer Initiative gegen Delogierungen in Spanien beschrieb z. B., wie Menschen als Klient\*innen kommen und schließlich ein Team koordinieren, neue Mitglieder einschulen und an der Weiterentwicklung von Aktionsformen und Strategien beteiligt sind. Die einzelnen Teams dieser landesweiten Initiative steuern sich weitgehend selbst; nationale oder regionale Gremien entwickeln – im Rahmen kooperativer Entscheidungsprozesse – lediglich generelle Regeln und Rahmenbedingungen für diese Selbststeuerung.

Eine empirische Untersuchung der spanischen Bewegung der Empörten zeigte ein überraschend homogenes Führungsverständnis (Simsa u. a. 2020): Zentral ist dabei der Begriff der Selbststeuerung. Leadership darf demnach keine Form von Hierarchie, formaler Autorität oder festen Rollen implizieren, sondern muss die gleichberechtigte Beteiligung aller Mitglieder ermöglichen und transparent sein. Dies impliziert per se eine tiefe Haltung der Inklusion – zumindest den Idealvorstellungen nach hat jede Person gleichberechtigte Chancen in der Organisation. Führungsarbeit von Einzelpersonen wird geschätzt, sofern sie den Idealen der Autonomie entspricht und nicht als hierarchisches top-down-Handeln wahrgenommen wird. In der Regel bedeutet das eine nur vorübergehende Übernahme von Positionen durch Einzelpersonen als Dienst am Kollektiv. Austauschbarkeit von Personen und die Fähigkeit, als Kollektiv zu handeln, werden angestrebt. Dies drückt sich z. B. in der Rotation aller Tätigkeiten mit Leitungscharakter aus, wie etwa der Moderation von Meetings.

Die damit einhergehenden Idealvorstellungen sind herausfordernd und bergen die Gefahr der Herausbildung informeller Hierarchien durch unterschiedliche



Fähigkeiten und Ressourcen. Diese Hierarchien könnten sich sowohl durch Zeit, Rhetorik als auch durch Bonding-Effekte (also besonders enge Beziehungen in einer Kerngruppe) oder durch gesellschaftliche Machtstrukturen (Frauen vs. Männer) etc. bemerkbar machen. Zudem macht die angestrebte breite Partizipation Entscheidungsprozesse oft langwierig und ineffizient.

Die genannten Probleme sind bekannt aus älteren Arbeiten zu basisdemokratischer Organisation (Krainz & Simsa 1994). Neu sind aber Umgangsformen mit diesen Herausforderungen, nämlich kollektive Reflexion sowie geteilte, strikte Regeln. Die Bereitschaft, sich kollektiver Beobachtung, Rückmeldung und Reflexion auszusetzen, wird in SMOs in Zusammenhang mit guter Leadership-Arbeit gebracht. Die konkreten Praktiken dieser Reflexion sind zwar bisweilen vom Ergebnis her, nicht aber der Form nach spektakulär, etwa, wenn am Ende jeder Besprechung eine kurze Feedbackrunde zur Moderation stattfindet, oder jederzeit eine Sitzung unterbrochen werden kann, wenn der Prozess nicht den geteilten Regeln entspricht, sodass über den Prozess selbst gesprochen wird.

Die hohe Bedeutung von Regeln ist bemerkenswert, da Bewegungen und ihre Organisationen eher als besonders spontan gesehen werden. Während anarchistische Konzepte umgangssprachlich oft mit dem Fehlen von Regeln assoziiert werden, ist aber das Gegenteil der Fall: Regeln sind wichtig, um möglichst hohe Freiheit Einzelner bzw. Koordination ohne Autorität einzelner Personen zu gewährleisten. Die Regeln sind häufig Gegenstand von Konflikten und oft sehr detailliert formuliert, um „gute Kommunikation“ zu garantieren und informelle Hierarchien zu verhindern.

Auch hier wird mit Methoden experimentiert, wie beispielsweise mit unterschiedlichen Karten, die jeweils eine bestimmte Redezeit verkörpern und nach jeder Wortmeldung abgegeben werden müssen, Reißverschlussysteme für Wortmeldungen von Männern und Frauen, geschlossene Runden, in denen zu einem Thema nur eine bestimmte Anzahl von Personen sprechen darf etc.

Die meisten jener Sozialorganisationen, die von der Finanzierung durch die öffentliche Hand abhängig sind, beklagen seit Jahren eine Zunahme bürokratischer Anforderungen und Regeln mit hohem Dokumentationsaufwand und zum Teil tayloristischer Steuerung und der Durchrationalisierung einzelner Arbeitsschritte. Es ist daher durchaus möglich, dass Regeln im sozialen Feld zunehmend als kontraproduktiv erlebt werden. Hier ist allerdings eine andere Art von Regeln gemeint, nämlich solche, die in einem gemeinsamen Prozess auf den Umgang miteinander und auf eine möglichst reibungslose Zusammenarbeit gerichtet sind.

Es gibt in den SMO zudem eine hohe Bereitschaft, Prozess- und Kommunikationskompetenz zu entwickeln. Die Aktivist\*innen haben klare Vorstellungen davon, wie Führungsarbeit umgesetzt werden sollte, und sind bereit, in deren Entwicklung und alltägliche Umsetzung zu investieren, um u. a. Führung für die Anregung und Begleitung von Transformation zu nutzen.

## 5 Fazit: Lernen von sozialen Bewegungen für Inklusion und Veränderung in Sozialorganisationen

Führung und das Management von Veränderung in sozialen Organisationen sind ein vielfältiges, in einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich gehandhabtes, Thema. Hier können Anregungen aus klassischen Führungsmodellen ebenso gewonnen werden, wie aus neuen Ansätzen der Führung, insbesondere der geteilten Führung und der Führung in sozialen Bewegungen. Letztere sollen hier als Fazit in Bezug auf Möglichkeiten der Umsetzung in Sozialorganisationen zusammengefasst werden.

Die genannten Praktiken der Bewegungsorganisationen sind vermutlich nicht leicht auf alle Organisationen des sozialen Feldes zu übertragen. SMOs arbeiten ohne öffentliche Finanzierung, meist nur auf Basis von unbezahlter Arbeit, und sind eher kleinere und jüngere Organisationen. Sozialorganisationen hingegen müssen oft elaborierten bürokratischen Anforderungen genügen, es stellen sich Haftungsfragen und häufig fehlen Ressourcen für intensive Prozesse der Organisationsentwicklung und der Partizipation.

Dennoch können einige Anregungen auch auf „klassische“ Sozialorganisationen übertragen werden. Folgende Anregungen können daher für konventionellere und v. a. für soziale Organisationen passend sein:

Erstens: Etabliere Zeit für regelmäßige kollektive Reflexion. Ziel ist, die eigene Organisation und ihre Dynamik besser zu verstehen, sie zu überprüfen und experimentell dort zu verändern, wo Prozesse dysfunktional sind. Da Dynamiken der Führung eng mit jenen der Organisation verbunden sind, müssen folglich jegliche Versuche, Führung neu zu gestalten, an der Gestaltung der Organisation ansetzen. Auch klassische Organisationsentwicklung setzt auf Aufmerksamkeit für Prozesse, Experimente mit der eigenen Organisation und kollektive Reflexion. In der Theorie wird schon lange reflexive Steuerung empfohlen (Krainz 2011). Es wird argumentiert, dass die Komplexität und Dynamik der Umwelt der Organisationen eine beweglichere und partizipativere Gestaltung der Führung erfordern (Buchinger & Schober 2006). Viele Sozialorganisationen haben in Bezug auf kollektive Reflexion gute Ausgangsbedingungen, sie nutzen (Team)Supervision und andere Formen des Nachdenkens über Arbeitsprozesse, Beziehungen, Lernchancen etc. häufig schon lange.

Zweitens: Nutze diese kollektive Selbstaufklärung auch für die gemeinsame Entwicklung und Überprüfung von handlungsleitenden Regeln. Dies betrifft neben formalen Regelwerken auch die weichen, oft informellen und die auf Verhalten bezogenen Regeln. Nicht ohne Grund wird im Rahmen von extern begleiteten Strategiewerkshops häufig das Bedürfnis geäußert, Verhaltensrichtlinien zu diskutieren und zu formulieren. Wie soll Kooperation gestaltet, wie mit Fehlern, mit Konflikten etc. umgegangen werden? Wenn tatsächlich mehr an Selbstorganisation ermöglicht werden soll, sind diese Regeln entscheidend. Vermutlich sind viele Bemühungen um Autonomie in Sozialorganisationen daran gescheitert, dass Konflikte um diese Regeln nicht ausreichend ausgetragen wurden und es nicht

zur Erstellung bzw. Befolgung eines konzisen, auf Basis gemeinsamer Reflexion entwickelten Regelwerks kam.

Drittens: Unterziehe auch die gelebte Führung kollektiver Reflexion. So kann gemeinsam hinterfragt werden, wie weit die Gestaltung von Führung der Organisation und Situation angemessen ist. Aus der Beratung wissen wir, dass regelmäßiges Feedback die Qualität des Führungshandelns erhöhen kann und gemeinsame Reflexion zu höherer organisationaler Problemlösungskompetenz führt.

Viertens: Versuche, Führungshandeln auf möglichst viele Personen zu verteilen und Führungsrollen möglichst „beweglich“ zu gestalten. Angesichts von Arbeitsüberlastung, Burn-Out, Fluktuation und anderen belastenden Situationen der Beschäftigten im Sozialbereich könnte die Implementierung der genannten Prinzipien dazu beitragen, auch Veränderungen in Richtung gesunder und erwünschter Arbeitssituationen anzuregen.

## Literatur

- Bechky, B.A. & Okhuysen, G.A. (2011): Expecting the Unexpected? How SWAT Officers and Film Crews Handle Surprises. In: *Academy of management Journal* 54 (2), 239-261.
- Benski, T., Langman, L., Perugorria, I. & Tejerina, B. (2013): From the Streets and Squares to Social Movement Studies. What Have we Learned? In: *Current Sociology* 61 (4), 541-561.
- Bolden, R. (2011): Distributed Leadership in Organizations. A Review of Theory and Research. In: *International Journal of Management Reviews* 13 (3), 251-269.
- Bratich, J. (2007): A Review of: "Gramsci is Dead. Anarchist Currents in the Newest Social Movements by R. Day". In: *The Communication Review* 10 (2), 167-170.
- Buchinger, K. & Schober, H. (2006): *Das Odysseusprinzip. Leadership revisited*. Stuttgart: Klett-Kotta.
- Crevani, L. (2018): Is there leadership in a fluid world? Exploring the ongoing production of direction in organizing. In: *Leadership* 14 (1), 83-109.
- Dierendonck, D. & Patterson, K. (2015): Compassionate Love as a Cornerstone of Servant Leadership. An Integration of Previous Theorizing and Research. In: *Journal of Business Ethics* 128 (1), 119-131.
- Ehrlich, H.J. (1979): *Reinventing Anarchy, Again*. Edinburgh: AK Press.
- Fairhurst, G. & Uhl-Bien, M. (2012): Organizational discourse analysis (ODA). Examining leadership as a relational process. In: *The Leadership Quarterly* 23 (6), 1043-1062.
- Gibson, C., McIntosh, T., Mulhearn, T., Connelly, S., Day, E.A., Yammarino, F. & Mumford, M.D. (2015): *Leadership/followership for long-duration exploration missions final report (NASA TM-2015-218567)*. Houston, TX: NASA.
- Gibson, M.R. (2013): The Anarchism of the Occupy Movement. In: *Australian Journal of Political Science* 48 (3), 335-348.
- Glöckler, U. & Maul, G. (2010): *Ressourcenorientierte Führung als Bildungsprozess. Systemisches Denken und Counselling-Methoden im Alltag humaner Mitarbeiterführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Graeber, D. (2011): *Occupy Wall Street's Anarchist Roots*. Online unter: <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2011/11/2011112872835904508.html>. (Abrufdatum: 31.05.2016).
- Greenleaf, R.K. (1977): *Servant leadership. A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.

- Gronn, P. (2002): Distributed leadership as a unit of analysis. In: *The Leadership Quarterly* 13 (4), 423-451.
- Hildebrandt, M., Jehle, L., Meister, S. & Skoruppa, S. (2013): *Closeness at a distance – Leading virtual groups to high performance*. Oxfordshire: Libri Publishing.
- Kaltenbrunner, K.A. & Simsa, R. (2021): Leading in extreme contexts. The interplay of shared and vertical leadership in civil society organizations in the European refugee crisis In: *European Journal of Management* 21 (1), 77-92.
- Klein, K.J., Ziegert, J.C., Knight, A.P. & Xiao, Y. (2006): Dynamic delegation. Shared, hierarchical, and deindividualized leadership in extreme action teams. In: *Administrative science quarterly* 51 (4), 590-621.
- Krainz, E.E. (2011): Leiden an der Organisation. In: K.M. Ratheiser, J. Menschik-Bendele, E.E. Krainz & M. Burger (Hrsg.): *Burnout und Prävention. Ein Lesebuch für Ärzte, Pfleger und Therapeuten*. Wien, New York: Springer, 115-200.
- Krainz, E.E. & Simsa, R. (1994): Gute Menschen. Beratung von Freiwilligen-Organisationen. In: R. Grossmann, E.E. Krainz & M. Oswald (Hrsg.): *Veränderung in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler, 255-269.
- Krizanits, J., Eissing, M. & Stettler, K. (2017): *Reinventing Leadership Development. Führungstheorien – Leitkonzepte – radikal neue Praxis*. Stuttgart: Schäffer und Poeschel.
- Leichenring, K. (2015): Buurtzorg Nederland – Ein innovatives Modell der Langzeitpflege revolutioniert die Hauskrankenpflege. In: *ProCare* 20 (8), 20-24.
- Lichtenstein, B.B. & Plowman, D.A. (2009): The leadership of emergence. A complex systems leadership theory of emergence at successive organizational levels. In: *The Leadership Quarterly* 20 (4), 617-630.
- Lindner, D. & Greff, T. (2019): Führung im Zeitalter der Digitalisierung – was sagen Führungskräfte? In: *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik* 56 (1), 628-646.
- Luhmann, N. (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Vol. 1 + 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Manz, C.C. & Sims, H.P. (2001): *The New SuperLeadership. Leading Others to Lead Themselves*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Meyer, M. & Simsa, R. (2013): Besonderheiten des Managements von NPOs. In: R. Simsa, M. Meyer & C. Badelt (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management*. 5., überarb. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 145-159.
- Polletta, F. (2002): *Freedom Is an Endless Meeting. Democracy in American Social Movements*. Chicago: University of Chicago Press.
- Preußig, J. & Sichert, S. (2019): *Agiles Führen. Aktuelle Methoden für moderne Führungskräfte*. Freiburg im Breisgau: Haufe.
- Ruben, B.D. & Gigliotti, R.A. (2016): Leadership as Social Influence. In: *Journal of Leadership & Organizational Studies* 23 (4), 467-479.
- Schirmer, U. & Woydt, S. (2016): *Mitarbeiterführung*. 3. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Simsa, R. (2016): Arbeit außerhalb der Arbeitswelt – neue Organisationen im Rahmen sozialer Bewegungen am Beispiel Spaniens. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 47 (1), 53-60.
- Simsa, R., Mayer, F., Muckenuber, S. & Schweinschwaller, T. (2021): *Rahmenbedingungen für die Zivilgesellschaft in Österreich. Projektbericht*. Wien. Online unter: <https://www.wu.ac.at/sozio>. (Abrufdatum: 20.02.2022).
- Simsa, R. & Steyrer, J. (2013): Führung in NPOs. In: R. Simsa, M. Meyer & C. Badelt (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management*. 5., überarb. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 359-381.
- Simsa, R. & Totter, M. (2017): Social movement organizations in Spain. Being partial as the prefigurative enactment of social change. In: *Qualitative Research in Organizations and Management. An International Journal* 12 (4), 280-296.

- Simsa, R. & Totter, M. (2020): The struggle for good leadership in social movement organizations. Collective reflection and rules as basis for autonomy. In: *Ephemera* 20 (4), 223-249.
- Steyrer, J. & Meyer, M. (2010): Welcher Führungsstil führt zum Erfolg? In: *Zeitschrift für Führung und Organisation* (zfo) 79 (3), 148-155.
- Sutherland, N., Land, C. & Böhm, S. (2014): Anti-leaders(hip) in Social Movement Organizations. The case of autonomous grassroots groups. In: *Organization* 21 (6), 759-781.
- Western, S. (2014): Autonomist leadership in leaderless movements. Anarchists leading the way. In: *Ephemera* 14 (4), 673-698.
- Yates, L. (2015): Rethinking Prefiguration. Alternatives, Micropolitics and Goals in Social Movements. *Social Movement Studies*: In: *Journal of Social, Cultural and Political Protest* 14 (1), 1-21.

*Kerstin Merz-Atalik und Katja Beck*

## **(Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformenentwicklung – Entwicklungslinien in Baden-Württemberg und Südtirol**

### **Abstract**

The implementation of inclusion in education systems is decisively shaped by political decisions and steering processes of the actors involved. It, therefore, corresponds to the general interest in finding out which strategies have proven effective for implementing inclusive educational reforms. Educational governance, as a scientific perspective, deals with the complex interactions between different actors and levels of educational systems. Using the international comparison of the education systems in the federal state of Baden-Württemberg (Germany) and the autonomous province of South Tyrol (Italy), discontinuities and continuities in the context of inclusive school reform developments will be elaborated.

Die Umsetzung von Inklusion in Bildungssystemen ist maßgeblich von politischen Setzungen und Steuerungsprozessen beteiligter Akteure<sup>1</sup> geprägt. Es entspricht daher dem allgemeinen Interesse zu ermitteln, welche Strategien sich als wirksam für die Implementierung inklusiver Bildungsreformen erwiesen haben. Educational Governance beschäftigt sich als wissenschaftliche Perspektive mit den komplexen Steuerungsprozessen zwischen verschiedenen Akteuren und Ebenen in Bildungssystemen. Anhand des internationalen Vergleichs der Bildungssysteme im Bundesland Baden-Württemberg (Deutschland) und der autonomen Provinz Südtirol (Italien) werden Diskontinuitäten und Kontinuitäten im Rahmen inklusiver Schulreformenentwicklungen herausgearbeitet.

1 Obwohl in diesem Artikel gendersensible Formulierungen verwendet werden, um auch Personen jenseits des Zwei-Geschlechter-Modells zu berücksichtigen, auf die Vielfalt der Gesellschaft hinzuweisen und die Gleichstellung aller Menschen zu manifestieren, wird der Begriff *Akteure* bewusst im generischen Maskulinum dargestellt. Dies soll darauf verweisen, dass nicht unbedingt Personen, sondern auch Organisationen, Gremien, Verbände etc. als Stakeholder in Frage kommen, *Akteure* also nicht als ausschließlich personenbezogener Begriff zu verstehen ist.

## 1 Einleitung

Altrichter beschreibt „Bildungsreformen als ‚komplexe Konstellationen individueller und kooperativer Akteure mit je eigenen Interessen und Einflusspotenzialen‘ (Schimank 2009, 3) und als längerfristiges Unternehmen mit schwer vorhersagbaren Ergebnissen“ (Altrichter 2011, 121). Daraus ergeben sich Fragen, wie: Lassen sich inklusive Bildungsreformprozesse steuern? Wie lassen sie sich steuern, wenn (inter)nationale Richtungsvorgaben der Makroebene (durch globale Akteure wie UN, Bildungspolitik oder Ministerialverwaltung) bspw. über eine Änderung des Schulrechtes umgesetzt werden? Welche Effekte zeigen diese Steuerungshandlungen auf den unteren Systemebenen? Dazu gehört die Mesebene, welche intermediäre Akteure wie Organisationen und soziale Netzwerke inkludiert, sowie die Mikroebene, die sich auf Individuen in der Vernetzung und Interaktion mit anderen fokussiert.

Die Analyse des dynamischen Wirkungsgefüges im Mehrebenennetzwerk ermöglicht es Faktoren zu identifizieren, welche Einfluss auf die Schulreformprozesse nehmen. Für eine effektive, nachhaltige und qualitätsorientierte (Weiter-) Entwicklung inklusiver Bildungssysteme ist es entscheidend zu wissen:

1. Welche Steuerungsstrategien der bildungspolitischen Ebene haben sich in der Vergangenheit bewährt und geben Anlass dazu auch in Zukunft weitere Transformationsprozesse zu befördern?
2. Welche Gelingensbedingungen und Herausforderungen seitens der bildungspolitischen Ebene haben die Transformationsprozesse bisher geprägt?

Im Rahmen dieses Beitrags werden zwei Regionen, die sich beide mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet haben, als Referenz herangezogen, die in den Folgejahren durch das zuständige UN-Komitee unterschiedlich bewertet wurden. „International und intranational vergleichende Analysen und Länderberichte [werden] immer wichtiger, um den Stand [...] der schulischen Inklusion“ (Powell 2018, 4) in den Ländern zu bewerten. Der Vergleich bietet hier die Möglichkeit, exemplarische Steuerungsansätze herauszuarbeiten und Faktoren zu identifizieren, die sich als wirksam oder hinderlich für die Erreichung angestrebter Ziele erwiesen haben. In Deutschland liegen die Entscheidungen für die Weiterentwicklung des Bildungssystems in den Händen der 16 Kultusministerien, daher wurden Steuerungsimpulse der Bundesebene in den Bundesländern seit 2009 divergent aufgegriffen. Aus der sogenannten „Kulturhoheit der Bundesländer“ im Bildungsbereich resultieren erhebliche Differenzen zwischen den Bundesländern in den Konzepten der inklusiven Schulentwicklung, im quantitativen Maße der Umsetzung sowie in der Ausstattung und den Rahmenbedingungen (vgl. Rackles 2021). Baden-Württemberg zählt dabei zu den

wenigen Bundesländern mit einer Zunahme der Schülerschaft an Sonderschulen seit der UN-BRK (vgl. ebd.) bei weitgehend stagnierenden Inklusionsquoten<sup>2</sup>. Obwohl die Verwaltungsstrukturen Italiens durch die gestuften Zuständigkeitsbereiche Ähnlichkeiten zu Deutschland aufweisen und Südtirol neben vier weiteren Regionen aufgrund eines Autonomiestatus weitreichende Verfügungsrechte das Bildungssystem betreffend besitzt, gingen Steuerungsimpulse zur inklusionsorientierten Weiterentwicklung dessen bereits seit den 1970er Jahren von der nationalen Ebene aus. Das Bildungssystem Südtirols gilt heute als ein Vorbildmodell mit seiner nahezu hundertprozentigen Inklusionsquote.

## 2 Educational Governance

Durch die wissenschaftliche Zugangsweise der Educational Governance können grundlegende Mechanismen identifiziert werden, wie inklusive Bildungsreformen angelegt sind (Steuerungshandeln- & Steuerungsimpulse), wie sie wirken (Akteurshandeln) und welche Effekte sie im Sinne einer Transformation des Bildungssystems haben (Konsequenzen für die Institutions- und Organisationsentwicklung und die Bildungsangebote). Eine governancetheoretische Analyse macht „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter & Maag-Merki 2016, 8) zugänglich und erfassbar. Die für die Umsetzung von inklusiven Bildungsreformen notwendige Umsteuerung umfasst u. a. Veränderungen in Einstellungen und Haltungen, Rechten, Bildungsplänen, Professionalisierung, angemessenen Vorkehrungen, etc. (vgl. UN-BRK). Die inklusionsorientierten Reformziele sind zudem in ihrer Verwobenheit und in den Interdependenzen mit weiteren zeitgleich stattfindenden Reformen, gesellschaftlichen Entwicklungen oder Interventionen (aktuell bspw. Digitalisierung, Lehrkräftemangel oder Effekte der Coronapandemie) zu betrachten. Die Steuerung umfangreicher Systeme wie dem Bildungssystem unterliegt nicht ausschließlich linearen Prozessen, stattdessen vollzieht sich diese durch vielschichtige zusammenhängende Handlungskoordinationen. Aufgrund der Komplexität kann es daher stets nur begrenzt gelingen, reale Veränderungen innerhalb dieser Systeme zu beschreiben (vgl. Benz 2004). Educational Governance als interdisziplinärer Ansatz der Bildungsforschung (vgl. Altrichter & Maag-Merki 2016) ermöglicht es die mit der Steuerung inklusiver Bildung zusammenhängenden Wechselwirkungen mit einem Fokus auf einzelne relevante Reformaspekte und -prozesse erfassbar zu machen.

2 Der prozentuale Anteil der Schüler\*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf, welche inklusiv an Regelschulen unterrichtet werden, an der Gesamtschülerschaft.



Im Folgenden werden Teilaspekte der Steuerungsverhältnisse (Altrichter 2011) im Sinne von Governancestrategien und Steuerungsentscheidungen, deren Effekte auf (Dis-)Kontinuitäten im Reformprozess und ihre Bedeutung für die Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem herausgearbeitet. Lassen sich ggf. damit in Verbindung stehende politische Steuerungsstrategien identifizieren? Der Fokus liegt auf den Handlungsfeldern:

- (1) Gesetzliche Verankerung inklusiver Bildung;
- (2) Organisation des Umgangs mit Vielfalt im Bildungssystem;
- (3) Lehrerbildung.

### 3 Steuerungsimpulse und (Dis-)Kontinuitäten im inklusiven Schulreformprozess

Die deutschsprachige Bildungsregion Südtirol in Italien weist einen nahezu hundertprozentigen Inklusionsanteil<sup>3</sup> auf. Dahingegen hat das Bundesland Baden-Württemberg (Deutschland), trotz der Proklamation einer inklusiven Schulentwicklung durch die oberste Schulverwaltungsebene (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) eine weitere Zunahme der Segregationsquote<sup>4</sup> in den vergangenen zehn Jahren zu verzeichnen.

#### 3.1 Schulgesetzliche Verankerung der inklusiven Bildung

Italien hat bereits in den 1970er Jahren erste rechtliche Schritte unternommen, um die separierte Beschulung von Schüler\*innen mit sogenannten Behinderungen aufzuheben. Die deutschsprachigen Schulgesetze in der autonomen Provinz Bozen wurden zwar zeitlich verzögert den zentralen italienischen Vorgaben angepasst (s. Tab. 1), sie entsprechen jedoch im vollen Umfang der UN-BRK. Die nationale Verordnung wurde im Laufe der Jahre durch verschiedene weitere Bestimmungen für das eigene Hoheitsgebiet in Südtirol spezifiziert. Aufgrund der frühen Maßnahmen des italienischen Staates, gab die UN-BRK wenig Anlass für neue unmittelbare Steuerungsimpulse. Einen Einfluss auf die Entwicklungen hatte zudem sicherlich auch die deutlich geringere Anzahl an Sonderschulen (Ferdigg 2018).

In Baden-Württemberg hingegen beruhte die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen im Schuljahr 2009 noch weitgehend

3 Der Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv im allgemeinbildenden Schulsystem unterrichtet werden, an allen Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

4 Der prozentuale Anteil jener Schüler\*innen, welche Sonderschulen besuchen, an der Gesamtschülerschaft.

auf einer historisch gewachsenen und tradierten Segregation in Sonderschulen. Die UN-BRK versetzte dem deutschen Schulsystem förmlich einen „Inklusions-Schock“ (Heinrich 2015). Zu den Steuerungsstrategien der baden-württembergischen Bildungspolitik zählten:

- (1) die *Anpassung des Schulgesetzes*;
- (2) die *Einsetzung von Expertenräten/-kommissionen*;
- (3) die *Einrichtung von Modellversuchen*.

Erst 2015 hob Baden-Württemberg als letztes deutsches Bundesland die Pflicht zum Besuch der Sonderschule bei einem *diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf* auf. Die Sonderschulpflicht wurde durch ein eingeschränktes Elternwahlrecht (letztendliche Entscheidung verbleibt beim zuständigen Schulamt) ersetzt. Dadurch entscheiden die Erziehungsberechtigten darüber, ob ihr Kind an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ)<sup>5</sup> oder einer Regelschule unterrichtet werden soll. Das Elternwahlrecht geht mit der dauerhaften Beibehaltung des Sonderschulsystems einher und widerspricht dem in der UN-BRK verankerten Individualrecht auf inklusive Bildung, denn die „staatliche Verantwortung, einen Systemwechsel herbeizuführen, kann nicht dem ‚Elternwillen‘ überantwortet werden“ (Aichele & Kroworsch 2017, 4). In der Schulpraxis stellt sich bei diesem Wahlrecht besonders die Ressourcenausstattung der allgemeinen Schulen als Barriere heraus, da deren personelle, fachliche, bauliche und materielle Ausstattung in der Mehrheit ungenügend auf die Bedürfnisse von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen ausgelegt ist. In einem System, in dem die allgemeinbildenden Schulen nicht regelhaft für die inklusive Bildung ausgestattet sind, werden Eltern so herausgefordert sich *für die Ressourcen* und damit gleichzeitig *gegen* das Recht ihres Kindes auf inklusive Bildung für segregierte Schulangebote zu entscheiden. Die Ressourcenbindung an den SBBZ (als Steuerungsentscheidung) muss daher nicht nur als erhebliche Einschränkung des Elternwahlrechts, sondern sogar als kontrafaktisch zum Menschenrecht auf inklusive Bildung gewertet werden. Daher verwundert es nicht, dass es auch nach der Etablierung von Inklusion im Schulgesetz (Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg 2015) einen kontinuierlichen Anstieg der Segregationsquote<sup>6</sup> zu verzeichnen gab (vgl. Merz-Atalik 2018). In einigen Kreisen wurde sogar das Förderschulangebot noch weiter ausgebaut (Autorengruppe Bildungsbericht 2018) und es sind weitere Neubauten von Sonderschulzentren avisiert (z. B. Hochschwarzwald).

Nationale italienische Vorgaben und das Südtiroler Landesgesetz garantieren das Recht auf ein inklusives Bildungsangebot für *alle* Kinder und definieren dessen Umsetzung als Aufgabe aller beteiligten Akteure (mit dezidiert Benennung

5 Neue Bezeichnung für die ehemaligen Sonder- und Förderschulen in Baden-Württemberg seit Schulgesetzänderung 2015.

6 Segregationsquote: Der prozentuale Anteil der im segregierten Bildungssystem an den SBBZ beschulten Schüler\*innen, gemessen an der Gesamtschülerschaft (Klasse 1-10).

der Entscheidungs- und Verfügungsrechte<sup>7</sup> auf allen Steuerungsebenen). Dieser Rechtsanspruch auf inklusive, ziendifferente Bildung ist nach baden-württembergischem Schulgesetz ausschließlich sonderpädagogisch etikettierten Schüler\*innen vorbehalten (vgl. Merz-Atalik 2018). Daher wird in der Öffentlichkeit und in den Schulen weitgehend der Begriff Inklusion mit der Integration der Schüler\*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gleichgesetzt und die inklusive Reform nicht als Strategie für eine differenzierte und individualisierte schulische Bildung *für alle* erkannt. Eine Großzahl der Schulen setzt sich mit inklusiver Bildung erst auseinander, wenn durch den Elternwunsch ein\*e Schüler\*in mit einer Etikettierung an der Schule angemeldet wird. Dies zeigt sich auch in der im Bundesländervergleich geringsten Quote von allgemeinen Schulen, die bereits Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Ein tabellarischer Vergleich der historisch-chronologischen Umsetzung der inklusiven Bildungsreformen macht erhebliche Differenzen in der schulgesetzlichen Verankerung der Inklusion zwischen den beiden Regionen erkennbar.

**Tab. 1:** Inklusionsorientierte Steuerungsimpulse in der Bildungspolitik der beiden Regionen im Vergleich (Südtirol und Baden-Württemberg)

	<b>Südtirol (Italien), deutschsprachige Bildungsdirektion</b>	<b>Baden-Württemberg (Deutschland)</b>
Historische Entwicklung gemeinsamer Unterricht von Schüler*innen mit und ohne Behinderung (vor UN-BRK 2006)	<p>1977 Bedingungslose Integration aller Kinder mit einer Beeinträchtigung; (MIUR<sup>8</sup> Gesetz Nr. 517);</p> <p>1992 Einführung der Integration in allen Bildungsstufen (MIUR Gesetz Nr. 104);</p> <p>2009 Umfassende Leitlinien zur schulischen Integration der Schüler*innen mit einer Behinderung (MIUR)<sup>9</sup></p>	<p>1997 Erstmals integrativer Unterricht von Schüler*innen mit Behinderung im Schulgesetz (zielgleich); Konzept der „Außenklassen“: 5-6 Schüler*innen einer Sonderschule kooperativ an Regelschulen (SchG<sup>10</sup> Fassung 15.12.1997);</p> <p>Ab 1998: Zeitlich &amp; sozial-räumlich begrenzte Modellversuche an einzelnen Schulen</p>

7 Die Fähigkeit bestimmte Entscheidungen zu treffen, ein bestimmtes Handeln oder Unterlassen bzgl. eines Sachverhalts durchzusetzen.

8 Bis 2019 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca = Italienisches Ministerium für Bildung, Universität und Forschung.

9 Brugger-Paggi 2016.

10 Schulgesetz für Baden-Württemberg vom 1. August 1983.

	<b>Südtirol (Italien), deutschsprachige Bildungsdirektion</b>	<b>Baden-Württemberg (Deutschland)</b>
Aufnahme „Inklusion“ ins Schulgesetz	1983 Südtiroler Landesgesetz (LG) Nr. 20 Neue Maßnahmen zugunsten der Behinderten; 1992 Staatliches Rahmengesetz zur Inklusion und Unterstützung der Menschen mit Beeinträchtigungen (Gesetz Nr. 104 <sup>11</sup> ); 2013 Programmabkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten als wichtige Orientierungsgrundlage für die Praxis. Aktuell gültige Version: Nr. 1056  2015 Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (LG Nr. 7);	2015 im Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG 2015): Aufhebung der Sonderschulpflicht, Zieldifferenz begrenzt auf Primarstufe und Sek. I (SchG 2015); 2016 Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote (SBA-VO) <sup>12</sup>
Inklusionsverständnis im aktuellen Schulgesetz	Weiter <i>Inklusionsbegriff</i> : Vielfalt und individuelle Unterschiede aller Schüler*innen sind als Normalität und Ressource zu verstehen (LG Nr.7/2015)	Enger <i>Inklusionsbegriff</i> : „Schüler mit und ohne Behinderungen werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung)“ (SchG 2015, § 3, Abs. 3) <sup>13</sup>
Verantwortliche Organe für Umsetzung der Inklusion	2015 Land und Gemeinden haben ein inklusives Bildungssystem zu garantieren (LG Nr.7, Art. 7)	2015 Inklusive Bildung ist Aufgabe „aller Schulen“ (SchG, § 15, Abs. 1); „Sonderpädagogische Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote“ in allgemeinen Schulen und SBBZ; Inklusion als ‚Terrain‘ der SBBZ <sup>14</sup>
Aktueller Rechtsanspruch	<i>Recht aller Schüler*innen mit Behinderungen</i> (LG Nr. 7/2015, Art. 6)	Durch Vorbehalt <i>eingeschränktes Elternwahlrecht</i> (SchG 2015, § 83)
Regelangebot für etikettierte Schüler*innen	<i>Inklusive Bildung ist obligatorisch</i> (mit wenigen Ausnahmen). Es sind keine Ausnahmeverhältnisse im Gesetz berücksichtigt (siehe z. B. LG Nr. 7/2015, Art. 6)	<i>Regel-/Ausnahmeverhältnis</i> zugunsten der SBBZ (SchG 2015, § 15, Abs. 2) <sup>15</sup>

11 Südtiroler Landesverwaltung 2022.

12 Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote vom 8. März 2016.

13 Merz-Atalik 2018.

14 Merz-Atalik 2018.

15 a. a. O.

Obwohl die tabellarische Darstellung (trotz abweichender historischer Zeiträume) einen kontinuierlichen Verlauf der Anpassung gesetzlicher Vorgaben und der Implementation in beiden Regionen vermuten lässt, sind bei näherer Betrachtung in der Entwicklung auch Diskontinuitäten identifizierbar. Im Folgenden werden die sehr unterschiedlich gesetzten Steuerungsimpulse aus den beiden Regionen und jeweils deren Effekte diskutiert.

### 3.2 Einsetzung von Expertenräten zur Beratung der Bildungspolitik

Der „Expertenrat zur schulischen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg“ (2009-2010) wurde durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport eingesetzt. Sein Auftrag war es „die Leitidee eines inklusiven Bildungswesens mit einer Priorisierung der gemeinsamen Bildung und Erziehung von Menschen mit und ohne Behinderung, wie sie die [UN-BRK] ausführt“ (Landtag von Baden-Württemberg 2010, 6; nach Merz-Atalik 2018, Ersetzung durch die Autorinnen) zu stärken. Das Ziel war die Vorbereitung einer Schulgesetzänderung und die Aufhebung der bis dahin geltenden Sonderschulpflicht. Mit der Festlegung der Denomination des Expertenrates als auch mit der Vorgabe des Landtages wurden bereits konzeptionelle Verengungen des Inklusionsgedankens auf die Integration von sonderpädagogisch etikettierten Schüler\*innen getroffen.

Dem „vor allem sonderpädagogisch dominierten Expertenrat“ (Hudelmaier-Mätzke 2015, 121) gehörten Vertreter\*innen der Schulverwaltungsebenen, des Städte-/Landkreis- und Gemeindetages, des Landesschul- und -elternbeirates, von Behindertenverbänden bzw. Berufsverbänden der Sonderpädagogik, sowie eine Vertreter\*in eines Elternverbands für Inklusion und drei Wissenschaftler\*innen aus der Sonderpädagogik (darunter Merz-Atalik) an. Vertretungen von Regelschulen, der Allgemeinen Schulpädagogik oder allgemeiner Lehrkräfte gehörten nicht dazu. Dies wurde auch durch das Institut für Menschenrechte Berlin kritisch kommentiert, dessen Vertreter zu einer Sitzung eingeladen war (Dr. Valentin Aichele, Leiter der Monitoringsstelle für die UN-BRK), da es nicht der auf menschenrechtlicher Ebene geforderten Partizipation der Zivilgesellschaft entspreche. Die im Expertenrat diskutierten Vorlagen und Konzeptpapiere stammten aus dem Referat für Sonderpädagogik des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Sie waren zuvor bereits in verschiedenen Ebenen und Schulverwaltungsgremien vorgestellt worden und erweckten den Eindruck, dass die Aufgabe des Expertenrates in einer nachträglichen Stellungnahme zu bereits vorweggegangenen Entscheidungen der Legislative lag. Eine aktive Rolle in der Entwicklung von Konzepten oder Empfehlungen wurde den Mitgliedern des Expertenrates nicht zuerkannt. Als Ergebnis monatelanger Diskussionsprozesse wurde das zu Beginn der Arbeit des Expertenrates vorgelegte Konzeptpapier trotz kritischer Einwände

und Sondervoten weitgehend unverändert in die Empfehlungen überführt. Dieses enthielt eine verwaltungsbezogene Kategorisierung der Schüler\*innenpopulation (jene mit Anspruch auf ein „sonderpädagogisches Beratungs- und Unterstützungsangebot“, ein „sonderpädagogisches Bildungsangebot“ etc.), die eine Abhängigkeit der Entwicklung inklusiver Bildungsangebote von den an den SBBZ angesiedelten personellen Ressourcen festschrieb (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2010). So war ein Erhalt der SBBZ konstitutiv. Dies widerspricht der UN-BRK ebenso, wie dass der sogenannte *sonderpädagogische Bildungsanspruch* „in kooperativen Bildungsangeboten und in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren“ (ebd.) einzulösen sei (vgl. United Nations 2014, 11). In Italien wurden keine Expertenräte eingerichtet, da das Bildungssystem zum Zeitpunkt der Ratifizierung bereits in wesentlichen Grundzügen den Vorgaben der UN entsprach.

### 3.3 Einrichtung von zeitlich und sozialräumlich eingeschränkten Modellversuchen

Vor der Schulgesetzänderung in Baden-Württemberg sind diverse Modellversuche durchgeführt worden: z. B. die *Integrativen Schulentwicklungsprojekte* (ISEP) von 1999-2009 (vgl. Hudelmaier & Merz-Atalik 2011) oder später das Projekt *Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen* 2010/11, wofür fünf Modellregionen in Schulamtsbezirken eingerichtet wurden und in diesen das Schulgesetz zur Ermöglichung von inklusiver Bildung außer Kraft gesetzt wurde. Trotz einer durchweg positiven Bewertung der inklusionsorientierten Projekte (vgl. Merz-Atalik 2018), haben diese nicht zu einer Übertragung der Erfahrungen in die Fläche geführt. So versandeten die aufgebauten Strukturen und Praxiserfahrungen an vielen Stellen und der Eindruck vertiefte sich, dass mit den Modellversuchen eine Strategie verbunden war, die Entwicklung auch auf Weiteres sozial-räumlich und zeitlich zu begrenzen. Das bewirkte eine nachhaltige Diskontinuität für alle Beteiligten, da die entwickelten inklusionsorientierten Handlungskonzepte nach dem Auslaufen der Modellversuche nicht fortgeführt werden konnten. Dies wiederum hatte Auswirkungen auf den öffentlichen Diskurs zur schulischen Inklusion als auch auf die Motivation der Akteure in den Schulen (vgl. Müller 2016).

In Italien gab es keine Schul- oder Modellversuche vor der Einführung der damals noch so genannten *integrativen Beschulung von Schüler\*innen mit Behinderungen* (ab 1977).

### 3.4 Implementation von zieldifferenter Beschulung, Didaktik und Leistungsbewertung

In Südtirol besteht seit 1962 eine einheitliche Schulstruktur, wonach alle Schüler\*innen die wohnortnahe Grund- und darauffolgende Mittelschule besuchen (vgl. Brugger 2016). Alle Jugendlichen legen mit Ende von Jahrgangsstufe 8 den

Mittelschulabschluss ab. Schüler\*innen mit sogenannter *Funktionsdiagnose* besitzen ein schulgesetzlich abgesichertes Recht auf Zieldifferenz: mit einem individualisierten Bildungsplan, Leistungsbewertung und Lernmaterialien sowie zusätzlichen personellen Ressourcen. Außerdem können sie die staatlichen Abschlussprüfungen in differenzierter Form ablegen (ebd.). 1977 wurde die Ziffernbewertung in der Grund- und Mittelschule zunächst durch eine verbale Bewertung ersetzt und Instrumente wie „das Portfolio als Dokumentation der Lernentwicklung und eine kontinuierliche Lernberatung“ (Brugger 2016) eingeführt, um im Sinne der staatlichen Verordnung „besser auf die individuellen Eigenarten der Lernenden eingehen“ (ebd.) zu können. Nach Brugger (ebd.) führten diese Neuerungen zu Verunsicherungen und Widerständen bei Eltern und Lehrkräften, da neben dem damit einhergehenden erhöhten Arbeitsaufwand auch Fortbildungen nötig gewesen wären, um die beteiligten Akteure auf die neuen Verfahren vorzubereiten. Mit einem Beschluss auf der nationalen Ebene Italiens wurden 2008 die Ziffernnoten nach Zehnerskala mit der Begründung wieder eingeführt, dass „nur durch Ziffernnoten die Leistung [...] eindeutig definiert werden könne“ (ebd.). Diese Entwicklung kann als „Rückschritt und Widerspruch [...] in Verbindung mit der Zunahme der Heterogenität in den Klassen“ (ebd.) bewertet werden. Durch eine Gesetzesänderung auf regionaler Ebene 2016 wurde Schulen in Südtirol die Möglichkeit eingeräumt ein eigenes kompetenzorientiertes Bewertungskonzept zu entwickeln, das die Bewertung in Ziffernnoten ersetzen kann. Dieser Zusatz wurde jedoch angefochten und im Folgejahr wieder aufgehoben, da er nicht den nationalen Bestimmungen entsprach. In der Mittelschule und Oberstufe gelten weiterhin die nationalen Vorgaben, während 2020 an den Südtiroler Grundschulen die beschreibende Bewertung wieder eingeführt wurde.

Die in der Vergangenheit wechselnden Formen der Leistungsbewertung beeinflussten die Versetzung in die nächste Klassenstufe jedoch kaum, da diese in Südtirol nicht eigens an Noten gebunden ist. Stattdessen erfolgt die Bewertung der Lernerfolge und des Verhaltens auf Grundlage allgemeiner, von der Landesregierung festgelegter Kriterien und wird durch den Klassenrat verantwortet. Die Bewertungen dienen zwar als Grundlage, es wird aber eine gemeinsame Entscheidung zur Versetzung getroffen. Dabei kann die Nichtversetzung nur in Ausnahmefällen beschlossen werden.

In Baden-Württemberg besteht nach wie vor ein stark segregatives Bildungssystem, welches schulleistungsbezogene Schultypen ab der Klassenstufe 5 vorsieht. Neben der 2012 neu eingeführten Gemeinschaftsschule (GMS) gibt es in der Sekundarstufe 1 die SBBZ (welche wiederum nach insgesamt acht verschiedenen Förderschwerpunkten typisiert sind), Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Nur ca. 12 % aller Schüler\*innen besuchen in der Sekundarstufe 1 eine Gemeinschaftsschule, alle anderen werden an den übrigen allgemeinen Schultypen unterrichtet (eigene Berechnungen auf Grundlage der Daten des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg 2022).

Seit 1983 wird die schulische Leistungsbeurteilung der Schüler\*innen durchgehend durch die Notenbildungsverordnung (NVO) geregelt, die grundlegende Richtlinien wie beispielsweise die Bewertung anhand der Ziffernnoten 1 – 6 (sehr gut bis ungenügend) vorgibt. Weitere Versetzungsordnungen legen fest ab welcher Anzahl der Note „mangelhaft“ (5) – unter Berücksichtigung der Möglichkeiten zum Ausgleich durch bessere Noten in anderen Fächern – die Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe gefährdet ist. Schüler\*innen mit entsprechend niedrigen Bewertungen sind somit gezwungen ein Schuljahr in der bisherigen Klassenstufe zu wiederholen, um bessere Noten zu erzielen<sup>16</sup>. Die Multilaterale Versetzungsordnung (MVO 2016) regelt die Übergangsmöglichkeiten zwischen Schultypen und sieht drei verschiedene Niveaus<sup>17</sup> (G, M und E) vor, welchen die Schüler\*innen innerhalb der Regelschulformen zugeordnet werden. Bei genauerer Betrachtung findet so in dem als durchlässig und inklusiv (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017, 26) deklarierten Schulsystem Baden-Württembergs eine Fortsetzung segregierender Strukturen statt, indem zuvor als Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialniveau bezeichnete Bildungsgänge lediglich in Niveaustufen übersetzt wurden (von einer externen zu einer internen gruppenbezogenen Differenzierung).

Die selektive Funktion des Systems wird verstärkt, indem nicht alle Niveaus von allen Schultypen angeboten werden. So bieten bspw. die Gymnasien lediglich das Erweiterte Niveau (E) an. Ein zieldifferenter Unterricht sowie eine zieldifferente Bewertung von Schüler\*innenleistungen am Gymnasium kann lediglich durch die Einrichtung eines *inklusive Bildungsangebots* nach § 83 SchG 2015 auf Grundlage eines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs ermöglicht werden. Die Schulabschlüsse in Baden-Württemberg (Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Abitur) sind leistungsorientiert zu absolvieren, dabei ist keine differenzierte Form für Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen vorgesehen. Schüler\*innen mit *Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot* können eigene Bildungsabschlüsse in den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung absolvieren.

In Südtirol sind im Hinblick auf die historischen Entwicklungslinien der Bewertungsformen bildungspolitische Diskontinuitäten zu verzeichnen, die aus unterschiedlichen Zielvorgaben und Abstimmungsprozessen zwischen nationaler und regionaler Ebene herrühren. Die weitgehende Kontinuität in der schulischen Segregation sowie der sozialnormorientierten Ziffernbewertung, den Verset-

16 Ausnahmeregelungen sind lediglich die Versetzungsentscheidungen von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf/Behinderungen betreffend sowie auf die GMS beschränkte weitgehend schriftliche Bewertungsformen vorhanden.

17 Grundlegendes Niveau (G) an der Gemeinschaftsschule, Realschule, Werkrealschule oder Hauptschule, Mittleres Niveau (M) an der Gemeinschaftsschule oder Realschule, Erweitertes Niveau (E) an der Gemeinschaftsschule sowie am Gymnasium (MVO, §1).



zungsordnungen und den niveaustufenbezogenen Schul- bzw. Schülertypen in Baden-Württemberg führt zwar dazu, dass die Akteure weiterhin in gewohnten Handlungsroutinen agieren, jedoch stehen diese der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems diametral gegenüber. Diese Kontinuität im Hinblick auf segregierte Kulturen und Strukturen auf der Ebene des Schulsystems löst zudem auf der Mikroebene erhebliche Diskontinuitäten in den individuellen Bildungsverläufen der Schüler\*innen aus (z. B. durch Einstufungen in andere Niveaustufen, Abschulung in andere Klassenstufen oder Schultypen, etc.). Die bestehenden Formen des schulorganisatorischen Umgangs mit Vielfalt müssten im Hinblick auf einen Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem kritisch hinterfragt werden.

### 3.5 Professionalisierung für Inklusion im Rahmen der Lehrerbildung

2016 wurde in Südtirol ein Spezialisierungslehrgang für Integrationslehrpersonen nach gesamtstaatlichen Bedingungen eingerichtet. Allerdings wurden von 80 zur Verfügung stehenden Studienplätzen nur 25 besetzt, weshalb der große Bedarf an ausgebildeten Integrationslehrpersonen in den deutschsprachigen und ladinischen Schulen in Südtirol nicht gedeckt werden konnte. Die deutsche Bildungsdirektion reagierte auf die geringe Rezeption des Studiengangs indem 2019 ein südtirolspezifischer Lehrgang zunächst für die Mittel- und Oberschule eingerichtet wurde (Beschluss der Landesregierung vom 18.12.2018, Nr. 1363), der mit 84 zugelassene Kandidat\*innen laut Liste auf der Internetseite der Freien Universität Bozen (o. J.) deutlich besser angenommen wurde.

In Baden-Württemberg hingegen wurde auch für die Steuerung der Lehrerbildung zunächst durch die damalige Landesregierung eine „Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung“<sup>18</sup> in Baden-Württemberg‘ (2012-2013) eingesetzt. Der Auftrag an die Kommission lautete „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg zu geben. Insbesondere sollten unabhängig von der Schulart alle Lehrerinnen und Lehrer zu individueller Förderung, Inklusion und aktiver Teilhabe an der Schulentwicklung ausgebildet werden“ (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2013, 10). Unter Mitwirkung von sechs nationalen sowie drei Wissenschaftler\*innen aus Baden-Württemberg und einem internationalen Schulentwickler wurden Empfehlungen erarbeitet und verabschiedet. Die Kommission ging davon aus, dass es aufgrund der Umsetzung der UN-BRK in den Folgejahren „eine Zunahme der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit

18 Aufgrund des in der wissenschaftlichen Fachliteratur üblichen Gebrauchs des Begriffs Lehrerbildung, wird im Rahmen dieses Beitrags auf eine gendersensible Sprachform dessen verzichtet. Die Autorinnen betonen aber an dieser Stelle, dass damit alle sich in der Ausbildung zu Lehrkräften befindenden Personen gemeint sind, unabhängig der geschlechtlichen Identität.

sonderpädagogischem Förderbedarf in allen allgemeinbildenden Schulen geben“ (ebd., 53) würde<sup>19</sup>. Sie empfahl eine Aufhebung der grundständigen Studiengänge für Sonderpädagogik im Lehramt zugunsten eines Studienschwerpunktes ‚Sonderpädagogik‘ in den Studiengängen Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Sekundarschulen und im beruflichen Lehramt (ebd., 54). Statt den Vorgaben der Kommission von 2013 zu folgen, wird bis heute weiterhin in den tradierten sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in einem eigenständigen Lehramt Sonderpädagogik ausgebildet (vgl. Hudelmaier-Mätzke 2015, 122). Insbesondere berufsständische Vertretungen der Sonderpädagogik als auch des Gymnasiums im Bundesland äußerten sich öffentlich kritisch gegen die Umsetzung der Empfehlungen.

Das Land Baden-Württemberg hat sich mit der Lehramtsstudienreform im Jahr 2015 entschieden in der Landeslehrer-Rahmenverordnung den Empfehlungen der KMK von 2011 zu folgen und ein Minimum an sechs Credit-Points zum Thema Inklusion in den Studienordnungen zu verankern. Dazu wurde eine neue ‚Steuergruppe zur Entwicklung eines Moduls zur Inklusion für Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg (LLPA<sup>20</sup>)‘ durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport eingesetzt. Durch die Bemühungen der 18-köpfigen Steuergruppe entstand ein Modul für Inklusion, welches am Ende nicht – wie durch die Steuergruppe empfohlen – zum obligatorischen Bestandteil der Lehramtsprüfungsordnungen sondern lediglich zu einem Anhang der Pflichtmodule ansonsten verbindlicher Studienbereiche wurde. Damit hat das Modul seinen ursprünglich durch die Kommissionsmitglieder avisierten verbindlichen Charakter für die Umsetzung in Studienangeboten an den Hochschulen eingebüßt und es bleibt weitgehend beliebig inwiefern sich die darin enthaltenen Kompetenzen in hochschulinternen Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge wiederfinden.

#### 4 Effekte der aufgezeigten Steuerungsimpulse für die Kontinuität inklusiver Bildungsreformen

Die Beispiele zeigen, dass supranationale Erklärungen (z. B. die UN-BRK) Impulse für die Steuerung auf bildungspolitischer Ebene gaben, jedoch folgten daraus höchst unterschiedliche Weichenstellungen für die beiden nationalen Bildungssysteme. In Baden-Württemberg wurden zwar Expert\*innengremien und Modellversuche eingerichtet, allerdings trugen diese bildungspolitischen Steuerungsinstrumente nicht dazu bei, dass sich die historisch gewachsenen und tradierten

19 Es kam zu einer Zunahme der Inklusionsquote, bei gleichzeitiger Zunahme der Segregations- und Etikettierungsquote (siehe Kap. 3).

20 Landeslehrerprüfungsamt.

Pfade im bestehenden segregierten Bildungssystem inklusionsorientiert weiterentwickelt haben. Vielmehr scheinen die gewählten Steuerungsimpulse der Bildungspolitik die bestehenden Strukturen aufrecht zu erhalten, wie das Beispiel des wenig inklusionsförderlichen Schulgesetzes zeigt. Im Sinne einer *Pfadabhängigkeit*<sup>21</sup> bzw. *Path Dependence* (nach Mahoney 2000) werden die supranationalen Vorgaben im Rahmen der bestehenden Strukturen (re)konstruiert und sichern diese (z. B. im Schulgesetz oder in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg). Dieselben Steuerungsimpulse haben in anderen Bundesländern hingegen zu direkten Modifikationen geführt (bspw. Expertenrat für Lehrerbildung für Inklusion in Berlin). So scheinen nicht die *Steuerungsformate* ursächlich für die mangelnde Entwicklung zu sein, sondern vielmehr eine *Form der Steuerung der Steuerungsformate* (z. B. eine Einflussnahme durch die Besetzung der Expert\*innengremien oder eine nicht vorhandene wissenschaftliche und objektive Begleitung der Modellversuche). Daraus resultierte für Baden-Württemberg eine weitgehende Kontinuität der bestehenden segregationsorientierten und nicht-inklusionskompatiblen Strukturen und Praktiken.

Dahingegen lässt der Prozess in Südtirol eine kontinuierliche, mit der UN-Konzeption<sup>22</sup> eines inklusiven Bildungssystems kongruente Entwicklung erkennen. Eindeutige nationale Gesetzgebungen zum Recht auf inklusive Bildung für alle, scheinen Segregation rekonstruierenden Umsetzungsversuchen eher entgegen zu stehen. Basierend auf einem Vergleich des Zusammenhangs zwischen Schulgesetz und nationaler Inklusionsquote in ausgewählten europäischen Ländern kommt Merz-Atalik (2022) zu der Erkenntnis, dass die Schulgesetzgebung im internationalen Vergleich einer der wichtigsten Indikatoren für die quantitative Entwicklung der inklusiven Bildung darstellt. So beträgt die Quote der Schüler\*innen in Sonderklassen/-schulen in Italien nur 0,88 % (vgl. Merz-Atalik 2022; Daten von EASNIE 2020, 88), während sie in Baden-Württemberg im selben Jahr bei 4,8 % lag (vgl. Klemm 2021, 45). Eine Änderung von Schulgesetzen bedarf jedoch einer UN-konformen Konzeptionalisierung von Inklusion und der Konkretisierung der Verantwortlichkeiten und Entwicklungsvorgaben für die Umsetzung auf den Steuerungsebenen. Rackles (2021) zeigt auf, dass Baden-Württemberg zu den sechs Bundesländern zählt, welche nicht nur eine hohe Exklusionsquote<sup>23</sup>, sondern zudem seit 2000 sogar eine Steigerung derselben aufweisen (ebd., 64). Die Schlussfolgerung aus seiner Analyse der statistischen Daten fällt eindeutig aus: „Der Transformationsprozess in Richtung inklusiver Beschulung hat sich bezogen

21 Der Begriff beschreibt die Stabilitätsneigung von historisch gewachsenen Strukturen und Praktiken.

22 In einem weiten Verständnis von Inklusion: „Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all“ Salamanca-Statement (UNESCO 1994).

23 Entspricht dem in diesem Beitrag verwendeten Begriff *Segregationsquote*.

auf die Exklusionsquote in den letzten 5 Jahren eher verschlechtert als verbessert. Seit 2015 ist der Transformationsprozess in Deutschland praktisch zum Stillstand gekommen“ (ebd., 66). Da über die Hälfte der deutschen Sonderschüler\*innen auf drei Bundesländer verteilt sind (Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen), kommt diesen nach Rackles bei der inklusionsorientierten Weiterentwicklung des Bildungssystems eine besondere praktische Bedeutung und politische Verantwortung“ (ebd., 69) zu.

## 5 Fazit

Richtungsweisende, eindeutige Vorgaben oder Gesetze auf der nationalen Ebene haben sich augenscheinlich in der Vergangenheit in Südtirol als inklusionsförderliche Steuerungsimpulse bewährt. Die nationalen Vorgaben wurden wiederum auf der Mesoebene (z. B. im Landesgesetz) durch konkretisierte Ausführungsvorschriften für die Akteure übersetzt und stellen dadurch eindeutige Orientierungspunkte im Sinne der inklusiven Bildung dar.

Diese Steuerungsstrategie ermöglicht dennoch akteursbezogene Handlungsspielräume (z. B. im Hinblick auf Klassenzusammensetzung und Bewertungsformen). Das Beispiel der wechselnden rechtlichen Setzungen bezüglich der Ziffernzensuren in Italien zeigt jedoch auch, dass weitere Vorgaben oder Vorgehensweisen im Bildungssystem unter Umständen konträr zu den Zielen eines inklusiven Bildungssystems stehen können. Daher sollten alle weiteren, das System betreffenden, bildungspolitischen Entscheidungen jeweils immer im Hinblick auf ihre Effekte für die inklusive Schule reflektiert werden.

Die Erfahrungen aus den deutschen Bundesländern (vgl. Rackles 2021) zeigen, dass die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung im Steuerungshandeln (national als auch regional) sehr divergent erfolgt und der Rechtsanspruch auf ein inklusives Bildungsangebot sowie die Ausgestaltung der Inklusion im Bildungswesen so vom Zufall abhängig bleibt, in welchem Bundesland und welcher Region Kinder geboren werden.

Politische Wechsel im Rhythmus der Legislaturperioden (auf Bundes- wie auf Landes-/Provinzebene) haben sich in beiden Regionen als Herausforderungen für die Kontinuität der inklusiven Bildungsreformen erwiesen. Die Wahlprogramme der Parteien in Deutschland (Bundestags- und Bundeslandwahlen) zeigen eindrucklich, welche unterschiedlichen Konzepte von Bildung und Vorstellungen von damit zusammenhängenden Strukturen bildungspolitisch vertreten werden. Das Menschenrecht auf inklusive Bildung darf nicht von solchen parteipolitischen Erwägungen abhängig gemacht werden. Ziel muss es daher sein, interfraktionell Aushandlungsprozesse anzustoßen, das Recht auf inklusive Bildung zu sichern und über mögliche Regierungswechsel hinaus zu stabilisieren.

Eine wesentliche Gelingensbedingung scheint es zu sein, dass Vertreter\*innen aller betroffenen Akteursebenen und Institutionen des Bildungssystems frühzeitig an den bildungspolitischen Steuerungsentscheidungen und -prozessen beteiligt werden. Dies verhindert, dass die erforderlichen Transformationen durch Irritationen (z. B. durch inkongruente und wechselnde gesetzliche Vorgaben), mangelndes Verständnis (z. B. durch fehlende Aufklärung beteiligter Akteure und mangelnde Professionalisierung) oder gar aktive Widerstände von Gruppen oder Individuen gefährdet wird (z. B. durch ungenügende Prognosen von negativen Konsequenzen für Teilsysteme oder Gruppen, wie die Sonderpädagogik). Ängste, Vorbehalte oder intendierte sowie nichtintendierte Umsetzungseffekte müssen aus der Perspektive aller handelnden Akteure reflektiert und berücksichtigt werden. Die frühzeitige Partizipation der Akteure erscheint notwendig, um konträren Entwicklungen und der inklusiven Bildungsreform widersprechenden Re-Konstruktionen entgegen zu wirken. Vielversprechend erscheint es so einen erweiterten Steuerungskreis *Inklusive Bildung* einzurichten, in welchem alle zivilgesellschaftlichen Gruppen und Individuen, die von dem Prozess der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems direkt oder indirekt betroffen sind, aktiv beteiligt werden. Nur so kann generell eine inklusionsförderliche Kontinuität der Transformationen in Bildungssystemen gewährleistet werden.

## Literatur

- Aichele, V. & Kroworsch, S. (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht: Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. (Position/Deutsches Institut für Menschenrechte, 10). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53674-8>. (Abrufdatum: 17.01.2022).
- Altrichter, H. (2011): Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunkturen. In: A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden: VS, 121-132.
- Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer. 1-27.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Benz, A. (2004): Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: A. Benz (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, 11-28.
- Brugger, E. (2016): Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien – Südtirol. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/366/296>. (Abrufdatum: 16.01.2022).
- EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020): European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. Online unter: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie\\_2018\\_dataset\\_cross-country\\_report.docx](https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_2018_dataset_cross-country_report.docx). (Abrufdatum: 16.01.2022).

- Ferdigg, A. R. (2018): Inklusive Bildung in der Praxis am Beispiel Italien/Südtirol. In: K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.): *Kontroverse Inklusion*. Weinheim und Basel: Beltz, 218-232.
- Freie Universität Bozen (o.J.): Zugelassene Kandidaten. Online unter: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Faculty-Education/Specialisation-course-teaching-children-educational-needs/2019-06-25-Zugelassene-Kandidaten.pdf>. (Abrufdatum: 16.01.2022).
- Heinrich, M. (2015): Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In: V. Manitiuss, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster: Waxmann, 235-255.
- Hudelmaier-Mätzke, P. (2015): Baden-Württemberg: „Wir können alles“ – auch Inklusion. In: *Gemeinsam Leben Heft 2*, 119-126.
- Hudelmaier-Mätzke, P. & Merz-Atalik, K. (2011): Länderbericht Baden-Württemberg – Der Wechsel beginnt: Vom Außenklassenkonzept und anderen kooperativen Modellen zu einer inklusiven Gemeinschaftsschule! In: *Inklusion-Online, Zeitschrift für Inklusion*, (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/93/93>. (Abrufdatum: 16.01.2022).
- Klemm, K. (2021): Inklusion in Deutschlands Schulen. *Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Mahoney, J. (2000): Path Dependence in Historical Sociology. In: *Theory and Society* 29 (4), 507-548.
- Merz-Atalik, K. (2022): Canada as a “Driving Force” for Inclusion Activists in European Countries? In: T.M. Christou, R. Kruschel, K. Merz-Atalik & I.A. Matheson (Hrsg.): *European Perspectives on Inclusive Education in Canada: Critical Comparative Insights*. New York & London: Routledge, 9-33.
- Merz-Atalik, K. (2018): Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?! *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Online unter: <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508/371>. (Abrufdatum: 16.01.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010): *Schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg. Empfehlungen des Expertenrates*. Online unter: [https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung-beratung-vernetzung/anlage/6\\_Empfehlungen-des-Expertenrates.pdf](https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung-beratung-vernetzung/anlage/6_Empfehlungen-des-Expertenrates.pdf). (Abrufdatum: 16.01.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): *Bildungswege in Baden-Württemberg*. Online unter: [https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Bildungswege\\_BaWue\\_2018\\_web.pdf](https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Bildungswege_BaWue_2018_web.pdf). (Abrufdatum: 16.01.2022).
- Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg (2015): *Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Baden-Württemberg*. Online unter: [https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen/Aktionsplan\\_UN-BRK\\_Aug-2016\\_barrierefrei.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Menschen_mit_Behinderungen/Aktionsplan_UN-BRK_Aug-2016_barrierefrei.pdf). (Abrufdatum: 16.01.2022).
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2013): *Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen*. Online unter: [https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/weiterentwicklung\\_lehrerbildung.pdf](https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/weiterentwicklung_lehrerbildung.pdf). (Abrufdatum: 16.01.2022).
- Müller, K. (2016): *„Der bunte Hund im Haus“. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren für inklusive Bildung in Baden-Württemberg*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Powell, J. J. W. (2018): *Chancen und Barrieren Inklusiver Bildung im Vergleich: Lernen von Anderen*. In: *Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie* (3). Online unter: [https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/36221/1/Powell2018\\_ChancenBarrierenInklusiverBildungVergleich\\_Lernen-VonAnderen.pdf](https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/36221/1/Powell2018_ChancenBarrierenInklusiverBildungVergleich_Lernen-VonAnderen.pdf). (Abrufdatum: 16.01.2022).

- Rackles, M. (2021): Policy Paper 06/2021. Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse. Berlin: Mark Rackles Consulting.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2022). Statistische Berichte Baden-Württemberg. Online unter: [http://statistik.baden-wuerttemberg.de/Service/Veroeff/Statistische\\_Berichte/323120001.pdf](http://statistik.baden-wuerttemberg.de/Service/Veroeff/Statistische_Berichte/323120001.pdf) (Abrufdatum:08.03.2022).
- Südtiroler Landesverwaltung (2022): Rechtliche Grundlagen. Online unter: <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/inklusion/recht.asp>. (Abrufdatum:16.01.2022).
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. (Abrufdatum:18.02.2022).
- United Nations (2014): The Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Training Guide. Online unter: [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD\\_TrainingGuide\\_PTS19\\_EN%20Accessible.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_EN%20Accessible.pdf). (Abrufdatum:23.01.2022).

## **Stellvertretung in ‚Mitarbeiter-Scripts‘ und Risikomanagement in der Behindertenhilfe<sup>1</sup>**

### **Abstract**

The following article deals with how a civil rights-oriented understanding of intellectual disability is compatible with the fact that many persons associated with that label often have persistent needs for social and educational support. These connections are discussed in the professional context of a residential home. This article attempts to understand the everyday routines practiced with paradigmatic and organizational explanatory approaches. It argues that traditional approaches to assistance promote conceptual assumptions according to which institutions are supposed to form ‘sanctuaries’ for those cared for in them. In contrast, inclusion-oriented forms of assistance are based on the assumption that successful personality development is directly linked to overcoming crises and risks, which makes access to everyday risks virtually necessary.

Der nachfolgende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie sich ein an Bürgerrechten orientiertes Verständnis von sogenannter geistiger Behinderung mit der Tatsache verträgt, dass die damit gemeinten Personen meist anhaltende und zum Teil weitreichende Bedarfe an sozialer und pädagogischer Unterstützung haben, m. a. W. wie sich der Anspruch auf Selbstbestimmung zum Erfordernis eines stellvertretenden Handelns verhält. Diskutiert werden diese Zusammenhänge im professionellen Handlungskontext eines Wohnheims. Es wird versucht, die dort praktizierten Alltagsroutinen mit paradigmatischen und organisationsbezogenen Erklärungsansätzen zu verstehen. Es wird argumentiert, dass traditionelle Hilfeansätze konzeptionelle Annahmen befördern, nach denen Einrichtungen für die darin Betreuten ‚Schonräume‘ bilden sollen. Demgegenüber gehen inklusionsorientierte Hilfeformen davon aus, dass eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung in unmittelbarem Zusammenhang mit der gelingenden Bewältigung von Krisen und Risiken steht, die den Zugang zu alltäglichen Risiken geradezu notwendig machen.

1 Der Beitrag ist eine Überarbeitung eines früheren Textes von 2011, veröffentlicht in: Ackermann, K.-E. & Dederich, M. (Hrsg.) (2011): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena-Verlag, 119-138.



## 1 Einleitung

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Leitbegriffe, die in einem sozialen Handlungsbereich gebraucht werden, Wesentliches darüber aussagen, an welchen Herausforderungen sich die professionellen Akteur\*innen orientieren. ‚Selbstbestimmung‘, ‚Nichtdiskriminierung‘, ‚Empowerment‘, ‚Personenzentrierung‘, ‚Partizipation‘ oder ‚Inklusion‘<sup>2</sup> sind seit geraumer Zeit die Leitbegriffe des Fachdiskurses im Bereich der Bildung und der sozialen Begleitung und Betreuung von Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen<sup>3</sup>. Sie spiegeln aber auch die Problemdimensionen wider, in denen künftig Qualifizierungsbedarfe für Fachkräfte gesehen werden. Werden die genannten Leitbegriffe in fachlich-historischer Perspektive betrachtet, dann finden sich Kategorien wie ‚Versorgung‘ oder ‚optimale Förderung‘ nicht mehr in der ersten Reihe gelistet. Vielmehr sind es offensichtlich die Herausforderungen in der Zu- bzw. Anerkennung eines gleichberechtigten bürgerrechtlichen Status von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die im Mittelpunkt des Diskurses stehen (Schädler & Rohmann 2016). Dies entspricht dem im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention entwickelten Verständnis von Behinderung als erschwerter gesellschaftlicher Teilhabe, die aus einem Wechselspiel von behindernden personenbezogenen und umweltbezogenen Faktoren resultiert.

Übersieht ein solches auf Rechten basierendes Verständnis von Behinderung nicht, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen meist anhaltende und zum Teil weitreichende Bedarfe an sozialer und pädagogischer Unterstützung haben? Wird damit nicht ignoriert, dass gerade Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen wichtige alltägliche Zusammenhänge nicht hinreichend überblicken können, ein selbstbestimmtes Leben für sie sehr voraussetzungs-voll ist und sie Hilfen im Alltag, insbesondere beim Treffen von Entscheidungen benötigen? Wie verhält es sich in diesem Zusammenhang mit ‚stellvertretendem Handeln‘ als pädagogischer Kategorie (Ackermann & Dederich 2012). Ist Stellvertretung im Sinne einer sowohl advokatorischen als auch einer nicht mit der davon betroffenen Person abgesprochenen bzw. nicht konsensualen Intervention in deren Angelegenheiten in einer emanzipatorischen Behindertenpädagogik obsolet? Im vorliegenden Text soll bezogen auf den Bereich wohnbezogener Hilfen für Menschen mit Behinderungen diesen Fragen nachgegangen werden.

2 Zur Zusammenstellung vgl. Theunissen 2009, 27ff.

3 Ich spreche von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung oder von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen mehr oder weniger synonym, vermeide es aber, die Bezeichnung ‚geistige Behinderung‘ ohne relativierenden Zusatz zu verwenden, weil dies diskriminierend ist. Die darin zum Ausdruck kommenden sprachliche Verunsicherung halte ich für wünschenswert, da sie für das Bemühen steht, Festlegungen zu vermeiden und offene Lebensverläufe zu ermöglichen.

## 2 Stellvertretung als Kategorie in verschiedenen paradigmatischen Modellen der Hilfe für Menschen sogenannter geistiger Behinderung

Als pädagogische Kategorie gewinnt ‚Stellvertretung‘ ihre Relevanz in konkreten Handlungskontexten. Eine junge Mitarbeiterin (ausgebildete Sozialpädagogin) in einem Wohnheim für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung<sup>4</sup> beschrieb in einem internen Arbeitsbericht ihre Aufgaben und ihr berufliches Selbstverständnis wie folgt:

„Zu meinen Aufgaben gehört es im Frühdienst um 5.30 oder 6.00 Uhr zu wecken. Wenn die Bewohner auf dem Weg zu den Werkstätten sind, ist man für die Zimmerkontrolle und das Betten machen zuständig [...] Wenn die Bewohner ab 15.30 Uhr wieder im Wohnheim zurück sind, wird ein gemeinsames Kaffeetrinken durchgeführt, Ämterdienste müssen geleistet werden, Planungen aufgestellt u. a. [...] Nach dem Abendessen gegen 18 Uhr wird der Abend nach dem individuellen Wunsch des Bewohners verlebt [...] Als Mitarbeiter versucht man, die Individualität und die Autonomie eines jeden Bewohners zu achten, jedoch stößt dies bei der Heimordnung an Grenzen. Selbstbestimmung im Sinne des Empowermentkonzeptes findet dort Grenzen, wo die Rechte anderer berührt werden. Als wichtige Aufgabe wird daher auch das Aushandeln, Aufstellen, und das ‚Einüben‘ von bestimmten Regeln des Zusammenlebens verstanden [...] Für die Erledigung der Hausarbeit, bei der die Bewohner beteiligt werden, gibt es einen ‚Ämterplan‘. Dabei werden die Bewohner mit bestimmten Ämtern im Haushalt beauftragt [...] Die Ämter sind mit Applikationen und Namen ausgehängt. Gewechselt wird täglich oder wöchentlich, je nach mehrheitlichem Wunsch der Gruppe [...] Mir fällt auf, auch bei der Arbeit in anderen Häusern, dass nahezu dieselben Bewohner ihre Ämterdienste, speziell den Küchendienst mit Freude verrichten. Einige glänzen mit Abwesenheit oder lassen sich durch andere Bewohner vertreten. Hier ist es meine Aufgabe, diejenigen, die sich gerne drücken, mit Spaß an ihre Aufgaben in der Küche heranzuführen [...]“

Aus dem Bericht geht hervor, dass die Berichtende durchaus mit Begriffen des aktuellen fachlichen Diskurses in Berührung gekommen ist (z. B. Autonomie, Selbstbestimmung, Empowerment [...]) und auch versucht, in ihrer Aufgabenbeschreibung Bezüge dazu herzustellen. Das gelingt offensichtlich aber nur sehr begrenzt. Vielmehr lassen ihre Formulierungen, wie „ein gemeinsames Kaffeetrinken wird durchgeführt“, auf ein organisationales Handlungsmuster schließen, in dem die Klient\*innen des Wohnheims durch den Tag und die Woche ‚prozessiert‘ werden. Dies deutet auf einen organisationalen Rahmen hin, der stark ‚gescripted‘ ist. Was ist damit gemeint?

4 Ende 2017 waren ca. 200.000 Menschen mit Behinderungen in stationären Wohneinrichtungen untergebracht. (vgl. Dritter Teilhabebereich der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen 2021, 49). Ca. 150.000 davon sind dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung zugeordnet. 25 % leben im Doppelzimmer, ca. 25 % aller Einrichtungen haben mehr als 50 Plätze, vgl. Reichstein 2021).

Professionelles Handeln im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik findet derzeit im Rahmen von sozialen Dienstleistungsorganisationen und Bildungseinrichtungen statt, die in Anlehnung an die Unterscheidung Jürgen Hohmeiers dreierlei paradigmatische Orientierungen in sich tragen (Hohmeier 2004)<sup>5</sup>. Zum einen stehen viele dieser Organisationen in der Fürsorgetradition der Anstalt des 19. Jahrhunderts; andere gründen auf dem rehabilitationsorientierten „teilstationären Modell“, wie es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden ist. Zum Dritten finden derzeit pädagogische Interventionen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und schweren bzw. mehrfachen Beeinträchtigungen in inklusionsorientierten Organisationsformen statt, die sich seit den 1990er-Jahren zunehmend verbreiten und bürgerrechtlich sowie erfahrungswissenschaftlich begründet sind. Die entscheidenden Unterschiede liegen nicht nur im organisationalen Rahmen, in dem Unterstützungsleistungen praktiziert werden, sondern auch in den anderen pädagogisch-konzeptionellen Ansätzen sowie in den anderen sozialen Dienstleistungsmodellen. Werden beispielsweise die Hilfen zum Wohnen herangezogen, dann bezieht diese sich nicht auf den ‚Platz‘ in einer Heimeinrichtung, sondern auf das ‚individuelle Hilfearrangement‘ in der eigenen Häuslichkeit, d. h. die Ermöglichung privaten Wohnens mit flexibler, bedarfsgerechter und verlässlicher Unterstützung.

Kennzeichnend für die Entwicklung der organisationalen Handlungskontexte der Behindertenhilfe ist ein „additives Veränderungsmuster“ (Schädler & Rohrman 2009). Während neue inklusionsorientierte Unterstützungsformen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen nahezu überall und bundesweit zunehmen, wachsen ‚alte‘ Hilfeinstitutionen quantitativ ebenfalls oder werden zumindest nicht weniger. Veränderung erfolgt durch eine Ausweitung der Klientifizierung von Menschen mit Entwicklungs- und Lebensproblemen verschiedener Art in allen Lebensphasen und Lebensbereichen. Verschiedene institutionelle Praktiken existieren nebeneinander in z. T. seltsam anmutender paradigmatischer Konkurrenz. Seitens älterer institutioneller Modelle, die noch immer die Praxis dominieren, führt dies zu erheblichen Legitimationsproblemen, die auch mit professioneller Verunsicherung verbunden sind, da die zugrundeliegenden Ziel-Mittel-Annahmen in Frage stehen (vgl. Rohrman 2007; Schädler, Rohrman & Franzkowiak 2011; Brachmann 2011; Muche 2017).

In dem Fall, dass pädagogisches Handeln von Mitarbeiter\*innen in sozialen Diensten und Bildungseinrichtungen organisational überformt ist, heißt dies auch, dass die Bedeutung von „Stellvertretung“ als pädagogische Kategorie im paradigmatischen Kontext der jeweiligen Praxis zu betrachten ist. Hierfür erscheint

5 Hohmeier unterscheidet das ‚custodial-caritative Paradigma‘ der Anstalt vom rehabilitativ-therapeutischen Paradigma und dieses wiederum vom ‚inklusions Paradigma, die jeweils eigene Annahmen über Wirkungszusammenhänge zwischen eingesetzten Verfahren und ihren Wirkungen gemeint haben (Hohmeier 2004, 132ff.).

es angezeigt, eine organisationswissenschaftliche – in diesem Fall eine neo-institutionalistisch<sup>6</sup> orientierte – Perspektive heranzuziehen, um die Kategorie der Stellvertretung verstehen und einordnen zu können. Der vorgegebene Rahmen führt an einigen Stellen zu einer etwas schematisierenden Argumentation, welche die in der Praxis gegebenen Differenzierungen nicht immer berücksichtigen kann.

### 3 Stellvertretung und Skriptbildung in sozialen Dienstleistungsorganisationen und Bildungseinrichtungen für Menschen mit Behinderungen

Bildungseinrichtungen und Soziale Dienste sind aus neo-institutionalistischer Sicht Organisationen, die durch zahlreiche, fest institutionalisierte Regeln und Normen strukturiert sind, deren Einhaltung sie von ihren Mitgliedern erwarten. Die ‚Institutionen‘ der Organisation sind dauerhaft, maßgeblich, verbindlich und stabil (Senge & Hellmann 2006, 17). Dadurch werden den Mitarbeiter\*innen bestimmte Handlungsweisen vorgegeben, deren Einhaltung wiederum für Stabilität der jeweiligen Organisation von zentraler Bedeutung ist; entsprechend wird ihre Nichteinhaltung sanktioniert. Diese institutionellen Vorgaben konkretisieren sich in organisationalen Routinen. Routiniertes Handeln beruht so gesehen auf routinisiertem Denken, welches sich mit dem Begriff der „kognitiven Scripts“ fassen lässt. Kognitive Scripts werden verstanden als feststehende Schemata für Handlungssequenzen, auf die Mitglieder in Organisationen bei ihrem Handeln in vielen Situationen zurückgreifen. Sie bilden „eine Art Rezeptwissen, über typische Verläufe von Ereignissen“ (Klatetzki 2002, 98). „Routinisierung“ ist das beherrschende Merkmal der Handlungspraxis in sozialen Organisationen. Mitarbeiter\*innen in sozialen Organisationen entwickeln zu typischen, häufiger auftretenden Problemen auch typische Lösungen durch typische „was, wenn“ Routinen (Klatetzki 2002, 100). Sie verfügen über gleiche Scripts für bestimmte Situationen, die auf vielfach gleichen Routinen beruhen, die sie in ihrem Organisationsalltag erlernt haben. So entstehen gemeinsame schematische Wissensbestände, die umso fester werden, je länger die jeweilige Organisation besteht. Als Beispiel kann die oben dargestellte Erzählung der Wohnheimmitarbeiterin angeführt werden, welche die in ihrer Organisation geltenden Handlungsmuster umsetzt. Ihr persönliches Skriptwissen basiert auf einem individuellen Lernprozess, in dem sie persönliche Erfahrung, Ausbildungswissen und die Regeln der Organisation mehr oder wenig lose verknüpft hat („koppelt“).

6 Vgl. hierzu für die Behindertenhilfe Schädler 2003; Koch & Schemmann 2009; Brachmann 2011; Muche 2017; Falk 2018; Reichstein 2021.

Vor diesem Hintergrund kann nun gefragt werden, wie Situationen in Einrichtungen und Diensten der Behindertenhilfe „geskriptet“ werden, in denen stellvertretendes Handeln von Fachkräften erwartet, erwogen und praktiziert wird. Hierzu sollen zunächst die devianztheoretischen Überlegungen von Wolf Wolfensberger (1969)<sup>7</sup> herangezogen werden, die trotz ihres älteren Entstehungsdatums noch immer ein hohes Erklärungspotential in sich tragen. Wolfensberger fragt ebenfalls danach, wie Handlungsvorgaben für Mitarbeiter\*innen in Einrichtungen der Behindertenhilfe entstehen und wirksam werden. Er kommt in seinen Analysen zu dem Schluss, dass die Einrichtungen im Sinne des ‚human managements‘ funktionieren, verstanden als „a consistent pattern in which the behavior of persons is structured by other persons who exercise authority over them“ (Wolfensberger 1969, 64). Dieses typische Muster bezeichnet er als das „institutionelle Modell“, das entsteht aus der „interaction of the physical environment of the residence with the behavioral roles that managers impose upon or elicit from the managed residents“ (vgl. Wolfensberger 1969, 64).

In der äußeren und inneren Gestaltung von Behinderteneinrichtungen spiegeln sich die Sichtweisen der Verantwortlichen auf die darin betreuten Bewohner\*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen wider. Diese können durchaus zu den offiziellen Zielen der Einrichtung in Widerspruch stehen, wobei dies nicht selten von den Verantwortlichen nicht wahrgenommen oder sogar heftig bestritten wird. Wolfensberger formuliert im Original:

„[...] the design of residential facilities for the retarded is affected by attitudes and philosophies held by the designers and those who guide and direct them. These attitudes and philosophies may be held without the holder being conscious of their presence. Indeed, the holder may verbally and vehemently deny holding an attitude or philosophy which is strongly expressed in the building“ (Wolfensberger 1969, ebd.).

Die Wirkung des institutionellen Modells für die Betreuung sogenannter geistig behinderter Menschen in Einrichtungen besteht nun nach Wolfensberger in dem Zusammenwirken von Architektur und räumlicher Ausstattung der Behinderteneinrichtung einerseits und entsprechenden Verhaltensweisen der Leitungskräfte und des Personals gegenüber den Betreuten andererseits. Im Sinne einer Rollenzirkularität, d.h. durch Prozesse sich selbsterfüllender Prophezeiungen, wird erreicht, dass die institutionalisierten Menschen mit Behinderungen den ihnen auferlegten bzw. in ihnen hervorgebrachten Rollenerwartungen nachkommen und diese für sich selbst übernehmen. Dieses erzwungene Verhalten wird dann im Umkehrschluss von der sozialen Umgebung als das vermeintlich ‚natürliche‘ Verhalten der betroffenen Person interpretiert. Mit den Worten Wolf Wolfensbergers:

<sup>7</sup> Prof. Dr. Wolf Wolfensberger war führender Vertreter des Normalisierungsprinzips in den USA. Er entwickelte u. a. das Konzept des ‚social-role-valorization‘, 1934 in Mannheim geboren, starb er am 27. Februar 2011 in Syracuse, Nebraska USA.

„Generally people will play the roles they have been assigned. This permits those who define social roles to make self-fulfilling prophecies by predicting that someone cast into a role will emit behavior consistent with that role. Unfortunately, role-appropriateness will then often be interpreted to be a person's 'natural' rather than elicited mode of acting“ (ebd., 64).

In seiner Analyse der amerikanischen Anstaltsgeschichte arbeitete er 1969 eine Reihe geprägter Rollenvorstellungen für sogenannte geistig behinderte Menschen heraus, die als Konstruktionsmuster für den Umgang mit den institutionalisierten behinderten Menschen dienen (vgl. Wolfensberger 1969, 68ff.; 1972, 13ff.; 1980, 9ff.). Diese Rollenvorstellungen vom Menschen mit Behinderungen reichen vom „Kranken“ über das „unschuldige Kind“, die „Gefahr für die Umwelt“, den „an seinem Zustand Leidenden“, bis hin zu einem „nichtmenschlichen Lebewesen“ (subhuman) usw. Er nennt zwar auch die emanzipatorische Vorstellung des Menschen mit geistiger Behinderung als „entwicklungsfähige Persönlichkeit“, sieht dies aber als kaum realisiert an. Im Vordergrund stehen Annahmen, die den Defekt und die Unmündigkeit der Betroffenen und entsprechende persönliche Entwertungen nach sich ziehen.

Das durch institutionelle Zuschreibungen erzeugte Verhalten bestätigt nun wiederum die Wahrnehmungserwartung der Mitmenschen an das Rollenverhalten sogenannter Menschen mit geistigen Behinderungen und reproduziert diskriminierende gesellschaftliche Stereotypen. Für Wolfensberger ist die Beschaffenheit der jeweils institutionell geprägten Rolle von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung die entscheidende Bestimmungsgröße für die Qualität einer Behinderteneinrichtung. Für ihn leiten sich daraus entweder positive oder entwertende Rollenerwartungen an diese Personengruppe ab (vgl. Wolfensberger 1969, 65).

Zu Recht wurde Wolfensbergers Ansatz immer wieder als zu mechanistisch kritisiert (vgl. Schädler 2003, 115ff.). Verwiesen wurde dabei auf Irving Goffmans Feststellungen, dass das einzelne Individuum auch unter sehr rigiden Bedingungen totaler Institutionen immer wieder Mittel und Wege findet, sich eigene Handlungsspielräume zu eröffnen und „Rollendistanz“ zu entwickeln (vgl. Goffman 1973, 63ff., 303). Gleichwohl ist der von Wolfensberger aufgezeigte Zusammenhang gerade bei Menschen mit zugeschriebener ‚geistiger Behinderung‘ bedeutsam. Denn für diese Klientengruppe kann auch gelten, was Goffman für Insassen von psychiatrischen Anstalten beschreibt: Ein Aufbegehren gegen Regeln wird als Bestätigung der Symptomatik gesehen. Demnach wurde zu deren Behandlung die Institution sozusagen geschaffen

„als der beste Beweis, dass der Patient korrekterweise dorthin gehört, wo er sich nunmehr befindet“ (ebd., 292). Dadurch wird der Betreffende „durch die Stigmatisierung als geisteskrank [...] der üblichen Ausdrucksformen beraubt [...], durch welche der einzelne sich dem Zugriff der Organisation entziehen kann“ (ebd.).

Im jeweiligen paradigmatischen Rahmen wird ‚geistige Behinderung‘ in der Einrichtung sozusagen sozial konstruiert. Die Notwendigkeit und die Legitimität stellvertretenden Handelns werden quasi naturwüchsig aus den umfassenden Defizitzuschreibungen abgeleitet. Dies wiederum wird Teil des organisationalen Skripts der Einrichtung, dessen Aneignung und Befolgung von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erwartet wird.

#### 4 Schonraum, Schutz und Stellvertretung

Die organisationale Skriptbildung für Mitarbeiter\*innen basiert in custodial-caritativen wie auch in rehabilitativ-therapeutisch geprägten Einrichtungen der Behindertenhilfe und der sonderpädagogischen Bildung überwiegend auf Annahmen von dauerhafter Unmündigkeit und Unzurechnungsfähigkeit sowie der Bekräftigung der Expertendominanz (vgl. Hohmeier 2005, 134). Einseitig betont wird hier die Schutz- und Hilflosigkeit des Klientels oft verbunden mit einer äußerst pessimistischen Einschätzung des ‚normalen‘ sozialen Raumes außerhalb der Einrichtungsgrenzen. Kerstin Rock (2001) konnte in ihrer Untersuchung der handlungsrelevanten Orientierungs- und Deutungsmuster von Mitarbeiter\*innen in Einrichtungen für Erwachsene mit sogenannter geistiger Behinderung zeigen, wie Eigeninitiative der Klient\*innen zu selbstbestimmtem Handeln im Heimalltag schnell zum Problem wird, das durch stellvertretendes Handeln verschiedener Form verhindert wird. Andere Texte zeigen, wie sehr in der Einrichtungsperspektive die Welt außerhalb des Heims bzw. des heilpädagogischen Systems als voller Überforderungen, als feindselig und bedrohlich interpretiert wird. Dem wird dann die Möglichkeit stationärer Einrichtungen entgegengestellt, „Schutz- und Schonräume“ zu bieten, wo Menschen mit Behinderungen mit hohem Anspruch pädagogisch gefördert werden können (vgl. Brachmann 2011, 182).

Stationäre Behinderteneinrichtungen stellen sichere Schonräume dadurch her, dass sie ihre behinderten Klienten durch materielle Vorkehrungen schützen, welche die räumliche Bewegungsfreiheit beschränken (wie z. B. Mauern, Zäune, verschlossene Türen, Meldesysteme, reinigungsfreundliche Materialien), oder indem sie durch verbindliche organisatorische Regelungen und deren Einhaltungskontrolle (z. B. Zentralversorgung mit Wäsche und Nahrung, Hygienevorschriften, Baderoutinen, zeitliche Regulierungen, Gestaltung des Tagesablaufs in Gruppen, ‚Ämtchensystem‘ usw.) die individuellen Freiheitsräume begrenzen. Die Kategorie der Stellvertretung wird durch die ‚Sprache der Architektur‘ und durch die kollektiven Handlungsmuster des Personals zur ‚gut gemeinten‘ Schutzleistung, die in das institutionelle Modell der jeweiligen Einrichtung tief ‚eingeschrieben‘ ist. Die verfestigte Alltagsannahme, dass Hilfseinrichtungen für Menschen mit Behinderungen einen Schonraum schaffen müssen, verkennet Wesentliches. Hinter

gut gemeinter Fürsorge verbirgt sich die Gefahr, dass die Chancen des lernenden Umgangs mit alltäglichen Risiken des ‚normalen‘ Lebens den betreuten (institutionalisierten) Menschen mit Lernschwierigkeiten vorenthalten werden. Wolf Wolfensberger hat in diesem Zusammenhang von der „Würde des Risikos“ („dignity of risk“) gesprochen, die dem Schutzgedanken nicht untergeordnet werden darf<sup>8</sup>. Was ist damit gemeint?

## 5 Stellvertretung, Assistenz und die Würde des Risikos

Der Begriff „Risiko“ hat laut Wahrig Deutsches Wörterbuch griechische, arabishe und lateinische Wurzeln und steht für eine „Klippe“ (lat. *risca*), die vor einem fahrenden Schiff auftaucht und die es zu „riskieren“ (it. *risicare*), im Sinne von „umschiffen“, gilt, um weiterzukommen<sup>9</sup>. Im heutigen Sinne bezieht sich das Sprechen über Risiken auf Ereignisse, die unter bestimmten Bedingungen und mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit eintreten können, wenn eine Handlung erfolgt. Es geht also um die Einschätzung kausaler Wahrscheinlichkeiten im Sinne, von „Wenn, dann...“, z. B.: „Wenn du bei Schnee und Eis ausgehst, um Freunde zu treffen, könnte es sein, dass du ausrutschst und dich verletzst!“. Ein ‚Risiko eingehen‘ beinhaltet – wie das Beispiel zeigt – neben der Gefahrenseite immer auch eine Chance, also „Freunde zu treffen und Schönes zu erleben“. Gleichwohl wird es gemeinhin als vernünftig angesehen, eine Art Risikoabschätzung vorzunehmen, d. h. mögliche Chancen und mögliche Gefahren einer Handlung gegeneinander abzuwägen und dann ggfs. „etwas“ zu riskieren oder auch nicht. Die Entwicklung und das Lernen von Menschen gehen wohl immer damit einher, dass neue Erfahrungen in erweiterten Handlungskontexten und neuen bzw. wenig bekannten Situationen gemacht werden. Menschliche Entwicklung im ökologischen Sinne Urie Bronfenbrenners (1982) findet statt, wenn diese Herausforderungen erfolgreich bewältigt werden können.

Gleiches gilt für die Bedeutung von persönlichen Krisen. Krisen können als risikante Phasen des Lebens beschrieben werden. Kritische Lebensereignisse, die für Menschen eine große Bedeutung haben können, ergeben sich etwa bei der Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf eines Menschen oder durch unvorhergesehene Ereignisse, die, wie der Tod eines nahestehenden Menschen, Trennungen, aber auch Umzug oder der Wechsel des Arbeitsplatzes, eine aktive Neuorientierung und persönliche Adaptionsleistungen erfordern. Die gelingende Bewältigung von Krisen und Risiken können sozusagen als „Entwicklungsmotor der erwachsenen Persönlichkeit“ (Filip 1995) gesehen werden. Erkenntnisse der

<sup>8</sup> Wolfensberger 1980, 19.

<sup>9</sup> Vgl. Wahrig Deutsches Wörterbuch (1986/1991), 1071.



psychologischen Forschung zur menschlichen Entwicklung im Erwachsenenalter belegen diesen Zusammenhang empirisch. Hier wurde herausgearbeitet, dass eine gelingende Bewältigung von Lebenskrisen in direktem Zusammenhang mit der gelingenden Persönlichkeitsentwicklung steht (Filip & Aymanns 2010, 99ff.). So gesehen kann man sagen, dass der „Zugang zu Risiken“ eine ganz wesentliche Voraussetzung für die persönliche Entwicklung von Menschen darstellt.

Verwehrt man Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung im Schonraumkontext von Einrichtungen die Chance, Risiken einzugehen und sich mit Krisen auseinanderzusetzen, dann werden nicht nur Fragen der Verletzung grundlegender Persönlichkeitsrechte aufgeworfen. Die Wirkungen einer solchen institutionellen Sozialisation bestehen auch darin, dass sie depressive Störungen auslösen und zur Herausbildung negativer Selbstwertgefühle sowie einem geringen Selbstbewusstsein beitragen können. Im Ergebnis finden sich „infantile Erwachsene in einer infantilisierenden Umgebung“. In diesem Zusammenhang hat Klaus Dörner vor einigen Jahren bereits provokativ das „Recht auf Lebenskrisen“ gefordert<sup>10</sup>.

Gleichwohl wäre es falsch, die erheblichen Gefährdungen, Verletzlichkeiten, Abhängigkeiten und Diskriminierungsrisiken zu übersehen, die sich oft aus dem Vorliegen ausgeprägter kognitiver Beeinträchtigungen bei betroffenen Menschen, m. a. W. aus ihrer erhöhten „Vulnerabilität“, ergeben. Bei aller Verschiedenheit des Personenkreises der Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen kann man doch mit einer gewissen Berechtigung davon ausgehen, dass die Fähigkeiten zur Selbstsorge eingeschränkt sind. Andererseits ist aber mit Bezug auf etwa das Maslow'sche Bedürfnismodell (Maslow 2002) ebenso davon auszugehen, dass bei allen Menschen ein intrinsisches Motivationspotential besteht, persönliche Bedürfnisse möglichst autonom zu verwirklichen. Daran gilt es anzuknüpfen, wenn es um Assistenzkonzepte von Menschen mit Lernschwierigkeiten für einen selbstbestimmten Umgang mit Alltagsanforderungen, Risiken und Krisen geht. Selbst wenn diese ihre Bedürfnisse nur mit Unterstützung verwirklichen können, setzt die Bedürfnisbefriedigung ihre aktive Mitwirkung voraus. Ko-Produktion ist ein zentrales Merkmal gelingender personenbezogener Dienstleistungen, das dem Grunde nach auch für pädagogisches Handeln gilt. Daraus ergibt sich für die Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, dass auch die Aufgaben der Bewältigung von Risiken und Krisen nicht stellvertretend, sondern kooperativ im Sinne eines „Arbeitsbündnisses“ von Klienten\*innen und Professionellen angegangen werden sollen.

Im inklusionsorientierten Handlungsrahmen sind dafür Assistenzkonzepte entstanden, funktionale Hilfe mit der Förderung selbstbestimmter Lebensführung zu verbinden. Dies soll im Folgenden gestützt auf Erfahrungsberichte und eigene empirische Untersuchungen am Bereich wohnbezogener Unterstützung

10 In Reutlingen-Rappertshofen bei der Fachtagung der LWV-Behindertenhilfe am 29.11.2010.

von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen erläutert werden (vgl. fib e.V. 1998; Aselmeier u. a. 2001).

Bei der Darstellung dazu geht es vor allem darum, eine Herangehensweise aufzuzeigen, die explizit stellvertretendes Handeln und unabgestimmtes Intervenieren in private Alltagsgestaltung zu vermeiden sucht. Leitend ist die Frage, wie unter Bedingungen von erhöhter Vulnerabilität die individuellen Entwicklungsbedürfnisse und Freiheitsrechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten einerseits mit dem professionellen Unterstützungsauftrag der Mitarbeiter\*innen und auch dem Haftungsrisiko einer Dienstleistungsorganisation andererseits in ein förderliches Verhältnis gebracht werden können?

## 6 Unterstützte Bewältigung von Risiken und Krisen in inklusionsorientierten wohnbezogenen Diensten: Risikomanagement

Wie bei anderen Menschen ist auch bei Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung der Bereich des Wohnens und der Alltagsgestaltung für die Lebensqualität von zentraler Bedeutung. Der Fokus liegt hier auf der Verwirklichung individueller Lebensziele. Bei der Konzeptentwicklung von Wohnformen für Menschen mit Lernschwierigkeiten stellt sich insbesondere die Frage nach dem Umgang mit Risiken für das private Wohnen in eigenen Häuslichkeiten.

### 6.1 Risikobereiche im unterstützten Wohnen

Im Folgenden sollen einige typische Risikobereiche aufgeführt werden, die im Alltag des unterstützten Wohnens oft zu Problemen führen:

*Risikobereich ‚Ernährung und Gesundheit‘:* Um in angemessener Form auf ihre Gesundheit zu achten, müssen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten für Ernährung, Bewegung und psychisches Wohlbefinden sensibilisiert sein. Dazu gehört eine achtsame Form des Umgangs mit Alltagsdrogen wie Kaffee, Alkohol und Zigaretten. Bei bestimmten chronischen Krankheiten kommt es auf das Wahrnehmen von Arztterminen, die Einnahme von Medikamenten und das Praktizieren oder Unterlassen bestimmten Verhaltens an.

*Risikobereich ‚Körperpflege‘:* Wie andere so stehen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten vor der Aufgabe, für sich eine persönlich angemessene Form der Körperpflege zu entwickeln. Dabei ist nicht nur die eigene Gesundheit von Bedeutung, sondern auch das Zusammensein mit anderen Menschen.

*Risikobereich ‚Sauberkeit und Ordnung in der eigenen Wohnung‘:* Wie andere so stehen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten vor der Aufgabe, für sich eine persönlich angemessene Form der Sauberkeit und Ordnung in der eigenen Woh-

nung zu entwickeln. Darüber hinaus gilt ein gewisses Mindestmaß an Sauberkeit, um den Erhalt sowohl der eigenen Gesundheit, sozialer Kontakte als auch der Wohnung nicht zu gefährden.

*Risikobereich ‚Geld und Besitz‘:* Wie andere so stehen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten vor der Aufgabe, für sich eine persönlich angemessene Form des Umgangs mit Geld und Besitz zu entwickeln. Voraussetzung dafür ist ein Bewusstsein über ein ausgewogenes Verhältnis von Ausgaben und Vermögen bzw. Einnahmen sowie von Kosten und Ausgabenzweck. Hierzu gehört auch ein bewusstes Verhältnis zur Bedeutung von eigenem und fremdem Besitz.

*Risikobereich ‚Räumliche Orientierung und Nutzung von öffentlicher Infrastruktur‘:* Wie andere so stehen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten vor der Aufgabe, die vorhandene öffentliche Infrastruktur für sich zu nutzen und sich dabei räumlich zu orientieren. Die Entwicklung eines Orientierungssinns setzt gelegentlich voraus, sich von eingeübten Routinen zu lösen und neue Wege zu gehen.

*Risikobereich ‚Termine und vertragliche Verpflichtungen‘:* Wie andere so stehen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten vor der Aufgabe, für sich eine persönlich angemessene Form des Umgangs mit Terminen, Vereinbarungen und vertraglichen Verpflichtungen zu entwickeln. Dies beinhaltet ein Bewusstsein über Verpflichtungen im Zusammenleben mit anderen als Hausbewohner\*in, Nachbar\*in, Arbeitnehmer\*in oder Gemeindemitglied.

*Risikobereich ‚bürgerliche Freiheiten, Rechte und gesetzliche Vorschriften‘:* Wie andere so stehen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten vor der Aufgabe, für sich eine persönlich angemessene Form zu entwickeln, wie sie mit bürgerlichen Freiheiten und gesetzlichen Vorschriften umgehen. Hierzu gehört, sich bewusst zu werden, dass die Überschreitung von Gesetzen, z. B. Diebstahl, bestimmte Formen körperlicher Gewalt etc., nicht akzeptiert werden und zu Strafen führen kann.

*Risikobereich ‚soziale Beziehungen‘:* Wie andere so stehen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten vor der Aufgabe, für sich eine persönlich angemessene Form zu entwickeln, wie sie mit sozialen Beziehungen und Einsamkeit umgehen. Beziehungen können Brüche aufweisen und sich in ihren Formen verändern, sie können Gewaltmomente enthalten und Ausbeutung beinhalten. Der Idealvorstellung des glücklich in enge und weniger enge Beziehungen eingebundenen Menschen steht oft eine andere Wirklichkeit gegenüber, die von Einsamkeit und unerfüllten Wünschen, gerade auch sexueller Art geprägt ist.

*Risikobereich ‚Konsumentenverhalten‘:* Wie andere so stehen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten vor der Aufgabe, beim Kauf von Konsumgegenständen oder Vertragsabschlüssen (Handyvertrag etc.) auf ihre Interessen als Konsument\*innen zu achten. Sie müssen sich kompetent gegenüber aggressiven Verkaufsstrategien verhalten, Verträge prüfen und unrechtmäßige Verträge ggfs. wieder rückgängig machen, bevor es zu nicht gewollten materiellen Nachteilen kommt.

*Risikobereich ‚Respekt und Anerkennung‘:* Wie andere so stehen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten vor der Aufgabe, ihre Bedürfnisse nach Anerkennung und Respekt zu verwirklichen. Trotz des gesetzlichen Schutzes vor Benachteiligung verdeutlichen negative Reaktionen ihres Umfelds oft den erschwerten Zugang zu positiv bewerteten Rollen: Mit Fehlinterpretationen und Unverständnis, Ablehnung, Enttäuschung, Vernachlässigung, Stigmatisierung bis hin zu offener Aggressivität erfahren die Betroffenen schmerzhaft Erlebnisse, die das Selbstkonzept negativ prägen (vgl. Schuppener 2005).

Im Zusammenhang der Entwicklung neuer Formen professioneller Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten hat es sich als sinnvoll erwiesen, beim Umgang mit Risiken auf ein bewusstes Vorgehen zu setzen, das mit dem Begriff des Risikomanagements gefasst werden kann.

## 6.2 Risiko-Management<sup>11</sup> als Konzeptbestandteil in Diensten für unterstütztes Wohnen?

Die konzeptionelle Orientierung der Dienste an Prinzipien wie Selbstbestimmung oder Bürgerrechte bedeutet in der praktischen Alltagsarbeit für die Mitarbeiter\*innen eine permanente Gratwanderung zwischen Bevormundung und Unterstützung. Für Dienste des Unterstützten Wohnens empfiehlt sich, konzeptionelle Leitlinien zu erarbeiten, wie die Mitarbeiter\*innen mit Risiken und Gefährdungen in ihrer alltäglichen Praxis umgehen sollen. Auf dieser Grundlage können professionelle Handlungsroutrinen entstehen, die mithilfe, freiheitseinschränkende baulich-räumliche Rahmenbedingungen, aber auch Verhaltensvorschriften als Schutzfaktoren für Klient\*innen so weit wie möglich zu ersetzen.

## 6.3 Elemente des individuellen Risiko-Managements

Ein systematisches Risiko-Management im Unterstützten Wohnen beinhaltet die Erarbeitung eines Risiko-Plans gemeinsam mit einzelnen Menschen mit Lernschwierigkeiten. Hierzu ist es erforderlich, dass Mitarbeiter\*innen sich zunächst zusammen mit Klient\*innen ein Bild über riskante Alltagssituationen und darüber, was genau die jeweiligen Gefährdungen ausmacht, verschaffen (Risiko-Assessment). Dies kann über Erkundungen und Begehungen geschehen oder indem der Tagesablauf oder wiederkehrende Situationen im Wochenverlauf rekonstruiert werden. Videoaufnahmen oder Fotodokumentationen, die zu Plakaten zusammengestellt werden, können hilfreich sein.

11 Die folgenden Ausführungen stützen sich u. a. auf Konzepte des Risikomanagements im Rahmen der Qualitätsentwicklung in Offenen Hilfen (Aselmeier u. a. 2001) sowie aus dem Bereich der Altenpflege (vgl. Klie, Thomas u. a. (2005).

Der Risikoplan bietet auch eine Grundlage, um wichtige Personen im Sozialraum des behinderten Menschen für Problemsituationen zu sensibilisieren und um sie als ‚Unterstützer\*innen‘ zu gewinnen (z. B. Busfahrer\*innen, Kassierer\*innen im Supermarkt, Nachbarn, sonstige Anwohner\*innen, Kolleg\*innen etc.). Auf dieser Basis kann auch geprüft werden, welche äußeren Gefährdungen durch Veränderungen im sozial-räumlichen Umfeld reduziert werden können (z. B. durch bauliche Veränderungen, Ampelanlagen, Maßnahmen zur Wohnungsanpassung etc.). Risiko-Management bedeutet auch die Förderung individueller Kompetenzen von Menschen mit Lernschwierigkeiten, damit sie riskante Situationen besser, d. h. gefahrenfreier bewältigen können. Damit gemeint sind etwa Ansätze des Verkehrssicherheitstrainings, Hilfen zum sicheren Umgang mit Elektrogeräten in Küche und Bad, Erkundungen des örtlichen Umfelds etc. Darüber hinaus sind Ansätze zu unterstützen, bei denen Menschen mit Lernschwierigkeiten ihr Selbstvertrauen stärken und sich gegenüber verschiedenen Formen von Gewalt besser zur Wehr setzen können. Dazu gehören Angebote z. B. im Rahmen von Erwachsenenbildung zur Förderung der Identitätsfindung, der Ausdrucksmöglichkeiten und der Selbstbehauptung. Wo immer möglich sollten die Mitarbeiter\*innen des Dienstes ihre Klient\*innen zur Mitwirkung an Selbsthilfegruppen ermutigen. Wo keine solchen Gruppen existieren, sollte ihre Initiierung unterstützt werden, um den Betroffenen den Zugang zu Empowerment-Erfahrungen zu eröffnen.

## 7 Fazit

Die stationäre Behindertenhilfe, die ihre Ursprünge im 19. und 20. Jahrhundert hat, ist paradigmatisch stark darauf ausgerichtet, Schutz- und Schonräume für ihre Klient\*innen herzustellen. Dies geschieht durch materielle Vorkehrungen (Zäune, Mauern etc.), durch Ordnungsregeln für den Alltag sowie durch institutionalisierte Formen stellvertretenden Handelns von Mitarbeiter\*innen. Die pädagogische Kategorie der Stellvertretung wird dabei in einer spezifisch institutionellen Ausprägung zu einem Kernbestandteil eines versorgungs- und/oder rehabilitationsorientierten Mitarbeiter\*innen-Scripts. In Diensten mit inklusionsorientierten Handlungskonzepten wären demgegenüber Prozesse der Selbstvertretung, Nichtdiskriminierung, Verselbständigung bis hin zur De-Klientifizierung skriptbildend. Dies geschieht aber nicht im paradigmatischen Selbstlauf, sondern nur dort, wo ein hohes Maß an professioneller Reflexion und emanzipationsorientiertes Handeln von Organisationsseite eingefordert werden. Unabhängig von Art und Schwere der Behinderung gehört dazu die Orientierung am Prinzip des „Entscheiden-Lassens“ mit Unterstützung (Hahn 1983). Stellvertretung im Sinne einer nicht abgesprochenen bzw. nicht konsensualen Intervention in die Angelegenheiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird zur *ultima ratio*, die nur

dann legitimiert ist, wenn eine gravierende Selbst- und Fremdgefährdung gegeben ist. Ob dies der Fall ist, bedarf der Reflexion anhand professioneller Standards, die in den helfenden Organisationen konzeptionell ausgearbeitet vorliegen sollten. Erfahrungen deuten darauf hin, dass das signalisierte Zutrauen relevanter Personen ihrer Umgebung in ihre Kompetenzen auch für Menschen mit erheblichen Lernschwierigkeiten die Fähigkeiten stärkt, Alltagsrisiken immer kompetenter zu bewältigen. Dies hat wohl auch Franco Basaglia gemeint mit seinem berühmten Postulat „Freiheit heilt!“.

## Literatur

- Ackermann, K.-E. & Dederich, M. (Hrsg.) (2011): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena-Verlag, 119-138.
- Aselmeier, L. u. a. (2001): AQUA UWO – Arbeitshilfen zur Qualitätssicherungen in Diensten für Unterstütztes Wohnen für Menschen mit geistiger Behinderung. Universität Siegen. ZPE-Schriftenreihe. Bd. 10.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen.
- Fib. e. V. (1998): Leben auf eigene Gefahr. München.
- Falk, W. (2018): Institutioneller Wandel als zentrale Herausforderung im Feld der sogenannten Behindertenhilfe. *Behindertenpädagogik* 57 (3), 254-274.
- Filip, S.-H. (Hrsg.) (1996): Kritische Lebensereignisse. München.
- Goffman, E. (1972): *Asyle*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hahn, M. T. (1983): Von der Freiheit schwer behinderter Menschen. *Anthropologische Fragmente*. In N. Hartmann (Hrsg.): *Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten*. Heidelberg: Schindele, 132-141.
- Hohmeier, J. (2004): Die Entwicklung der außerschulischen Behindertenhilfe als Paradigmenwechsel – Von der Verwahrung zur Inklusion. In: R. Forster (Hrsg.): *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127-141.
- Klatetzki, T. (2002): Sozialpädagogische Institutionsforschung. Skripts in Organisationen. Ein praxistheoretischer Bezugsrahmen für die Artikulation des kulturellen Repertoires sozialer Einrichtungen und Dienste. In: C. Schweppe (Hrsg.): *Sozialpädagogik und qualitative Forschung*. Opladen: Leske & Budrich, 93-118.
- Klie, T. & Pfundstein, T. (2005): Risikomanagement in der stationären Altenpflege. Ein Leitfaden zu Methodik und Praxis im Umgang mit Pflegerisiken. Freiburg/Unterhaching.
- Koch, S. & Schemann, M. (Hrsg.) (2009): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Maslow, A. H. (2002): *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt Tb.
- Muche, C. (2017): *Identität in Organisationen als Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Rock, K. (1999): *Professionalität in der Arbeit mit geistig behinderten Erwachsenen unter der Lernidee der Selbstbestimmung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichstein, M. F. (2021): *Leben in Exklusionssphären. Perspektiven auf Wohnangebote für Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohrmann, A. (2007): *Offene Hilfen und Individualisierung. Perspektiven sozialstaatlicher Unterstützung für Menschen mit Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schädler, J. (2003): Stagnation oder Entwicklung in der Behindertenhilfe? Chancen eines Paradigmenwechsels unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schädler, J. & Rohrmann, A. (2016): Unentschieden – wie das Recht auf ein Leben in einer eigenen Wohnung zur Glücksache wird. In: G. Theunissen & W. Kulig (2016): *Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme. Best practice für Erwachsene mit Behinderungen in Deutschland*. Stuttgart: Fraunhofer Verlag, 11-30.
- Schuppener, S. (2005): *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Senge, K. & Hellmann, K.-U. (Hrsg.) (2006): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Theunissen, G. (2010): *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit*. 2. Auflage. Freiburg: Kohlhammer.
- Wolfensberger, W. (1969): The Origin and Nature of Our Institutional Models. In: R. B. Kugel & W. Wolfensberger (Hrsg.) (1969): *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. President' Committee on Mental Retardation. Washington D. C., 59-173.
- Wolfensberger, W. (1998): Die Lebenswirklichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung und die Theorie von der Valorisation sozialer Rollen. In: M.T. Hahn (1998): *Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg in die Gemeinde. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Reutlingen: Diakonie Verlag, 247-298.

*Thomas Schweinschwaller*

## **Von der Enge zur Weite – Einsichten in den Status quo und Anregungen, Organisationen anders zu machen**

### **Abstract**

With reference to the model of the three horizons (Sharpe 2013), this article deals with the question of where the system of disability support in Austria stands and which alternative organizational forms already exist internationally. Using the developmental phases of organizations (Glasl 1999), this article makes visible where many organizations in the field of disability work are currently stuck, what external influences they are exposed to, and what effects these have on the actors in the area. With the help of Frédéric Laloux's *Reinventing Organizations* (2015), new forms of organizing are presented that give hope for change.

Dieser Artikel setzt sich unter Bezugnahme auf das Modell der drei Horizonte (Sharpe 2013) mit der Frage auseinander, wo das System der Behindertenhilfe in Österreich ansteht und welche Organisationsformen international bereits existieren, die Unterstützung anders zu organisieren. Anhand der Entwicklungsphasen von Organisationen (Glasl 1999) wird sichtbar gemacht, wo viele Organisationen im Feld der Behindertenarbeit aktuell anstehen, welchen externen Einflüssen sie ausgesetzt sind und welche Auswirkungen diese auf die Akteur\*innen im Feld haben. Anhand von Frédéric Laloux' „Reinventing Organizations“ (2015) werden neue Formen des Organisierens vorgestellt, die Hoffnung auf Veränderung machen.

### **1 Einleitung**

Erwin Buchinger, ehemaliger österreichischer Behindertenanwalt und zuvor Bundesminister für Gesundheit und Konsumentenschutz, unterzeichnete die UN-Behindertenrechtskonvention 2008. Einige Jahre nach der Unterzeichnung verdeutlichte er in einem Interview, dass beim Beitritt der UNBRK 2008 viele politisch Verantwortliche einschließlich seiner Person meinten, dass sich in Österreich dadurch wenig verändern müsste. Die genauere Betrachtung machte bald klar, dass es erhebliche Anstrengungen und auch Ressourcen brauchen würde,



dass die UNBRK auch in der Praxis ankommt und Inklusion in Österreich gelebt wird (Ladstätter 2012).

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen tritt für das Verstehen von Behinderung als soziales Konstrukt, den Schutz von Menschen mit Behinderungen vor Diskriminierung und deren Selbstbestimmung und Inklusion in allen Lebensbereichen ein. Emmerich Tálos und Herbert Obinger (2021, 125) skizzieren die Intention der UN-Konvention: „Es soll nicht mehr um die Anpassung an vorhandene Strukturen, sondern um deren Veränderung gehen.“ Seit dem Inkrafttreten der UNBRK wurden viele Konzepte und Papiere – immer mehr unter Beteiligung von Menschen mit Behinderungen – entwickelt. Der 2020 veröffentlichte Bericht zur „Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012-2020“ (Biewer u. a. 2020) kommt nach der Analyse von Dokumenten und den Interviews mit über 70 Expert\*innen zu folgendem ernüchternden Ergebnis:

„Keinen spürbaren Einfluss habe der NAP-Behinderung 2012-2020 auf die Lebenssituationen und Lebensrealitäten von Menschen mit Behinderungen gehabt. Trotz positiver Entwicklungen in einigen Bereichen, wie zum Beispiel der Barrierefreiheit von Bundesgebäuden beziehungsweise Verbesserungen im Bereich digitaler Barrierefreiheit, überwiege nach wie vor ein tendenziell paternalistisches Denken über Menschen mit Behinderungen. Ein konsequent an Rechten und am sozialen Modell von Behinderung orientierter Zugang habe sich noch nicht durchgesetzt.“ (ebd., 37)

Dieser Text geht im zweiten Kapitel der Frage nach, wo das System der Behindertenhilfe (an-)steht, und benennt Ursachen, warum viele Akteur\*innen von Behindertenorganisationen das Gefühl haben, in einer Musterwiederholung festzustecken. Geht es auch anders? Diese zweite Frage wird im dritten Teil des Textes aufgegriffen. Anhand von Buurtzorg wird ein hoffnungsvoller Ausblick gegeben, dass andere Muster des Organisierens durchaus geschaffen werden können, die nachweislich einen positiven Einfluss auf die Lebensrealität der Kund\*innen haben (Leichsenring 2015).

## 2 Wo steht das System der Behindertenhilfe an?

Die Organisationen der Behindertenhilfe sind sehr divers, da sie aufgrund von föderalen Strukturen lokal sehr unterschiedlich ausgestaltet sind. Allen Organisationen gemeinsam ist, dass sie sich als Non-for-Profit-Organisationen verstehen und in hohem Maße abhängig von den Förderungen durch die öffentliche Hand sind. Im Feld der Behindertenhilfe existieren einige österreichweit agierende Organisationen mit über tausend Mitarbeiter\*innen und weitaus mehr lokal agierende Organisationen (Simsa 2013). Wollen diese Organisationen als Einrichtungen der Behindertenhilfe anerkannt und gefördert werden, müssen sie bestimmte Krite-

en erfüllen. Verlangt werden etwa eine detaillierte Beschreibung des Konzepts, der Qualität, der Personalqualifikationen und der Ressourcenverteilung, um nur ein paar zu nennen (vgl. Fonds Soziales Wien 2021). Die Finanzierung ist folglich an die Erfüllung dieser Kriterien gebunden und der Aufbau, die Überwachung sowie die Weiterentwicklung dieser Vorgaben bedingen und fördern die Differenzierung (z. B. die Infrastruktur und die Zunahme von Aufgaben wie Controlling und Fachaufsicht) innerhalb der Organisationen (Simsa u. a. 2013). In der vertieften Betrachtung werden die Auswirkungen dieser Rahmenbedingungen genauer analysiert. Darauf beziehend liefern Aussagen von relevanten Stakeholdern des Feldes der Behindertenhilfe einen Einblick in den Status Quo.

## 2.1 Gefangen in der Musterwiederholung

Trotz mancher Einzelinitiativen in der Betreuung und vieler entwickelter Konzepte scheint das System der Behindertenhilfe festzustecken. Besonders deutlich wird dieser Eindruck in Statements von Geschäftsführenden von Behindertenorganisationen über das Gefangensein im Mehr desselben. In Rahmen einer gemeinsamen Diskussion mit Stakeholdern fasste ein Geschäftsführer die Innovationskraft im Feld der Behindertenhilfe ab dem Beginn des 21. Jahrhunderts punktgenau zusammen. Er führte aus, dass beim Nachdenken über neue Lösungen schnell Einigkeit darüber besteht, dass innovative Dienstleistungen gebraucht würden. Deren Umsetzung münde aber zum Großteil in neuen Einrichtungen oder, weist ein anderer Geschäftsführer (wohl angelehnt an Dörner 2010) am Ende seiner Laufbahn durchaus nachdenklich darauf hin, es wurde bei den Psychiatriereformen viel Hoffnung an die Gemeindepsychiatrie gestellt. Mit etwas Abstand betrachtet wurde aus der Reform eher eine Psychiatriegemeinde in den Orten mit eigenen Freizeit-, Arbeits- und Wohneinrichtungen. Eine andere Geschäftsführerin weist darauf hin, dass es nicht an guten Ideen, realisierbaren Projektvorschlägen oder der Bereitschaft, diese umzusetzen, mangelt, sondern dass aus ihrer Sicht das System feststecke. Anfang der 20er Jahre habe sich eine Art Müdigkeit breitgemacht, zumal Vorschläge für eine relevante Veränderung im System von Seiten der Politik nicht aufgegriffen wurden.

Diese Selbstbeschreibungen weisen darauf hin, dass die Professionist\*innen der Behindertenhilfe zwar anders denken und handeln wollen, sie sich im Wesentlichen aber im Kreis drehen und Bewährtes reproduzieren. Das löst bei vielen Mitarbeiter\*innen und Führungskräften im System Ohnmacht aus. Das Schaffen von neuen Plätzen in Einrichtungen stellt eher eine Verstrickung in bewährte Muster als eine adäquate Umsetzung der UN-Konvention (Monitoringausschuss 2016) dar. Alternativen, wie ein persönliches Budget oder Partizipation, sind bereits im ausreichenden Ausmaß formuliert und werden international auch umgesetzt. Sie verlangen Mut und Engagement der Gestalter\*innen und Mitglieder des

Feldes der Behindertenhilfe, der Vertreter\*innen der öffentlichen Verwaltung und der politischen Entscheidungsträger\*innen. Eine Veränderung des Systems bedarf der Einsicht, dass ein Mehr desselben nicht wirksam ist. Das Bekenntnis zur UN-Konvention verlangt konsequenterweise ein In-die Hand-Nehmen der nötigen Ressourcen. Der Monitoringausschuss (2016) kritisiert deutlich, dass fehlende Ressourcen von politischen Repräsentanten\*innen als Hauptargument gegen die adäquate Umsetzung der UN-Konvention ins Treffen geführt werden:

„Knüpft man diese Argumentationslinie fort, könnte man die Ausbebelung grundlegender Menschenrechte und Grundfreiheiten basierend auf Kosteneffizienz argumentieren, was dem menschenrechtlichen Grundgedanken diametral entgegensteht. Darüber hinaus scheint sich hinter dem Kostenargument oftmals ein willkommener Vorwand zu verbergen, den Status quo beizubehalten, ohne zuvor alternative Vorgehensweisen anzudenken.“ (ebd., 16)

Um Alternativen anzudenken, bedarf es eines Innehaltens und Fokussierens der Aufmerksamkeit auf die einzelne Person, die Unterstützung braucht, und nicht auf Leistungsangebote und Platzkontingente (vgl. Aselmeier 2012). Diese Umorientierung kann zu einer radikalen Umorientierung der Ausrichtung der Arbeit im Feld führen. In diesem Zusammenhang ist wohl eine Radikalisierung vonnöten. Radikal ist hier im ursprünglichen Sinn zu verstehen und impliziert, das Ganze von der Wurzel her zu denken (vgl. dwds 2021). Das Modell der „Three Horizons“ (Sharpe 2013) scheint Möglichkeiten zu bieten, solche Zukunftsbilder zu entwickeln (Horizont 3). Dieses Konzept vertritt den Anspruch, die Gegenwart (H1) nicht als Copy-and-paste auf die Zukunft zu projizieren. Stattdessen lädt das Three Horizons Modell dazu ein, die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen unter dem Blickwinkel neuer, alternativer Zukünfte zu denken. (H3). Um diesen Möglichkeitsraum anders gestalten zu können, ist das Erkennen der Limitationen der gegenwärtigen Muster wichtig.

### **3 Ursachen für den Status quo. Die Differenzierungsphase und ihre positive und negative Seite**

Friedrich Glasl und Bernard Lievegoed (2004) stellen ein Modell zur Erklärung von unterschiedlichen Energien, Herausforderungen und Konflikten in der Entwicklung von Unternehmen vor. Sie entwerfen ein Entwicklungsmodell von Organisationen, das sich in vier Phasen unterteilt: die Pionierphase, die Differenzierungsphase, die Integrationsphase und die Assoziationsphase. In der Pionierphase wird durch viel Engagement und der Kunst der Improvisation aus einer Idee ein Unternehmen geformt. In der Differenzierungsphase entdecken das Unternehmen und seine Mitarbeiter\*innen den Nutzen von Systematik und Ordnung,

durch die eine Steigerung der Effizienz möglich wird. Diese wird unterstützt durch eine klare Arbeitsteilung und beschriebene Arbeitsabläufe. Das Muster der Planbarkeit und Kontrolle übernimmt die Führung:

„Das führt dann dazu, dass ich die Dinge, die improvisiert waren und von Mal zu Mal erfunden werden konnten, nicht mehr dem Zufall oder der Willkür überlasse, sondern dass ich sage: Wir müssen die Sachen mehr vorhersagbar, planbar, steuerbar machen, wir müssen festlegen, formalisieren, standardisieren, gewisse Regelungen schaffen und dergleichen.“ (Glasl 1999, 22)

Dieser Wechsel vom vorherrschenden Handlungsmuster der Improvisation zur Ausrichtung auf eine Planbarkeit ist im Entwicklungsmodell ein wichtiger und für die Systemmitglieder wertvoller Entwicklungsschritt, welcher in weiterer Folge zu Entlastung führt. Wird die Formalisierung übertrieben, zeigen sich die Nebenwirkungen der Fokussierung auf Planbarkeit und des Glaubens an die Steuerbarkeit. Die beschriebene Phase führt in ihrem negativen Ausmaß zu einer Überorganisation und Bürokratie, welche zu einer zunehmenden Entfremdung vom eigentlichen Zweck führt.

In der Integrationsphase wenden sich die Organisation und ihre Mitglieder wieder ihrem eigentlichen Zweck zu und machen sich auf die Suche nach der passenden Mischung aus Planbarkeit und Improvisation im Alltag der Organisationen. Glasl hat hier schon in den Neunzigerjahren des vorigen Jahrhunderts nicht nur Selbstorganisation und Agilität beschrieben, sondern auch Ansätze der Ambidexterität (Beidhändigkeit) von Organisationen skizziert. In der Integrationsphase liegt der primäre Fokus auf der Wiederausrichtung des Kund\*innennutzens und des Wechselspiels zwischen Planung und Steuerung einerseits und Improvisation und Selbstorganisation andererseits. Gefragt ist dementsprechend nicht ein Entweder-oder, sondern Beidhändigkeit. Dies inkludiert, die Kunst zu erkennen, wie viel Energie für die aktuelle Herausforderung nötig ist und wie diese (scheinbaren) Gegensätze entsprechend der aufzuwendenden Energie zu gestalten sind (Raisch & Birkinshaw 2008). Dadurch kann im Alltag wieder mehr „Ungeplantes“ und „Unverfügbares“ zugelassen werden.

Unsere Lebenspraxis setzt sich sowohl aus Plan- und Verfügbarem als auch aus Zufälligem und Nicht-Verfügbarem zusammen (Rosa 2019). Die Kunst, ein „gutes Leben“ zu führen, besteht im Anerkennen dieser beiden Gegebenheiten. Und wofür sind professionelle Hilfe und ihre Organisationen denn sonst gut, wenn sie nicht dabei unterstützen, ein gutes Leben zu führen (vgl. Schein 2016, Koenig & Schachner 2020)?

Viele Organisationskonzepte versuchen in dieser Phase, „Beidhändigkeit“ in den Alltag von Organisationen zu integrieren und zu würdigen. Sie schaffen Orientierung und Ordnung durch Vorgaben, die ihrerseits wieder Spielraum zulassen. Eine gute Beschreibung von Prozessen ist kurz und knapp gehalten und erfüllt

die Grunderfordernis, die Mitarbeiter\*innen bei ihrem Alltag zu unterstützen. Eine passende Illustration von Prozessen als gute Form der Unterstützung bildet nicht jedes Detail ab, sondern lässt Platz für Unvorhersehbares und Improvisation. Dadurch schaffen solche Konzepte jenen Freiraum, der es Mitarbeiter\*innen ermöglicht, sich als aktiv und steuernd zu erleben und nicht als ausgeliefert.

Bei jedem Übergang von einer Phase zur nächsten nehmen die Konflikte und Ambivalenzen zwischen jenen, die an vorhandenen Vorgaben und Routinen festhalten, und jenen, die neue Formen suchen, zu. Glasl (1999) zeichnet nach, dass jede Phase eigene Deutungsmuster hervorbringt. Sie äußern sich in Annahmen und Bildern über die passende Form der Organisation. Die dominanten Deutungsmuster (z. B. Planung und Improvisation, Stabilität und Wandel) haben in jeder Phase Einfluss auf die Aufbau- und Ablauforganisation, auf das Verständnis von Professionalität und Macht in Organisationen. Sie erfassen nicht nur die formale Seite einer Organisation, sondern prägen die informelle Seite. Diese entfalten sich unter anderem durch Narrative über erwünschtes bzw. nicht erwünschtes Handeln im Organisationsalltag.

Der Wechsel der vorgestellten Phasen vollzieht sich als Prozess und ist von Konflikten begleitet. Laut Glasl (1999) sind Konflikte Hinweise darauf, dass gewohnte Praktiken an ihre Grenzen stoßen. Konflikte sind Entwicklungsbegleiter zumal sie Signale, Hinweise und Ideen geben, was zu reformieren ist, und den Raum für die Entwicklung neuer Praktiken und Narrative öffnen. Wenn die Reform- und Veränderungsversuche jedoch ihre Wirkung nicht entfalten können, kann das zu einem Gefühl der Machtlosigkeit und Demotivation führen. Viele Mitarbeiter\*innen sehen sich Praktiken gegenüber, die für das eigene Handeln nicht mehr unterstützend sind. Sie erleben sich in Vorgaben gefangen und entwickeln Handlungsstrategien zwischen Konformität und der Unterwanderung von Vorgaben.

### 3.1 Ein zu viel an Bürokratie führt zu mehr Illegalität

Eine übermäßige Bürokratisierung und überhandnehmende Reglementierung in der Differenzierungsphase führt laut Kühl (2021) zu mehr Illegalität in Organisationen. Illegalität wird hier als jenes Handeln bezeichnet, das vorgegebene Praxen unterwandert bzw. alternative Handlungen unter den Mantel der Erfüllung von Vorgaben setzt. Er unterscheidet zwischen brauchbarer und nicht brauchbarer Illegalität. Unter brauchbarer Illegalität wird verstanden, dass Mitarbeiter\*innen oder Führungskräfte bestehende Vorgaben und Regeln unterwandern, weil sie die eigene Praxis verhindern, erschweren bzw. nicht unterstützen. Soziale Arbeit an der Basis ist Beziehungsarbeit in einem bestimmten Handlungsrahmen und nicht das Abarbeiten einer To-do-Liste. Die Arbeit mit Menschen und das Menschsein an sich haben neben Aspekten des Steuerbaren auch Aspekte des Unverfügbaren.

Schmid (2002) würdigt dies als Qualität helfender Beziehungen und bezeichnet diese als die Bereitschaft und Fähigkeit zum „Being-with“. „Being-with“ heißt auch, bereit zu sein für Unbekanntes und solches, das nicht auf der Tagesordnung steht. Beidhändigkeit ist gefragt. Planung ist das halbe Leben. Das stimmt, aber eben nur das halbe! Planbarkeit stellt ebenso einen Teil der Begleitung und Betreuung dar, vieles in der Betreuung ist und bleibt aber unverfügbar.

Um der Unverfügbarkeit angemessen begegnen zu können, brauchen Mitarbeiter\*innen Platz, Zeit und auch die Erlaubnis, Being-with als Qualität anzuerkennen und dem, was sich ergibt, nachzugehen. Die „Ausdehnung der Praxis“ auf das im Moment benötigte verlangt laut Topor (2020) Mut und „hat viel öfter mit expliziten Verstößen oder Formen des Übertretens von institutionellen Regeln und Rollenbildern zu tun“ (ebd., 84). Solche Regelverstöße sind häufig die Ausweitung bzw. die Umgehung von zeitlichen, räumlichen und konzeptiven Beschränkungen. Die bewusst gesetzten Handlungen/Entscheidungen der Betreuer\*innen erklären sich sowohl aus der Situation als auch der Bewertung des Being-with und stärken die Verbundenheit in der Beziehung.

Die Überbetonung der Rationalisier- und Planbarkeit des Helfens führt hingegen laut Topor (2020) häufig dazu, dass vieles, was in der Praxis als wichtig und wertvoll erlebt wird, untergeht bzw. verschwiegen wird, weil es sich nicht in Leistungsbeschreibungen und Standards wiederfindet.

Zur brauchbaren Illegalität in Organisationen bedarf es zusätzlich zur Fachkundigkeit auch Zivilcourage (Kühl 2021). Diese inkludiert das Bewusstsein, dass das Verhalten negative Konsequenzen haben kann, wie etwa eine Verwarnung oder auch den Verlust des Arbeitsplatzes. Brauchbare Illegalität kann auf der informellen Ebene aber auch zu Anerkennung und Bewunderung führen und Held\*innenmythen schaffen.

Die Angst vor der inflationären und nicht mehr kontrollierbaren Zunahme von illegalem Handeln führt beim Festhalten bzw. Festgehaltenwerden in der Differenzierungsphase zum Bestreben von Management und Aufsichtsorganen, die Einhaltung der Regeln noch genauer zu überwachen. Der geforderte Dienst nach Vorschrift wird, wenn die Vorschrift vor dem Dienst kommt, zu einem Entfremdungserlebnis für die Mitarbeiter\*innen.

### 3.2 Wenn gar nichts mehr zusammenpasst, macht sich Resignation breit

Oliver Koenig und Thomas Schweinschwaller (2019) zeigen, dass die Entwicklung der Behindertenarbeit auch als eine Geschichte von Organisationen zu verstehen ist. Sie verbinden die Entwicklungsphasen (Glasl & Lievegoed) mit der Entwicklung von Betreuungs- und Unterstützungssystemen in Anlehnung an Hanns Meisners Beschreibung der Entwicklung von Paradigmen der Unterstützung (2014). Die Entwicklung vollzog und vollzieht sich von einem System der

Fremdbestimmung hin zu der Forderung nach einem inklusiven Leben in der Gemeinschaft (vgl. die Verpflichtungen durch die UN-Konvention). Viele Mitglieder von Organisationen der Behindertenhilfe ersehnen inklusive Begegnungszonen und Lebensräume und erleben gleichzeitig, wo sich ihre Organisationen befinden. Das Wahrnehmen dieses Zwischenraums inmitten eines Ist- und Soll-Zustands fungiert für viele Entwicklungen als Motivator für Veränderung (Gerhardt & Frey 2006).

Wenn die Diskrepanz zwischen dem Wollen und unter den gegebenen Bedingungen zu groß wird, führt das auf persönlicher Ebene bei Mitarbeiter\*innen zu erheblicher Dissonanz und auf Dauer zur Frustration. Erleben und teilen viele diese Frustrationen, bewirkt das auf kollektiver Ebene eine resignative Organisationsenergie (Bruch & Vogel 2009), welche sich durch ein Nachlassen des Engagements und Verharren im Status quo ausdrückt.

In der Praxis führt die resignative Energie zu Einfallslosigkeit und Risikoaversion. Positives und Schritte in die richtige Richtung werden übersehen bzw. die Wirkung von Initiativen wird in Zweifel gezogen und abgewertet. Eine solche Energie limitiert die Vorstellungskraft von dem, was gedacht werden kann und möglich sein könnte. Sie verhindert die Entwicklung hoffnungsvoller Erzählungen von möglichen Zukünften (vgl. Sharpe 2013). Unter der resignativen Energie können Erfolge nicht als wertvolle Erfahrungen hin zu einer anderen Handlungspraxis (Schein 2016) wahrgenommen werden. Stattdessen verpuffen sie im Alltag der Organisation und können sich als Veränderungsgeschichten nicht kollektiv verbreiten.

### 3.3 Neoliberalismus macht groggy

Seit dem Ende der 1980er wird der Sozialstaat reformiert und langsam zu einem Sozialhilfestaat umgewandelt (Tálos & Olbinger 2021). Einerseits sollten dadurch Ausgaben gesenkt werden und andererseits eine Vergleichbarkeit der Sozialsysteme innerhalb der EU hergestellt werden. Dieser Policy Mix (133) führte neben Kürzungen von Sozialausgaben unter anderem auch zur Etablierung von Qualitätsmanagement und Controlling. Nach dem Sieg des Neoliberalismus in Europa, der weniger Staat propagiert, ist die öffentliche Verwaltung ab den Neunzigerjahren immer stärkerer Kritik ausgesetzt. Die öffentliche Verwaltung wird als aufgebläht und behäbig beschrieben (Fischer 2016). Zum Narrativ des schlanken Staates passt zudem der Import von Managementpraktiken durch Profitunternehmen in die öffentliche Verwaltung. Obgleich durch das New Public Management Verbesserungen in der Steuerung und Ausrichtung von Ressourcen erzielt wurden, zeigen sich auch dessen negative Seiten: eine Fokussierung auf das Messbare und auf Kennzahlen im sozialen Bereich und die Etablierung von auf Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit getrimmten Organisationen. Die schlanken Organisationen

verfügen über keine Rücklagen und leiden bei Krisen an der chronisch knappen Bemessung von Ressourcen (vgl. Schweinschwaller 2021). In der Praxis führt der ständige Mangel jedoch zu einer chronischen Unterbesetzung und einer Überlastung der Mitarbeiter\*innen. Dieses Zusammenspiel von Unterbesetzung, chronischem Mangelerleben und Überlastung möchte ich hier als das Groggy-Syndrom<sup>1</sup> bezeichnen. Einhergehend mit der knappen Ressourcenausstattung sehen sich die vorhandenen Mitarbeiter\*innen dazu gezwungen, mehr zu leisten, um den Alltag aufrechterhalten zu können.

Die Mitarbeiter\*innen befinden sich dadurch in einem durchgehenden Spannungszustand, den Status quo zu bewältigen. Sie halten das System am Laufen und kompensieren den Ressourcenmangel. Stabilisierung und Erholung werden zur Ausnahme und halten Teams in einem Zustand der Instabilität. Dieses Zusammenhalten und Kompensieren ist kräfteaubend und führt in einer negativen Verstärkung zu weiterer Instabilität.

Die öffentliche Hand ist im neoliberalen Paradigma des 20. Jahrhunderts zunehmend mit den Forderungen nach Sparsamkeit und Effizienz konfrontiert. Dieser Druck wird als Parallelprozess an soziale Organisationen weitergegeben (Simsa/Meyer 2013). Was auf der Ebene der öffentlichen Verwaltung als kompetenter Bewältigungsversuch des Umgangs mit dem vorherrschenden Druck zu verstehen ist, hat erhebliche Auswirkungen auf die sozialen Organisationen. Sie sind in einem chronischen Rechtfertigungsdruck und werden in ihrem Organisationsalltag eingeengt, wenn Sparsamkeit ein dominantes Element von Förderzusagen wird. Alle Beteiligten im Feld der Behindertenhilfe sind hier im Effizienzparadigma der Moderne gefangen. Rosa (2019) sieht als dessen negative Auswirkung die Überbetonung der Machbarkeit. Die Moderne und ihre Erfindungen versuchen, Natur und Umwelt verfügbar zu machen. Viele haben die Mottos der Machbarkeitslogik – schneller, besser und mehr – bis zur Erschöpfung verinnerlicht und integriert. Diese Ausbeutung von Ressourcen schafft nicht nur bedrohliche Krisen im Umgang mit der Umwelt, sondern führt auch zur Zunahme von Depression, Burn-out und Angsterkrankungen. Der beschleunigte Mensch bekommt die Auswirkungen des modernen Lebens unmittelbar zu spüren bzw. leidet an Insuffizienzgefühlen und sorgt sich darum, abgehängt zu werden; er wird sich seines eigenen Lebenssinns fremd (Reckwitz 2019). Das eigene Verhalten ist davon geprägt, den Status quo zu halten, von der Anstrengung, nicht abzustiegen, und der Furcht zu versagen. Das Mantra der Machbarkeit und Beherrschbarkeit führt zur Überforderung, zum Verlust der Resonanzfähigkeit und zu einem mechanischen Erstarren in Abläufen, das zum Verstummen der Welt führt (Rosa 2019). Rosa (2019) plädiert als Ausweg aus der kollektiven Erschöpfung für eine bewusste Würdigung und Aufwertung von Unverfügbarkeit. Die Anerkennung der Unver-

1 „To be groggy“ bedeutet so viel wie „abgekämpft, entkräftet und erschöpft sein“.



fügbare in Organisationen würde auch dazu führen, die Logik der Machbarkeit und Effizienz zu hinterfragen und mehr Freiräume zu ermöglichen. Der Verlust von Gestaltungsspielraum führt zunehmend zu moralischen Konflikten für die Mitarbeiter\*innen und ist ein wesentlicher Faktor für sie, das Feld zu verlassen (Löffler & Steininger 2013).

#### 4 Welche Formen, Organisationen anders zu machen, gibt es bereits? Ein Bestseller als Hoffungsraum

Laloux gibt mit seinem Buch „Reinventing Organizations“ (2015), das im Untertitel angibt, einen Leitfaden für sinnstiftende Formen der Zusammenarbeit zu liefern, vielen Organisationsmüden bzw. Organisationszermürbten Hoffnung<sup>2</sup>. Laloux hatte zuvor als Unternehmensberater gearbeitet und sah, wie Menschen in Organisationen an Überregulierung und Hierarchisierung sowie immer mehr entfremdenden Arbeitsformen leiden. Er machte sich auf die Suche nach Organisationen, die anders arbeiteten, und versuchte zu verdeutlichen, wie „Organisationen, die mehr von unserem menschlichen Potenzial zugänglich machen, aussehen?“ (Laloux 2015, 4). Die von Laloux beschriebenen Organisationen weisen eine bestimmte „DNA“ auf und stellen den Sinn und Zweck des Unternehmens ins Zentrum.

Die Organisationen sind sowohl im Profit- als auch im Non-for-Profit-Bereich tätig und in ihrer Unternehmensgröße äußerst unterschiedlich. Diese von Laloux (2015) bezeichneten evolutionären Organisationen bringen folgende Muster bzw. Praktiken hervor, welche er „Durchbrüche“ (53ff.) nennt: Selbstführung, Ganzheit und evolutionärer Sinn. Diese können Ansatzpunkte darstellen, die eigene Organisation und die Praxis des Organisierens anders zu gestalten, ohne in ein simplifizierendes Copy-and-Paste zu verfallen.

##### 4.1 Selbstführung

Die Selbstführung stellt das klassische Bild der Pyramidenstruktur als Abbild von Hierarchie infrage und geht davon aus, dass fast keine Absicherung und Entscheidung von Führungsebenen gebraucht wird, damit Mitarbeiter\*innen verantwortlich handeln. (Prinzip der Dezentralisierung). Diese Form der Selbstführung erfordert ein Überdenken der klassischen Managementpraktiken, z. B. in Bezug auf die Organisationsstruktur, die Besprechungsformen, das Verständnis von Macht und den Umgang mit Konflikten, in Bezug auf den Umgang mit Ressourcen, die Aufnahme und Entlassung von Kolleg\*innen und vor allem die Entscheidungsfin-

2 In einem unter <https://tinyurl.com/yvbrpbuh> abrufbaren Video beschreibt der Autor seine Motivation und die Grundlagen für das Buch „Reinventing Organizations“.

dung. Das Prinzip der Selbstführung orientiert sich am Konzept der Schwarminelligenz, der geteilten Verantwortungsübernahme und bedarf einer regelmäßigen Reflexion und Weiterentwicklung des Verständnisses von Selbstführung, -verantwortung und Führung.

## 4.2 Ganzheit

Zusätzlich zu den funktionalen Anforderungen legen die von Laloux beschriebenen Organisationen besonderen Wert auf die Ermutigung des Einbringens von Stärken und Interessen der handelnden Personen. Diese Organisationen schaffen durch eine klare Fokussierung auf den Sinn und die Wertschätzung der Potenziale der Mitarbeiter\*innen attraktive Arbeitsplätze. Besonderes Augenmerk wird auf die Gestaltung von sicheren Entwicklungs- und Lernräumen in den Organisationen gelegt, die durch eine Kultur der gegenseitigen Achtung und Orientierung an Stärken geprägt ist.

## 4.3 Evolutionärer Sinn

Laut Laloux (2015) haben Organisationen ein Eigenleben. Die Ausrichtung auf den evolutionären Sinn ist die radikalste Hinterfragung der aktuellen Organisationsformen: „Wir müssen der Organisation nicht sagen, was sie tun soll, wir müssen zuhören, ihr Partner werden, mit ihr tanzen und entdecken, wohin sie uns führt“ (200). Die Gründer\*innen und die Mehrheit der Mitarbeiter\*innen verstehen ihr Unternehmen als Teil eines Ökosystems, welches in Kooperation mit der Umwelt lebt und den Schwerpunkt auf Kooperation legt. Zur Kritik des Begriffs „Purpose“ wird hier auf Schweinschwaller & Zepke (2021) verwiesen.

## 4.4 Ein Blick in die Praxis – Buurtzorg

Im Rahmen einer 2017 gemeinsam mit Oliver Koenig organisierten Lernreise mit ca. zwanzig Geschäftsführer\*innen, Führungskräften und Mitarbeiter\*innen von sozialen Organisationen habe ich die im Buch häufig erwähnte Organisation Buurtzorg besucht. Buurtzorg ist seit Jahren eine äußerst erfolgreiche niederländische Organisation in der ambulanten Pflege, die es geschafft hat, nachhaltig Einfluss auf die Betreuung und Pflege von alten Menschen zu nehmen (Nandram 2015).

Der Gründer von Buurtzorg, Jos de Blok<sup>3</sup>, hatte die Zivilcourage und die Beharrlichkeit, den Vertreter\*innen der öffentlichen Verwaltung alternative Vorschläge über Kennzahlen, Abrechnungen und Personalbesetzung zu unterbreiten. Er fand Personen in der öffentlichen Verwaltung, die ebenso an dem herrschenden System litten und bereit waren, ein Experiment mit Ressourcen zu unterstützen. Buurtz-

3 In einem unter <https://tinyurl.com/3sytpdz> abrufbaren Video beschreibt Jos de Blok seinen Werdegang und die Entwicklung von Buurtzorg.

org wuchs innerhalb weniger Jahre zu einem erfolgreichen Unternehmen mit über 10.000 Mitarbeiter\*innen (vgl. Nandram 2015).

Der Gründer von Buurtzorg nahm aus seiner Managementerfahrung mit, dass die Zentrale seines früheren Unternehmens die Tendenz hatte, Teams an der Basis durch ein enges Regelwerk zu dominieren, indem Entscheidungen über Ressourcen und die inhaltliche Ausrichtung von Führungskräften getroffen worden waren. Ein solch zentralistisches Organisationsmodell lehnte er ab und verlagerte die gesamte Steuerung, Macht und Ressourcenkompetenz zu den Teams vor Ort, um die Basis für Selbststeuerung zu schaffen. Die Zentrale bei Buurtzorg versteht sich als Unterstützer\*in und möchte die Selbstorganisationsfähigkeit der Teams so wenig wie möglich stören. Anstelle von Führungskräften stehen Coachs für die Teams zur Verfügung. Ebenso investierte das Unternehmen von Beginn an in ein digitales und die Mitarbeiter\*innen vor Ort unterstützendes Dokumentations- und Wissensmanagementsystem.

Eine Gründungsenergie von Buurtzorg war, dem Pflegepersonal so viel Spielraum und Entscheidungskompetenz zu geben, damit sie eine ganzheitliche Pflege verwirklichen können (Nandram 2015). Die in der Pflege vorherrschende tayloristische Handlungspraxis und die hierarchischen Strukturen lehnte er bei der Gründung von Buurtzorg konsequent ab. Aus meiner Sicht liegt in dieser Haltung, dem genauen Wissen, welche Organisationspraktiken vermieden werden sollen, und der konsequenten Orientierung am Unterstützungsbedarf der jeweiligen Person ein wesentlicher Erfolg von Buurtzorg.

Zum Erstaunen vieler entwickelte sich Buurtzorg zu einem Erfolgsmodell. Die Pflege bei Buurtzorg wird in internationalen und unabhängigen Wirkungsanalysen als hervorragend eingestuft, die Kosten sind insgesamt geringer als bei anderen Pflegediensten, die Zufriedenheit der Kund\*innen, ihrer Angehörigen und auch der Mitarbeiter\*innen ist sehr hoch (Leichsenring 2015). Natürlich ist nicht alles Gold, was glänzt. Es gibt auch beim Modell Buurtzorg bedeutsame Kritikpunkte wie z. B. die Dominanz des Gründers, der Bewerbungsprozess, bei dem Bewerber\*innen neu zu betreuende Kund\*innen vorschlagen sollen, und die Gefahr des Überengagements usw.

## 5 Fazit

Am Ende meines Beitrags möchte ich die anfangs aufgeworfenen Fragen wieder aufgreifen. Die Antwort auf die erste Frage, „Wo steht das System der Behindertenhilfe (an)?“, lässt sich wie folgt verdichten: Auf Organisationen der Behindertenhilfe wirken die Kräfte des neoliberalen Diskurses ein. Öffentliche Verwaltungen werden von der Kennzahlenlogik des New Public Management gesteuert, welches die Steuerbarkeit und Sparsamkeit überbetont. Die Machbarkeitslogik dominiert die Gestaltungsweise des Systems der Behindertenhilfe und führt bei Organisatio-

nen zu Bürokratisierung, der negativen Seite der Differenzierungsphase, welche die Selbstorganisation vor Ort schwächt. Die Überbetonung von Effizienz führt zu einer chronischen Überbelastung der im Feld Tätigen und macht „groggy“. Obgleich viele Einzelinitiativen eine positive Wirkung für einzelne Nutzer\*innen zeigen, zieht sich eine resignative Energie durch das Feld der Behindertenhilfe. Viele haben sich mit den Praktiken in ihren Organisationen arrangiert. Andere flüchten teilweise in die Illegalität, um Sinn und Wirksamkeit zu spüren. Der Preis dieser Illegalität, die häufig im Verborgenen bleibt, ist für Organisationen hoch, weil wesentliche Möglichkeiten zum Lernen und zur Entwicklung vertan werden. Auch erhält dadurch die öffentliche Verwaltung kein Feedback über ihre teilweise kontraproduktiven Vorgaben.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden Handlungsprinzipien von Organisationen, die auf Selbstorganisation, Ganzheit und einen evolutionären Sinn setzen, skizziert und die Wirkweise von Buurtzorg vorgestellt. Dieses Praxisbeispiel verdeutlicht, dass Organisationen anders gestaltet werden können. Benötigt werden dazu vor allem eine radikale Kund\*innenorientierung, welche die Grundlage für die Praktiken des Organisierens bildet, und Zivilcourage, gegen die Trägheit des Status quos aufzutreten.

## Literatur

- Aselmeier, L. (2012): Behindertenhilfe auf dem Prüfstand. Auswirkungen für Dienste und Einrichtungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe 51 (2), 79-84.
- Biewer, G., Koenig, O., Kremsner, G., Möhlen, L., Proyer, M., Prummer, S., Resch, Steigmann, F. Subasi, S. (2020): Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012-2020, Herausgeber BMSGPK. Wien.
- Bruch, H. & Vogel, B. (2009): Organisationale Energie. Wie Sie das Potenzial Ihres Unternehmens ausschöpfen. Wiesbaden: Springer.
- Dörner, K. (2010): Nur Bürger integrieren Bürger. Hinterm sozialpsychiatrischen Horizont geht's weiter – „Fremdimpulse“ übersetzen. In: Soziale Psychiatrie 162 (2), 43-46.
- Dwds (2021): DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Online unter: <https://www.dwds.de>. (Abrufdatum: 02.09.2021).
- Fischer, K. (2016): Was ist Neoliberalismus? Geschichte, Grundüberzeugungen und Strategien des neoliberalen Denkkollektivs. In: SWS-Rundschau 56 (1), 6-26.
- Fonds Soziales Wien (2021): Leitfaden zur Anerkennung für Leistungen der Behindertenhilfe. Online unter: [https://www.fsw.at/downloads/foerderwesen\\_anerkennung/foeoderrichtlinien/ergaenzende/allgemein-ergaenzend/leitfaden-zur-anerkennung-fuer-leistungen-der-behindertenhilfe.pdf](https://www.fsw.at/downloads/foerderwesen_anerkennung/foeoderrichtlinien/ergaenzende/allgemein-ergaenzend/leitfaden-zur-anerkennung-fuer-leistungen-der-behindertenhilfe.pdf). (Abrufdatum: 16.08.2021).
- Glasl, F. & Lievegoed, B. (2004): Dynamische Unternehmensentwicklung. Grundlagen für nachhaltiges Change-Management. Wien: Haupt.
- Glasl, F. (1999): Das Unternehmen der Zukunft. Moralische Intuition in der Gestaltung von Organisationen. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Gerkhardt, M. & Frey, D. (2006): Erfolgsfaktoren und psychologische Hintergründe in Veränderungsprozessen. Entwicklung eines integrativen Modells. In: *Organisationsentwicklung* 4 (6), 48-59.
- Koenig, O. & Schachner, A. (2020): Hilfreiche Beziehungen gestalten. Wahrnehmungen, Wirkungen und Theorieentwicklung in der ambulanten Begleitung von erwachsenen Menschen mit psychischen Erkrankungen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Koenig, O. & Schweinschwaller T. (2019): Personenzentriertes Arbeiten und Organisationen der Behindertenhilfe: Wie geht das zusammen? In: *Behinderte Menschen* 42 (1), 25-33.
- Kühl, S. (2021): Brauchbare Illegalität in Organisationen. Frankfurt am Main: Campus.
- Ladstätter, M. (2012): Vor fünf Jahren unterzeichnete Österreich die UN-Behindertenrechtskonvention. BIZEPS – Zentrum für Selbstbestimmtes Leben. 27.03.2012, Online unter: <https://www.bizeps.or.at/vor-fuenf-jahren-unterzeichnete-oesterreich-die-un-behindertenrechtskonvention/>. (Abrufdatum: 31.10.2021).
- Laloux, F. (2015): *Reinventing Organizations*. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Vahlen.
- Laloux, F. (2017): *Reinventing Organizations*. Ein illustrierter Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Vahlen.
- Leichenring, K. (2015): Buurtzorg Nederland – Ein innovatives Modell der Langzeitpflege revolutioniert die Hauskrankenpflege. In: *ProCare* 20 (08), 20-24.
- Löffler, R. & Steininger, A. (2013): Arbeitsbedingungen in Pflege- und Sozialbetreuungsberufen in Tirol. Qualitative Folgestudie „Verweildauer in Pflegeberufen“. Zusammenfassender Endbericht. Wien: öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Meissner, H. (2014): *Creating Blue Space*. Fostering Innovative Support Practices for People with Developmental Disabilities. Toronto: Inclusion Press.
- Meyer, M. & Simsa, R. (2013): NPOs. Abgrenzungen, Definitionen, Forschungszugänge. In: R. Simsa, M. Meyer & C. Badelt (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit-Organisation*. Strukturen und Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 509-525.
- Nandram, S. (2015): *Organizational Innovation by Integrating Simplification*. Learning from Buurtzorg, Nederland. Amsterdam: Springer.
- Raisch, S. & Birkinshaw, J. (2008): Organizational ambidexterity. Antecedents, outcomes, and moderators. In: *Journal of Management* 34 (3), 375-409.
- Reckwitz, A. (2019): *Das Ende der Illusionen*. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019): *Unverfügbarkeit*. Salzburg: Residenz.
- Rüther, C. (2017): Skript. Soziokratie, Holakratie, Frederic Laloux „Reinventing Organizations“ und ... Ein Überblick über die gängigsten Ansätze zur Selbstorganisation und Partizipation. (Eingetragen als Common). Online unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/55751463/skript-soziokratie-holakratie-laloux-und-mehr-201603>. (Abrufdatum: 12.12.2019).
- Schein, E. (2016): *Humble Consulting*. How to Provide Real Help Faster. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schmid, P.F. (2002): Form knowledge to acknowledgement. Challenges of and for the Person-Centered Approach from a dialogical and ethical perspective at the beginning of the 21st century. Online unter: <http://pfs-online.at/1/papers/paper-fran-paris-engl.htm#text>. (Abrufdatum: 18.8.2021).
- Simsa, R., Meyer, M. & Badelt, C. (2013): *Handbuch der Nonprofit-Organisation*. Strukturen und Management. 5., überarb. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Sharpe, B. (2013): *Three Horizons*. The Patterning of Hope. Axminster: Triarchy Press.
- Schweinschwaller, T. & Zepke, G. (2021): Selbstorganisation konkret. Empirische Befunde über Möglichkeiten und Grenzen von Selbstorganisation und Agilität. Wien: TAO.
- Schweinschwaller, T. (2021): Organisationale Resilienz. Wie bewältigen Organisationen und ihre Mitglieder die Herausforderungen durch die COVID-19-Pandemie? In: *SWS-Rundschau* 61 (3), 329-350.
- Tálos, E. & Obinger, H. (2021): *Sozialstaat Österreich (1945-2020)*. Wien: Studienverlag.

- Topor, A. (2020): Der Beitrag von Fachkräften zu Recovery-Prozessen: (Wieder-)Aufbau von Sozialkapital. Alltäglichkeit, etwas tun („doings“) und Wechselseitigkeit. In: O. Koenig & A. Schachner (Hrsg.): *Hilfreiche Beziehungen gestalten. Wahrnehmungen, Wirkungen und Theorieentwicklung in der ambulanten Begleitung von erwachsenen Menschen mit psychischen Erkrankungen*. Gießen: Psychosozial Verlag, 61-99.
- Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016): *Stellungnahme De-Institutionalisierung*. Online unter: [https://www.monitoringausschuss.at/download/stellungnahmen/de-institutionalisierung/MA\\_SN\\_DeInstitutionalisierung\\_final.pdf](https://www.monitoringausschuss.at/download/stellungnahmen/de-institutionalisierung/MA_SN_DeInstitutionalisierung_final.pdf). (Abrufdatum: 18.08.2021).
- Weik, K. (1995): *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

## **Horizont 3: Spuren der Zukunft**





*Susanne Maria Weber*

## **A new Audacity of Imagination: Envisioning Sustainable Inclusion – Transforming toward new Patterns – Practicing Heterotopic Organizing**

“Every great advance in science has issued from a new audacity of imagination.”

John Dewey, *The Quest for Certainty*, 1929

### **Abstract**

Starting from the re-imagination of sustainable futures, the paper asks how we can transform collaboration practices into new and inclusive patterns to shape the future. This paper focuses on discourse agents who have reimagined how to live together, conduct business, and shape politics in societies from an organizational-education and discourse-analytical perspectives. Their ideas and rationalities can be traced back to the educational philosopher John Dewey. Today, social movement organizations such as the German-speaking economic democratic network Economic Change (Netzwerk Oekonomischer Wandel (NOW)) seek new ways to achieve the “great transformation.” By designing, testing, and disseminating alternative future patterns of social coexistence, the network must learn how to make different positions and strategies productive. Using the pattern language of commoning, it employs a set of tools that can help to anchor new practices of “heterotopic organizing” in everyday life.

Ausgehend vom Neu-Imaginieren nachhaltiger Zukünfte fragt der Beitrag danach, wie wir unsere Praxis der Zusammenarbeit zu neuen und inklusiven Mustern der Zukunftsgestaltung transformieren können. Aus organisationspädagogisch-diskursanalytischer Perspektive finden wir Diskursakteure, die das Zusammenleben, das Wirtschaften und das politische Gestalten in unseren Gesellschaften neu denken schon bei dem Bildungsphilosophen Dewey. Heute sind es Soziale Bewegungs-(organisationen) wie das wirtschaftsdemokratische Netzwerk Ökonomischer Wandel (NOW), das nach neuen Wegen hin zur ‚großen Transformation‘ sucht. Indem es alternative Zukunftsmuster des gesellschaftlichen Zusammenlebens entwirft, erprobt und verbreitet, muss es zugleich lernen, differente Positionen und Strategien produktiv zu machen.

Mit der Mustersprache des Commoning nutzt das Netzwerk ein Instrumentarium, das dabei helfen kann, neue Praktiken ‚heterotopischen Organisierens‘ im Alltag zu verankern.

## 1 Introduction: A New Audacity of Imagination

John Lennon’s song “Imagine” connects listeners to the power of imagination and evokes images of alternative societal futures in our minds (Weber & Heidelmann 2022 forthcoming a). Similarly, the title of the book *Change at the Speed of Imagination* (Magruder Watkins a. o. 2011) informs readers that organizational and societal change occurs at the level of imagination. Whether Morgan’s creative organization theory (1989; 1993; 1998) or Cooperrider’s root metaphor interventions (1999, 2000), imagining alternatives to the given presence is regarded as central for change. In the context of societal and organizational change, positive imagining as a projective practice enables positive action and dynamizes social and organizational systems into alternative solutions. This affirmative cognitive ecology not only supports cultural vitality in organizing but, as a metacognitive ability, it also contributes to transforming society toward new patterns.

According to this perspective, organizations are artifacts of affirmative thinking (Cooperrider 1999, 118-121). With their prophetic, poetic, and normative qualities, images can open and transform basic organizational metaphors. Such collective projections function as both an imaginative and “subversive” strategy in the democratic transformation of organizations (Bruck & Weber 2000). This perspective not only applies to organizations but also to societies. According to Castoriadis (1975), societies are built on collective and reproductive imaginaries, which may also become transformational imaginaries.

### 1.1 Organizational learning: Analyzing visibilities and speakabilities

Over nearly two decades, the field of organizational education has emerged (Göhlich et al. 2018) and international debates on organizational learning have been widened and discussed from an educational perspective. Organizational education perspectives are interested in learning in, of, and between organizations (Göhlich et al. 2014; Weber 2020). Within these debates, critical research perspectives have established (Weber & Wieners 2018). Following a poststructuralist Foucauldian perspective, organizations are not neutral or simply functional. Instead, they act according to sets of knowledge, which are related to power. From a discourse-analytic organizational-education perspective, organizations (and their representatives) are seen as epistemic terrains through which discursive bodies of knowledge ‘flow’. Understood as discursive practices, business, social science, and organizational education rationalizations

of change are practices “that systematically form the objects of which they speak” (Foucault 1981, 74). Organizations in this sense are constantly actualizing discourses in their discursive practice (Weik & Lang 2005; Marshak & Grant 2008; Weber & Wieners 2018). Institutional knowledge orders are to be understood as orders of collective seeing, sensing, and thinking. An organizational, aesthetic, and visual organizational education perspective is interested in the institutionalized “gaze” (Wieners & Weber 2019). Historical and spatially situated epistemic practices imply specific “visibilities and speakabilities” of and within organizing. This perspective contributes not only to an epistemology of the gaze (Weber & Heidelmann 2022 forthcoming a) but also to a perspective of organizational design, intending to intervene into organizational orders of the gaze (Weber 2022 forthcoming).

## 1.2 Intervening in collective imaginaries and orders of the gaze

From a collective imaginaries perspective organizational learning is analyzed and theorized as an aesthetic and performative practice. Thus, organizations, which are understood as imaginary institutions, oscillate between “recognizing seeing” and “re-seeing,” according to Imdahl (1996). How can existing power-knowledge structures be addressed to challenge and change prevailing “story lines?” How can the “ways things are experienced and understood” (Marshak & Grant 2008, 12) be transformed in organizations? How can dialogical and artefact-based strategies of imagining contribute to intervening in given orders of the gaze?

An aesthetic perspective on organizing is interested in analyzing and transforming the collective imaginaries, which constitute self-concepts and collective identities. From such a visual discourse perspective (Weber & Wieners 2018), this paper sees organizational transformation as intervention in collective imaginaries. According to the notion that “every great advance in science has issued from a new audacity of imagination,” the educational philosopher John Dewey (1929) regarded imagination as audacity and as a core level of collective transformation.

## 1.3 Inclusion as counter-imaginary: Toward another “great transformation”

Polanyi (1944) originally discussed the “great transformation” toward the industrial society. Today, his concept is relevant for the historical threshold of the “Anthropocene” and the evolution of the mind toward alternative collective imaginaries, which Kaufman viewed as “cultural memes” (Kaufman 2012, 129) and “culture jamming” toward alternative economic models. These audacious alternative imaginations of the future would overcome different systems of domination, such as sexism, racism, ableism, homophobia, and their intersections (ibid., 134-141). The new “great transformation” needs an integral democratization of our societies toward sustainability (WBGU 2011).

Such an integral concept of inclusion can be understood as a discursive “counter-imaginary” against exclusive and excluding normative orders. The rationality of exclusion reproduces in the “normal” daily life practice of the institutions and organizations in so called “organization societies” (Perrow 1991; 1989). Therefore, the current paper reflects on the transformation of collective imaginaries and “story lines” toward inclusive patterns and practices that integrate social, political, and economic dimensions. These alternative societal models of integral inclusion are grounded in alternative ways of seeing, imaginaries, strategies, and alternative practices of organizing.

#### 1.4 Heterotopic organizing – Who speaks?

As an alternative imaginary that encompasses societal, democratic, and economic notions, inclusion can be seen as a “heterotopia” (Foucault 2005), which suspends, neutralizes, and inverts the given normative order of exclusion (Weber 2020; Weber & Heidelmann 2022). Societal and institutional normalities of exclusion reproduced in organizations may not only be relevant as entities of reproduction. Through heterotopic imaginaries, strategies, and practices, organizing can contribute to transforming collective images and practices. Following Foucault’s question “Who speaks?” (Foucault 1992), the paper reflects on the potential to transform collective imaginaries toward the next “great transformation” of sustainable inclusion.

To this end, we begin with critiques of exclusion, which had already been formulated by Dewey at the end of the 19<sup>th</sup> and the beginning of the 20<sup>th</sup> century. He criticized the separation of the social, political, and economic spheres. Against the backdrop of multiple crises and reproductive collective imaginaries (Castoriadis 1975), he envisioned an interconnected and transformational inclusive society. Such a “great society” would constantly design itself through experience-based, experimental, and aesthetic practices of collective learning (Dewey 1964).

Today, social movement organizations (SMOs; Schröder 2018) implicitly connect to Dewey’s re-imagination and re-thinking of alternative patterns of future social coexistence. They refer to the democratization of societies (Della Porta 2020) and contribute to designing a socially, politically and economically integrated concept of sustainable inclusion. From a Foucauldian perspective, they are discussed in this paper as agents that transform the discourse toward concepts of inclusion and sustainability. Combining social and societal life, democracy, and the economy, the sustainability and degrowth movements offer alternative imaginaries of integral and sustainable inclusion.

#### 1.5 Transforming ways of seeing and speaking

The german speaking *Netzwerk Oekonomischer Wandel* (NOW; Network on Economic Transformation) attempts to transform ways of seeing and speaking, envision alternative inclusive and sustainable futures, and re-imagine and re-shape

collective imaginaries. At the same time, it must balance its own diversity and needs to establish democratic practices. What are the collective imaginaries and practices that support democracy as a lived experience?

NOW uses the *pattern language of commoning* to support its transformational strategy and organizational practices, which may also be helpful for other organizations and institutions. It can support experimentation and reflect organizational daily life practices, which contribute to either reproduction or transformational rationalities and path-finding. *How can we re-imagine and re-shape our collective imaginaries and move toward a new “great transformation” (WBGU 2011) of sustainable inclusion?*

We begin this journey with Dewey’s integral imaginaries of a democratized society in Chapter 2. Then, SMOs are discussed as modern agents that re-imagine societies toward an integral vision of inclusion in Chapter 3. The goals of NOW are presented in Chapter 4. Chapter 5 presents the challenges of diversity in networked organizing and the card deck and design artefact of the “pattern language of commoning” (PLC). This practice-orienting toolset (Helfrich & Petzold 2020) aims to contribute to re-patterning, transforming, and re-organizing societal and organizational practices. As a meta-cognitive toolset for self-democratization, this card deck of alternative practices may contribute to transforming the organizational practice of “heterotopic organizing” toward sustainable inclusion.

## 2 “Communitize!” A Genealogical Journey into Re-Imaging Society and Organizing

Where does this alternative storyline of democracy as lived experience begin? Where can we find the statements and spaces where “a certain practice takes place” (Foucault 1973, 297) in language, imaginaries, and material settings? The power-knowledge that materializes in ways of seeing, thinking, speaking, and acting constitutes symbolic orders. It represents forms of government and shapes the way, how the human being systematically is addressed by institutions. While Foucault’s “archaeology of knowledge” provides a methodology for analyzing knowledge orders, his genealogical perspective focuses on points of origins and mechanisms and how knowledge makes collective subjects (subjectivation) (Vogl 2008, 255). Foucault in his work discussed collective subject positions of exclusion, like the deviant prisoner or the hysterical woman, which as such are produced in public and academic discourses. Contrary to the subjects of exclusion, other discourses imagine subjects of inclusion, like Dewey’s democracy experiencing subject.

In Dewey’s work, the origins and mechanisms of this alternative way of organizing societies, organizations, and ourselves can already be observed. Dewey problematized the challenges of exclusion and the need for integral inclusion. In his major

work on political theory, *The Public and Its Problems* (Dewey 1927; Jörke & Selk 2020, 79), he problematized the following issues at the end of the 19<sup>th</sup> century:

- the division of society,
- the feeling of being at the mercy of others,
- the outsized influence of bureaucracy,
- the power of large organizations and influence of financial capital on policy-making,
- the lack of public representation of the people,
- the feeling of marginalization among subaltern populations, and
- the risk of rising political apathy and frustration.

By stating that the only “cure for the ills of democracy is more democracy” (Dewey 1996, 127), Dewey called for the democratization of all spheres of public activity. Opposed to a formal concept of democracy, he viewed democracy as a collective social practice that permeates all spheres of society. As an interactive practice, “communitizing” (*Vergemeinschaften*) is the idea of community life itself. From this integral and inclusive perspective, citizens themselves must achieve democracy. The democratic ideal is seen as “already at work in every personality, and must be trusted to care for itself” (1888/1969, 243). As a space of “shared and common experience” (Dewey 1964, 121), democracy is understood from an experimental perspective as a “way of resolving conflicts, coordinating actions, and institutional experimentation” (Jörke & Selk 2020, 81) based on active consent. Here, the public sphere is re-imagined in a radical, flexible, and action-oriented manner. Experimentally discovering the fluid boundaries between the public and the private, all areas of life are understood as structurally politicized. This alternative imaginary requires intelligent problem-solving and the education of the “great community,” a collective re-imagining of the political toward a “great democracy,” the democratic control of the economy (Jörke & Selk 2020, 84) and an integral concept of inclusion.

Today, this idea of radically democratizing all spheres of society, politics, the economy, and education toward inclusion can be found on the surface of present discourses. Modern SMOs aim to transform the dominant imaginaries of divided social, political, and economic life. Therefore, the International Futures Forum (Sharpe & Hodgson 2019) generally views SMOs as transformational forces and a turbulent field of transitory activities. While a “first horizon” of “business as usual” only allows incremental changes, SMOs are part of a “second horizon” wanting to shape societies and organizations toward alternative futures. According to Sharpe and Hodgson (2019), they act against “horizon one” in the here and now and shape societies and organizations by anticipating an alternative future (a “third horizon”).

### 3 Transgressing the Boundaries of Dominant Imaginaries? The Discursive Potential of Social Movement Organizations

Problematizing the multiple crises of social, economic, and political life, transformational SMOs act from the margins and aim to shift their work to the center. Because they re-imagine ways of living together, conducting business, and shaping politics, they can be seen as discourse agents. As visionary social forces, they oppose unquestioned normalities, claim alternative futures, formulate “counter-strategies” to the given social, political and economic conditions (Weber 2018). They aim to transform dominant knowledge orders. Their strategies may range from influencing collective opinion and decision making to scandalizing and mobilizing the public through performative strategies, networking, legal decision making, and even academic knowledge production.

Against dominant patterns of functioning and existence in societies, which the International Futures Forum (Sharpe & Hodgson 2019) refers to as “horizon one” (H1), SMOs act against dominant rationalities of exclusion, representation and growth in our systems. They oppose the principles of function, order, and effects of “horizon one” by moving beyond the traditional incremental change patterns. While “horizon one” maintains dominant patterns and consolidates the existing system, many SMOs fight for fundamental changes. Against only incremental changes of socially, politically, technologically and historically inspired developments, these SMOs aim to truly re-imagine systems and ways of thinking. In connection to Dewey’s idea of an integral transformation toward inclusion and sustainability, degrowth movements and NOW address the social, political, and economic dimensions of this integral democratization of all spheres of life.

#### 3.1 Re-imagining the democratic transformation of social, economic, and political life

Calling for the transition to a post-industrial age, the broad degrowth movement promotes the socio-economic transformation and radical democratization of social, political, and economic life. Opposing an “imperial way of life” (Brand & Wissen 2017), such SMOs address serious socio-ecological-economic problems; the rights of the earth; and future generations. By criticizing a structurally exclusionary, eurocentric, and patriarchal democracy, they aim to establish a basic council democracy. In addition, these SMOs oppose the structural exploitation of other species (Lorey 2020) and a linear model of progress toward economic growth; thus, they fundamentally re-imagine societies and organizations. Schmelzer and Vetter (2019) identified seven streams of critique and re-imagination:

1. *Ecological critiques* view economic growth as destructive to natural resources and humanity. They claim reductionist strategies and argue for the reduction of Co2 emissions.
2. *Socio-economic* approaches refer to alternative models of welfare and human wellbeing. In this context, “degrowth” refers to the disconnect between a higher GDP and human happiness or wellbeing.
3. *Culture critical* approaches address cultural patterns of consumption and alienation, the subjective limits of constant acceleration, and alternatives such as mindfulness and wellbeing.
4. *Critiques of Capitalism* problematize the growth dependency of current systems, whereby the market is the only relevant sphere and the practice of capitalism entails constant acceleration.
5. *Feminist approaches* discuss the crisis of reproduction within capitalist systems. Care and time for care are not represented. As a result, the cost-free resource of female labor is part of an “invisible” and devalued shadow economy.
6. *Industrialism* and critiques of industrialization oppose technicist approaches to problem solving. They refer to deficient infrastructures, such as the division of labor, cultural rationalization, a mechanized factory system, technocratic problem solving, bureaucracy, and an overregulated administration.
7. *South-North-critical approaches* view economic growth in the Global North as being based on the exploitation of the Global South. Proponents of such approaches criticize alleged civilizational notions of development and progress.

All of the above streams of degrowth SMOs re-imagine social and solidarity economies using varying imaginaries and strategies. Because all of them question dominant narratives and re-imagine inclusive and sustainable futures, they can be seen as the visionary forces toward the “third horizon,” which envisages, anticipates, and leads the way toward alternative futures (Sharpe & Hodgson 2019).

#### 4 Envisioning Sustainable Societies, Economies, and Democracies: Transforming Toward New Patterns

NOW was established in 2020 as a strategic alliance. As a SMO uniting different movements and streams in the degrowth movement, it is a central “meta”-agent. As a network of networks, NOW aims to achieve the democratization of the economy, society, and the state. It suggests an integral concept of inclusion and sustainability; at the same time, it must integrate the diversity within its own ranks. NOW models socio-economic transformation and represents a variety of positions toward sustainable and inclusive futures.



#### 4.1 Modelling socio-economic transformation

NOW gathers various socio-ecological-economic movements. It operates in the space between reform, transformation, and revolution in the current economy. NOW focuses on degrowth, the commons, and collaborative and co-creative economies. Envisioning an inclusive social economy, the network claims a fundamental reorientation and seeks to achieve “a good life for all” in “an ecological, equitable and democratic economic system.” All member SMOs agree on three goals:

- to “extend the commons,”
- to “align markets with the common good,” and
- to “democratize the state.”

These goals are further explained on NOW’s website:<sup>1</sup>

- *Extending the commons* means supporting “self-organizing and meaningful work beyond market and state” and producing what is needed “to meet our needs” in peer-to-peer processes. Inclusion is framed as dignity for all. Aligning markets with the common good means promoting “diversity and democratic enterprises of appropriate scale.”
- *Democratizing the state* means democratizing all areas of life to “reconfigure state power itself.” Commons-oriented market strategies aim to provide “public services that enable participation for all” and prevent structural exclusion.
- *A good life for all* means transforming the economy according to the “ecological sensitivity of the planet.” “Basic material security in life-friendly neighbourhoods” would enable “more time for education, leisure and play,” “care-work,” and togetherness based on solidarity, “human creativity and cooperation.” A “genuinely free economy” is envisioned as “regenerative ecosystems, social cohesion and real democracy.”

#### 4.2 Quo vadis? Varying imaginaries within NOW

NOW’s multidimensional values include

- global ecological justice and the claim not to externalize and “socialize” costs caused by microeconomic and “individualized” profit-making;
- global justice and the claim that the Global North must limit its (over-)use of natural resources and material throughput;
- the abandonment of models of growth; and
- the transformation of material and technical infrastructure, societal and social institutions, mental infrastructures, and economic systems.

As an alliance between academics, grassroots-initiatives, economy, and civil society, NOW represents multiple contexts, policies, and strategies in all fields of

<sup>1</sup> <https://netzwerk-oekonomischer-wandel.org/>

social, economic, and political life. While some of the network's partners advocate for economic degrowth, others work toward transforming society as a whole and advocate for a radically smaller resource throughput (Schmelzer & Vetter 2019, 149). Representing different streams of the degrowth movement, NOW addresses diverse notions of integral inclusion and sustainability. Moreover, it has established different concepts of audacious envisioning, organizing, and problem solving. Some of NOW's partners are institution-oriented, while others are subsistence-oriented, commons or alternative economy-oriented, feminist, or critical of capitalism and globalization. However, all partners share a

- socially,
- politically, and
- economically integrated concept of inclusion.

Based on this common understanding, NOW must integrate a broad range of conceptual approaches. In the following paragraphs, the conceptual diversity of members' approaches, perspectives, and transformational strategies is briefly discussed.

Representing the *institution-oriented stream* in NOW, the *Economy for the Common Good (ECG)* was founded and institutionalized by Austrian author and political activist Christian Felber (2018) in 2010. Targeting private firms, administrations, cities, and individuals, ECG aims to strengthen reflexivity toward ethical strategies for a sustainable economy. ECG has established a strong organizational structure, with regional, national and global chapters. Its strategy is geared toward mainstreaming. Using specific tools, ECG supports sustainability-based certification and accreditation by "measuring" organizations' ecological, social, democratic, and ethical "footprint"<sup>2</sup>.

Representing a *sufficiency-oriented stream* in NOW, *Solidarity Economy* aims to create local and decommercialized economies of subsistence at the local level. NOW member Dagmar Embshoff is a regional and cooperative project developer and an active practitioner in cultural projects. Solidarity Economy's approach is based on human needs and follows the principle of sufficiency economies. This approach focuses on community use and regional circuits of production and consumption and envisions a social and solidarity economy (Elsen 2017).

Representing the *commons-oriented stream*, Silke Helfrich was a NOW partner until her death in November 2021. Inspired by the work of Nobel Prize-winning political scientist Elinor Ostrom (1990), Helfrich grounded her work on the eight design principles, developed by Ostrom. These principles might support shaping and to "govern" the commons (Ostrom 1990)<sup>3</sup>. While Ostrom discusses the com-

<sup>2</sup> <https://www.ecogood.org/>

<sup>3</sup> Ostroms (1990) process patterns refer to dealing with boundaries, rules and communal decisions, as well as control of rule violations and graduated sanctions, conflict resolution mechanisms, recognition of rights and the establishment of polycentric governance.

mon as the natural resources like air, water and ground, Helfrich understood the commons from a social science perspective as the social practice of commoning. Commoning then is to be understood as a relational philosophy that re-imagines societal and organizational praxis (Helfrich & Heinrich Böll Stiftung 2012; Helfrich & Bollier 2019). Commoning represents a philosophy of sharing, as a relational praxis of human and non-human interaction. This ontological approach imagines humans as cooperative-social beings and seeks to establish fair and inclusive social relations between humans and nature. Commoning is understood as a social and relational practice of reflexive self-organization. Such self-organization spaces can be found in cooperatives, communities, and networks. They are regarded as alternative infrastructures in social, political, and economic life (Helfrich & Heinrich Böll Stiftung 2012, 66). Cooperatives, initiatives and SMOs are understood as visionary forces toward integral inclusion. Since their practice of self-organization is grounded on processes of self-transformation, reflexivity and collective learning are required.

Representing the *feminist stream* in NOW, Friederike Habermann is a proponent of the *care economy*. This stream views reproductive care as foundational to societal life and the economy. Habermann is a feminist, an economist and a historian. As a speaker of a culture of sharing, she intends to value and extend the care economy. In her book *Ecommony* (Habermann 2016), Habermann discusses poststructuralist-feminist perspectives, which integrate queer views and seek for non-patriarchal and non-capitalist economies. Habermann addresses the social and historical positionedness of subjectivities in processes of exclusion and inclusion. To establish an alternative economy (Habermann 2009) that overcomes the division of production and reproduction, she suggests a “care revolution” (Winker 2015). Such a new “care economy” (Winker 2021) would follow the principles of

- ownership rather than property (who needs and uses something instead of exclusion through buying and selling),
- sharing what one can,
- contribution rather than exchange (become active out of inner motivation, being safe, socially secured and having access to resources for a living), and
- openness and voluntariness.

Representing the *capitalism- and globalization-critical stream*, the author Matthias Schmelzer primarily embodies the academic faction within the network. As a member of the Konzeptwerk Neue Ökonomie (Conceptwork New Economy) and an academic at the University of Leipzig in Germany, he is an activist academic who envisions concrete utopian models of policy conceptualization, design, and strategies. These alternative models emerge from participatory co-creative processes in which SMOs, civil society organizations, and academia reflect and work together in future search workshops (Kuhnhehn et al 2020). As academics, Schmelzer and

Vetter (2019) relate and connect to multiple definitions and strategies within the different streams of the degrowth and alternative futures movements.

The *collaborative and co-creative economy stream* in NOW is represented by Thomas Dönnebrink, who works as a freelancer. He views “platform cooperativism” as a rising international movement. This approach focuses on peer-to-peer and commons-based peer production, knowledge, and digital commons. Dönnebrink promotes a concept of technological infrastructures that feature online platforms based on cooperative models and solidarity structures. These platforms may even lead to political power: cooperativism and the open source and open data and open knowledge movement aim to serve as a “directory for the online democratic ecosystem.” For example, peer productions such as Wikihouse or Wikipedia create post-capitalistic digital markets, much like community-supported agriculture. The platform movement views sustainability, openness, and solidarity as three interconnected values. These are supported through open digital spaces; Linux or Wikipedia are regarded as examples of such hyper-productive spaces of open contribution.

## 5 Toward New Horizons: Patterns of Heterotopic Organizing

According to the International Futures Forum (Sharpe & Hodgson 2019), innovation becomes transformative when transformational actors manage to orient their individual and collective efforts and concrete activities toward pattern changes. When they succeed in re-patterning dominant structures, cultures, and practices, they create societal alternatives instead of “more of the same.” From a power-knowledge critical perspective, societal and organizational patterns not only refer to concepts and strategies but also subjectivities, minds, thoughts, and practices. How can SMOs and NOW become game changers in societal, economic, and political discourses? How can a productive practice of egalitarian self-organization be successfully established (Paslack 1990, 289)? Although NOW addresses this new audacity of imagination and alternative practices of “heterotopic organizing,” it must contend with structural dilemmas that are typical in networks.

### 5.1 Challenges of organizing in partnerships, networks, and alliances

From an organizational education perspective, the field of network research provides insights on the general limits and pitfalls of organizing and governance in networks. Messner (1994) identified empirically grounded paradoxes that must be addressed to successfully organize in “heterotopic” alliances.

- *The big number problem* (ibid., 567): This refers to the number of actors; the higher the number of partners, the more multilateral coordination, negotiation, and bargaining are needed. Depending on the relations between partners

and agreements on and the acceptance of common standards and rules, network-based coordination may become functional or dysfunctional.

- *The time-dimension of decision making:* Since networks do not necessarily organize their interdependence in a sequential manner (e.g., coordinating projects via project plans), they depend on reciprocal interdependence, in which the decision making of one actor relates to the actions of other actors. This entails the necessity of coordination and adjustment (ibid., 571). Network research has shown that the interests of network actors are often not as oriented toward the long term as those of the network, which may lead to suboptimal decision making.
- *Institutional consolidation:* Empirical results have shown that network actors are often interested in stable structures of negotiation and cooperation. This longing for stability results in a tendency toward conflict avoidance and incremental change. Networks with a strong social cohesion support the praxis of a consensual culture. A strong social coherence may produce ingroup-outgroup thinking. The more stable network structure are, the more they will reproduce their path. However, Messner (1994, 572) viewed institutional consolidation as both a condition of and a risk for the functionality of networks.
- *Network coordination:* Decisions must connect to aspects of distributional justice. Networks tend to make suboptimal decisions to avoid disadvantaging their members. Over time, they stabilize relations between members. Investments in this cooperation cumulate and individual exit costs for members who leave the network increase, which often leads to an attitude of compromise.
- *Dilemma of negotiation.* According to Messner (1994), networks must contend with dilemmas. Thus, one challenge is how to balance open, fair, and trust-based strategies and how to deal with manipulative bargaining strategies. Constructive orientational patterns among cooperative members might be abused. What is regarded “successful” bargaining techniques in the light of individual interests might be detrimental to network interests and the network’s desired collaborative culture.
- *Unequal distribution of resources:* Networks must generally address the unequal distribution of resources, as they contribute to power structures. Unequally distributed resources of network partners and different power resources may lead to the acceptance or delegitimization of topics. It may lead to the blocking or support of themes and future developments.
- *Conflict and cooperation:* Networks are bound to experience structural tensions. The relations between partners are structurally conflictive. The conflict between cooperation and competition shows, that network governance is risky and network development may fail. Thus, network consultancy is relevant (Schwarz & Weber 2011) for the success of networks and strategic alliances.

As the example of NOW and structural tensions, dilemmas, and paradoxes demonstrate, working toward integral and “deep” inclusion requires significant effort.

NOW practices horizontal and democratic forms of governance and engages in collective action and active citizenship. To address its conceptual diversity and the challenges of networked organizing, NOW established commoning as a collective social practice. The Pattern Language of Commoning (PLC) was developed by Helfrich and David Bollier (2020). Its accompanying card deck is empirically grounded in over 400 interviews with activist commoners conducted by Helfrich. Based on this empirical research, she condensed “patterns,” which represent practices that are critical to success and form a new ontological framework of commoning. Therefore, PLC should be understood as a meta-communicative practice that spans the fields of

- social togetherness,
- self-organized development, and
- sustainable management in process (Helfrich & Bollier 2020; Helfrich & Petzold 2021).

The card deck supports reflection, knowledge sharing, and exploration of alternative social praxis patterns. When Helfrich was a member of NOW, the alliance used her toolkit to develop toward social connectedness, collective governance, and cooperation. Re-imagining societies and patterns of organizing, this toolkit for individual and collective transformation is briefly presented in the following section.

## 5.2 The pattern language of commoning: Potential for transformational practice

Helfrich and Bollier (2020) argued that autonomy and democracy are learned in relationships because they can be experienced and lived. According to the architect Christopher Alexander, patterns can be understood as tools that promote life. They can be used in many ways and are needed to shape a free, fair, and sustainable world. Since patterns contain proven experiential knowledge, they describe the essence of successful solutions to problems that may occur in comparable contexts. The complex interplay between context, problem, and solution is critical; thus, these three elements are never isolated from each other and are found in all 33 patterns that comprise PLC. Alexander, who co-wrote *A Pattern Language: Towns, Buildings Construction*, suggested the pattern “light from two sides in every room.” This pattern answers the question “what makes one space more alive than others?” From this perspective, contexts such as spaces within a building, are comparable. According to Alexander, it has been proven that people prefer to be in rooms in which light enters from two sides; by contrast, rooms in which light only enters from one side tend to remain unused and empty (Alexander et al. 1995, 811). The PLC card deck condensed the experiences of more than 400 interviewees from SMOs into 33 patterns, which aim to support sociality, cooperation, and co-production. PLC aims to transform collective imaginaries and support a prosocial, cooperative and democratic praxis in and of organizing. Given NOW’s structurally

conflictive setting and the collective challenges of any communicative situation in diverse settings, the card deck aims to re-imagine and support individual and collective reflexivity. It addresses the social, political, and economic life from an ontological perspective and based on an integral understanding of sustainability and inclusion. This deck of 33 reflection and orientation cards (Helfrich & Bollier 2020) encompasses illustrations, problem questions, short descriptions, examples, and connection patterns based on visual-linguistic illustrations of success-critical “process patterns.” In the following list, the 33 “best practices” of social togetherness, self-organization through peers, and caring and self-determined management are briefly described:

- *Social togetherness*: Cultivating common intentions and values, contributing without constraints, gently exercising reciprocity, trusting situated knowledge, deepening closeness to nature, communicating responsibly and empathetically, working on conflicts in a relationship-preserving way, establishing and maintaining rituals of togetherness, and reflecting on one’s governance.
- *Self-organization through peers*: Aligning together in diversity, sharing knowledge generously, being transparent in the space of trust, deciding collectively, surrounding the commons with semipermeable membranes, enabling horizontal encounters and relationships in and through organizational structures, building on heterarchy, observing rule compliance within the commons, comprehending and sanctioning rule violations, anchoring the relationality of having, interfering with confinements and appropriations, keeping the commons and commerce apart, and financing the commons appropriately.
- *Caring and self-determined management*: Generating and using together; recognizing work activity and (caring) for others with equal dignity; creating security, independent of money; sharing the production risk; using convivial tools; relying on community-supported infrastructures; creatively adapting and innovating; contributing and disseminating; pooling, capping, and dividing; pooling, capping, and apportioning; and trading with price sovereignty.

Since the PLC card deck addresses solution-oriented patterns which contribute to network governance reflexivity of initiatives, SMOs or cooperatives, it aims to achieve meta-communication. As an aesthetic artefact, it promotes a new frame of reference “among people and between people and the world” (Helfrich & Bollier 2020, 78). It targets sustainability innovation, collective understanding, and developing an ethical attitude of the common good (Helfrich & Petzold 2021). It aims to facilitate patterns of problem solving (Leitner 2015, 33) to promote ethical and process- and relationship-oriented attitudes and stances. As the patterns suggest a “best practice” to use, the patterns have a hypothetical character (Alexander & Ishikawa 1995). This hypothetical character supports their empirical and (research) methodical application.

Through its innovative approach, PLC may support the re-imagination of a social and cooperative praxis. Especially in structurally conflictive situations, it may draw individual and collective attention toward collective re-imagining and mutual relations. As a “creative program,” PLC may also contribute to individual, collective, and organizational learning.

The card deck provides access to the implicit knowledge of cooperating partners (Polanyi 1967, 14), supports perception (Helfrich & Bollier 2020, 104) and contributes to collective processes of understanding by articulating lived experience through a democratizing practice. It can also engage visual imaginations and support a space for deep reflection; support the individual and collective ability to perceive, notice, express and describe experiences; and clarify the transformation that takes place. Helfrich and Bollier (2020, 53f) assumed that PLC redirects consciousness by shifting attention from self-focus to the whole and allowing individuals to become co-creators of the social system, the initiative or the network involved. Therefore, as a new praxis of organizing, PLC can support transformational strategies toward the integral inclusion of the social, political, and economic spheres. Because the card deck is relatively new, empirical research is needed to analyze its effects. As an “organizing pattern,” it may transform the quality of conversations and self-organization (Wieners & Weber 2019).

## 6 Conclusion: Imaginary Organizing and Democracy as a Way of Life

Because organizational education addresses learning “in, of and between organizations” and begins from a cultural and educational conception of organization (Göhlich et al. 2018), it aims to understand and shape discursive organizing (Weber 2020). According to a poststructuralist concept of organizing (Weik & Lang 2005; Weber & Wieners 2018), SMOs – especially NOW – were discussed as discourse agents that are moving toward a sustainable and inclusive socio-economic future. By outlining collective and individual alternative imaginaries and NOW’s collective practices, this paper described how SMOs – especially the broad and diverse streams of the degrowth movement – attempt to overcome the existing normalities of a separated world. At the same time, they must address the structural tensions inherent to network alliances. While contending with both structurally conflictive settings and accidents (such as Helfrich’s sudden death in November 2021), NOW continues to intervene in excluding normalities and discourses (Foucault 2005). By doing so, it re-imagines organizations and societies’ progress toward “Horizon 3.” Given the currently separate realms of society, democracy, and the economy, democratizing all spheres toward the integral concept of an inclusive and sustainable world remains paramount. Through its ontological toolkit,



PLC may contribute to establishing meta-communicative patterns. In the process, it may “re-invent” existing organizations (Laloux 2015). Dewey (1991) viewed the “creative democracy” as a “task before us.” Accordingly, it is up to us to establish “heterotopic organizing” toward sustainable – and integrally inclusive – futures.

*“Never believe any prediction that does not empower you.”*

Sean Stephenson

## Literature

- Alexander, C.; Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksfahl-King, I.; Angel, S. (1995): Eine Muster-Sprache. A Pattern Language. Städte, Gebäude, Konstruktion. Wien: Löcker Verlag.
- Brand, U. & Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise. München: oekom verlag GmbH.
- Bruck, W. & Weber, S.M. (2000): Appreciative Inquiry Summit – der nächste Schritt in der Evolution der Großgruppenarbeit. In: R. Königswieser & M. Keil (Hrsg.): Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 164-178.
- Castoriadis, C. (1975): The Imaginary Institution of Society. Boston: MIT Press.
- Cooperrider, D.L. (1999): Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing. In: S. Srivastva & D.L. Cooperrider (Hrsg.): Appreciative Management and Leadership. The Power of Positive Thought and Action in Organizations. Euclid, OH: Williams, 91-125.
- Cooperrider, D.L. (2000): The ‘Child’ as Agent of Inquiry. In: D.L. Cooperrider, P.F. Jr Sorensen, D. Whitney, T.F. Yaeger (Hrsg.): Appreciative Inquiry. Rethinking Human Organization Toward a Positive Theory of Change. Champaign, IL: Stipes, 123-129.
- Della Porta, D. (2020): How social movements can save democracy. Democratic innovations from below. Cambridge, UK and Medford, MA: Polity.
- Dewey, J. (1927): The Public and Its Problems: An Essay in Political Inquiry. Edited and with an Introduction by Melvin L. Rogers. (2012). Published by: Penn State University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/j.ctt7v1gh>.
- Dewey, J. (1929): The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action (Gifford Lectures 1929) New York: Putnam.
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Münster: Westermann.
- Dewey, J. (1969): The ethics of democracy. In J.A. Boydston (Hrsg.): The early works, 1882-1898. Volume 1. 1882-1888. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1888), 227-249
- Dewey, J. (1991): Creative democracy- the task before us. In J.A. Boydston (Hrsg.): The later works, 1925-1953. Volume 14: 1939-1941. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1939), 224-230
- Elsen, S. (2017): Community-based economy and ecosocial transition. In: A.-L. Matthies & K. Närhi (Hrsg.): The ecosocial transition of societies. The contribution of social work and social policy. Oxford: Routledge, 54-70.
- Felber, C. (2018): Gemeinwohl-Ökonomie. München: Piper.
- Foucault, M. (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Internationaler Merve Diskurs, 167. Berlin: Merve Verlag.

- Foucault, M. (2005): Die Heterotopien: Zwei Radiovorträge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göhlich, M.; Weber, S.M.et. al. (2014): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online at: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/forschungsmemorandum-organisationspaedagogik>. (Abrufdatum: 24.05.2022)
- Göhlich, M.; Novotný, P.; Revsbæk, L.; Schröer, A.; Weber, S.M.; Yi, B.J. (2018): Research Memorandum Organizational Education. In: *Studia Paedagogica* 23 (2), 205-215.
- Göhlich, M.; Schröer, A.; Weber, S.M. (Hrsg.) (2018): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Habermann, F. (2009): Halbinseln gegen den Strom: Anders Leben und Wirtschaften im Alltag. Roßdorf: Ulrike Helmer Verlag.
- Habermann, F. (2016): Ecomony. UmCARE zum Miteinander. Roßdorf: Ulrike Helmer Verlag.
- Helfrich, S. (Hrsg.) (2012): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat. Bielefeld: transcript.
- Helfrich, S. & Bollier, D. (2020): Frei, Fair & Lebendig. Bielefeld: transcript.
- Helfrich, S. & Petzold, J. (2021): Commoning oder wie Transformation gelingt. Auftakt einer Muttersprache. Neudenu: Eberswalde.
- Helfrich S. & Euler J. (2021): Die Neufassung der Commons: Commoning als gemeinwohlorientiertes Gemeinwirtschaften. In: *Zeitschrift für Gemeinwirtschaft und Gemeinwohl* 44 (1), 41-58.
- Imdahl, M. (1996): Cézanne – Bracque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In: G. Boehm (Hrsg.): Imdahl, Max Gesammelte Schriften: Reflexion – Theorie – Methode. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 325-365.
- Jörke, D. & Selk, V. (2019): John Dewey. In: D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie: Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, 78 -87.
- Kaufman, C. (2012): Getting past Capitalism. History, Vision, Hope. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth: Lexington Books.
- Kuhnhenh, K.; Pinnow, A.; Schmelzer, M. & Treu, N. (2020): Zukunft für alle. Eine Vision für 2048 gerecht. ökologisch. machbar. München: oekom Verlag.
- Laloux, F. (2015): Reinventing Organizations. München: Vahlen Verlag.
- Leitner, H. (2015): Mit Mustern arbeiten. In: S. Helfrich, D. Bollier & Heinrich-Böll-Stiftung (Hrg.): Die Welt der Commons. Bielefeld: transcript, 27-35.
- Lorey, I. (2020): Demokratie im Präsenz. Eine Theorie der politischen Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Magruder Watkins, J., Mohr, B. & Kelly, R. (2011): Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination. New York: Pfeiffer.
- Marshak, R.J. & Grant, D. (2008): Organizational Discourse and New Organization Development Practices. In: *British Journal of Management* 19 (1), 7-19.
- Messner, D. (1994): Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung. Netzwerke zwischen Staat und Markt. In: *PROKLA* 24 (97), 563-596.
- Morgan, G. (1993): Imaginization. The art of creative management. London: Sage.
- Morgan, G. (1989): Creative organization theory. A Resourcebook. Newbury Park: Sage.
- Morgan, G. (1998): Löwe, Qualle, Pinguin. Imaginieren als Kunst der Veränderung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ostrom, E. (1990): Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action. New York: Cambridge University Press.
- Palack, R. (1990): Selbstorganisation und Neue Soziale Bewegungen. In: W. Krohn (Hrsg.): Selbstorganisation: Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution. Braunschweig: Friedrick Vieweg & Sohn, 279-301.
- Perrow, C. (1991). A Society of Organizations. *Theory and Society* 20 (6), 725-762.

- Perrow, C. (1989): A Society of Organizations. In: M. Haller & H.J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags. Frankfurt am Main: Campus, 265-276.
- Polanyi, K. (1944): The Great Transformation. New York: Farrar & Rinehart.
- Polanyi, M. (1967). The Tacit Knowledge Dimension. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schmelzer, M. & Vetter, A. (2019): Degrowth/Postwachstum. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schröder, C. (2018): Soziale Bewegungen als Orte organisationspädagogischer Praxis. In: M. Göhlich, A. Schröder & S.M. Weber (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, 817-829.
- Schwarz, J.; Weber, S.M. (2011): Netzwerksupport durch Netzwerkberatung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Kooperative Bildungsarrangements. Heft 4/11, 37-47.
- Sharpe, B. & Hodgson, A. (2019): Anticipation in Three Horizons. In: R. Poli (Hrsg.): Handbook of Anticipation. Theoretical and Applied Aspects of the Use of Future in Decision Making. Cham: Springer Reference, 1071-1081.
- Vogl, J. (2008): Genealogie. In C. Kammler, R. Parr, U.J. Schneider & E. Reinhardt-Becker (Hrsg.): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler, 255-258.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin: WBGU.
- Weber, S.M. (2018): Strategieentwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: M. Göhlich, A. Schröder & S.M. Weber (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 1-12.
- Weber, S.M. (2020): Genese, Institutionalisierung und Proprium organisationspädagogischen Wissens. In: C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröder (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, 355-370.
- Weber, S.M. (2022 forthcoming): In Blickordnungen Intervenieren? Das Gütesiegel ‚Interkulturelle Vielfalt LEBEN‘ als performatives Artefakt und epistemisches Grenzobjekt kollektiver Strategieentwicklung. In: N. Engel, C. Schröder, L. Peters, J. Rosenow-Gerhard, S. Rundel & T. Schreiner T. (Hrsg.): Aktuelle Herausforderungen in der Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Weber, S.M. & Heidelmann, M.-A. (2022 forthcoming a): Bild und Organisationspädagogik. In: T. Wolfgarten & M. Trompeta, M. (Hrsg.): Bild & Erziehungswissenschaft. Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes. Wiesbaden: Springer.
- Weber, S.M. & Heidelmann, M.-A. (2022 forthcoming b): Images – Imagination – Imaginaries. In: C. Cambre (Hrsg.): Visual Pedagogies. Leiden: Brill Sense.
- Weber, S.M. & Wieners, S. (2018): Diskurstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: M. Göhlich, A. Schröder & S.M. Weber (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 211-223.
- Weik, E. & Lang, R. (Hrsg.) (2005): Moderne Organisationstheorien I. Handlungsorientierte Ansätze. Wiesbaden: Springer.
- Winker, G. (2015): Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft. (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft). Bielefeld: transcript Verlag.
- Winker, G. (2021): Solidarische Care Ökonomie. Revolutionäre Realpolitik für Care und Klima. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wieners, S. & Weber, S.M. (2019): Das Dispositiv als Methodologie in der Geschlechterforschung. In: M. Kubandt & J. Schütz (Hrsg.): „Gerne Geschlecht?“ – Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Budrich, 180-196.

*Patti Scott und David Hasbury*

## **Cultivating Change: A Culture of Innovation Supporting Choice and Citizenship**

### **Abstract**

For more than 25 years Neighbours Inc. has developed a culture of innovation to sustain our capacity to be responsive to people's lives as they grow and change. This writing captures the origins of the need for change, and creating ways for people to direct their lives with the support of an agency. The development of an organizational culture of innovation includes: ongoing clarity of vision and purpose; organizational structures that align with this vision and purpose; frameworks and paradigms to guide the work; staff roles; and reflective action practices that inspire creativity, celebrate failure, and embrace change. Personal stories are laced throughout to demonstrate an innovative organizational culture in action.

Seit mehr als 25 Jahren hat Neighbours Inc. eine Kultur der Innovation entwickelt, um als Organisation in der Lage zu sein, Menschen in den Veränderungen und Entwicklungen in ihrem Leben responsiv zu begleiten. Dieser Beitrag skizziert die Ausgangssituation und Notwendigkeit für Veränderung damit Menschen ihr eigenes Leben selbstbestimmt mit der Unterstützung durch eine Organisation gestalten konnten. Zu der dafür notwendigen Entwicklung einer innovativen Organisationskultur gehören: eine klare Vision und ein klares Bild wofür die Organisation steht; Organisationsstrukturen, die mit dieser Vision und diesem Zweck übereinstimmen; ein dazu passender Rahmen welcher die fachliche Arbeit anleitet; die Rollen der Mitarbeiter\*innen; reflexive Handlungspraktiken welche die Kreativität anregen; eine Haltung auch das Scheitern zu feiern und Veränderungen zulassen. Diese Elemente einer innovativen Organisationskultur sollen in diesem Beitrag durch Persönliche Geschichten veranschaulicht werden.

### **1 Introduction**

In 1995, support models available to people labeled with a disability in the USA were congregated, including group homes, institutions, supervised apartments, foster care settings, day programs, and sheltered employment. 'Programs' were designed and controlled by agencies. People had minimal choice of where they

would live, who they would live with, and what their daily life looked like. Those seeking support waited to fit into congregated program spaces with limited options for controlling the direction of their lives, hopes, and dreams.

In the mid to late 1990s, state governments began exploring funding new support models under headings like 'self-determination' or 'self-direction'. Individualized funding packages were allocated to approved individuals (or their families) for them to hire and manage staff on their own. However, people with complex support needs, or uninvolved families were most often excluded from these opportunities.

The limited number of people who chose these self-directed options discovered that so much of their time was spent managing their budget, staff and services. Little time or energy remained to live the very life they desired.

By 1995, a small number of organizations across the US (and other countries) explored how agencies could individualize support. Neighbours Inc. (referred to as Neighbours throughout this chapter) was one of these organizations established to individualize support for people throughout New Jersey (NJ) regardless of complexity of their needs or the amount of connection and engagement with their family.

Neighbours' design questions became:

- How might we support people, one at a time, to direct their own lives; to live as citizens, engaged and contributing as valued members of the communities and neighborhoods where they live, work, and belong?
- How might we design an organization that is flexible enough to support people in developing and sustaining the pursuit of meaning and purpose over the course of a lifetime as circumstances, health, rules and regulations, and relationships are changing?
- How might we sustain our organization's mission and values over the long haul.

Note: In the stories shared throughout the chapter, some of the names have been changed to respect the privacy of people involved.

## 2 A Rationale for Designing Something New: A Story

On a Friday night in 1995 I (Patti Scott) spent several hours on the phone with representatives from the New Jersey State Developmental Disabilities agency. We were debating the future of a woman I had grown to know well over the course of a year. She had lived through a difficult time. We had planned for her future based upon her dreams. She saw herself in her own place with needed supports; having a job; falling in love; getting married. With support from her family and case manager, a plan came into place for her to have the life she wanted. There seemed to be no reason she wouldn't move forward.

The debate with the State representative challenged whether this future would become a reality. While everyone agreed the supports could work, and were financially viable, there were existing group home ‘slots’ that could accommodate her. The woman, her father, her brother, and I went back and forth with the powers that be for several hours (this was pre-conference call days), and finally, around 9pm, her fate was determined. She was told by the funders that she could either go back home to her father’s house (a situation that had been truly disastrous) or move into an existing ‘slot’. It was a devastating moment for all of us.

This moment crystallized the knowledge that the system and models of support available at the time were designed to obstruct the values of choice, control, citizenship, and community inclusion. I did not want to be part of a system that was, in fact, oppressing people.

This heartbreaking experience inspired the creation of an organization with a mission to enable people to design and live the life of their choosing; as citizens. Neighbours was formed as a non-profit organization designed to support people one at a time. This ‘supported living’ model supports 35-40 people in towns across New Jersey since it began supporting Brad in 1995 (see video, “Riding Life-Brad Goldman” 2011).

2.1 Mission: Discovering Your People, Place and Purpose

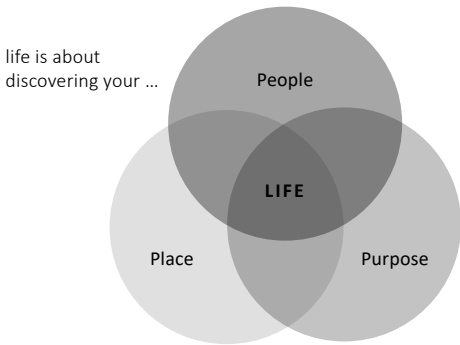


Fig. 1: People, Place, Purpose (Neighbours International, Inc. CC BY-SA 4.0)

We support people to discover their people, place, and purpose, shaping and directing the life they want to live.  
*‘People’*: ‘our people’, those to whom we belong; who we choose to be in reciprocal relationships with; who we turn to and celebrate with; who are with us through life’s joys and sorrows.

*‘Place’*: places shared with others – home, neighborhood gathering spaces, work places. It considers our place in the world; where we are known for bringing value and contributing; where we are missed when we do not show up.

*‘Purpose’*: our reason to get up and out of bed, to contribute to others, to make a difference, to be recognized as needed.

These are cornerstones for a good, rich, and meaningful life.

### 3 Designing A Third Way – A New Organizational Structure

In contrast to congregated programs controlled by agencies or the alternative of people assuming sole responsibility for managing self-directed support, Neighbours chose a ‘third way’. We work in partnership with people and their families. People have the support of an agency, yet remain as directors of their life, supports, and resources.

Neighbours made some key design decisions to realize this vision.

*Individualizing funding*: In 1995 New Jersey’s Division of Developmental Disabilities (DDD) served as the source of government funding for services. The State did not have a model for individualized budgets and agencies were funded to provide congregated programs.

We researched the average cost of the dominant model of congregated living arrangements (group homes of 6 people), proposed to the State that individuals supported by Neighbours would receive 1/6 of a group home budget, regardless of ‘individual needs’.

Neighbours created an accounting model that individualized support budgets.

The State government has changed funding models numerous times. Now in NJ, each person is allocated an individual budget based on their assessed support needs. In spite of changing funding models, Neighbours has worked to sustain individualizing budgets for more than 25 years.

*No real estate*: Neighbours chose not to own any real estate.

People would own or rent the homes where they live.

We have no company office. While there is a physical address where files are kept, no one works there. Meetings held there are solely for auditing purposes.

We meet with people in their homes and available community spaces.

*Co-management: A Collaborative Partnership*: Neighbours established a ‘co-management’ model, a partnership with the people we work for (and their key family members and allies).

People make the decisions about where and how they want to live.

Neighbours serves as the legal employer of record, responsible for financial accounting, processing payroll, knowledge of labor laws, and ensuring that appro-

priate accounting and reporting to government funding occurs. We support people in all aspects of recruiting, hiring and managing staff as needed.

If a person decides that they no longer want Neighbours to provide support, the funding available for their supports follows them to their agency of choice.

*Advisor Role:* Neighbours established the role of an Advisor to assist people in growing into their role as ‘managing employer’ and ‘director’ of their own lives and supports. Advisors are Neighbours employees supporting people to discover and manage resources available for the life they want to live Typically, an Advisor works for 4 to 6 people.

Ten full time Advisors support people and their teams, including fulfilling all compliance and audit work required for government funding.

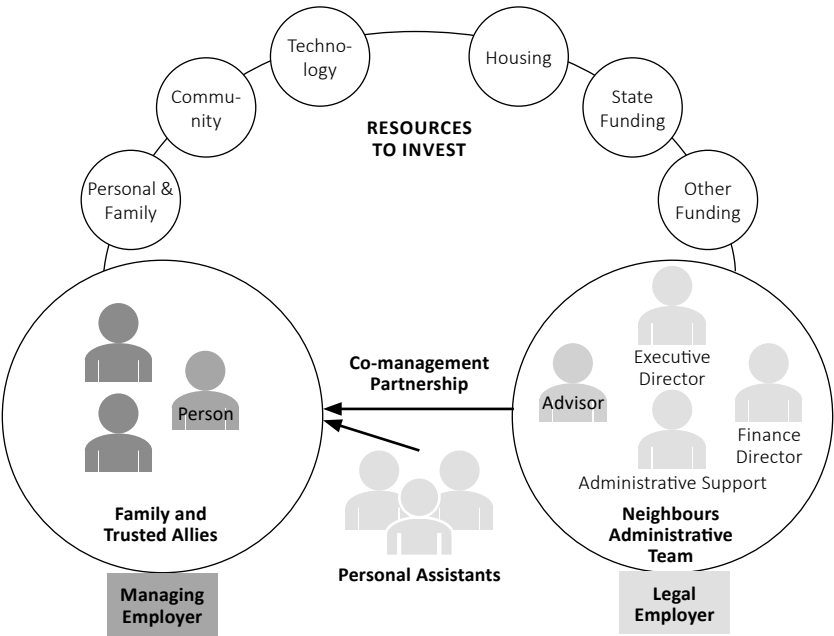


Fig. 2: Resources to Invest (Neighbours International, Inc. CC BY-SA 4.0)

*No ‘Programs’:* Neighbours has no ‘programs’. We spend time getting to know each person and the people who love them, and discover what is important to them. Our conversations explore: where people want to live; do they want to live alone or with others; what kind of support they need to manage their budgets and hire Personal Assistants; what they are interested in; how they want to spend their time. Advisors support people to grow and change through becoming informed, making decisions about actions they can try, and learning from experience.



People we work for have not been educated ‘to be in charge’ of their own lives. Advisors assist people in learning how to customize their support and build their capacity to be in charge of the day-to-day aspects of life.

*Personal Assistants:* Personal Assistants are the employees of the person who they provide direct support daily. They are hired by the person (and their family), who determine the job descriptions, schedules, and work tasks of the people they hire, with as much support as needed from their Advisor.

Neighbours takes care of all of the legal aspects related to employment including payroll, required State training, criminal background checks, and monitoring labor law practices, etc. Assistants know that they work for the person for whom they provide support.

There are now 53 full time and 89 part time Assistants employed by the people we work for.

*Two Rules Guide Decision Making:* The service system assumes that people are not capable of directing their own lives. Neighbours chooses to demonstrate *how* people can do so with support. However, this remains a radical concept.

Neighbours established two rules for understanding the boundaries of decision making by asking the following questions:

- Does this involve neglect, abuse, or exploitation?
- Is it illegal?

If the answer to these is ‘no’, Advisors continue exploring what is possible and identify resources that can support these choices.

Government agencies fund personal supports, housing, and health. However, they have their own rules and requirements to access and use funding. Advisors assist people in learning about these rules and what is required to use these resources.

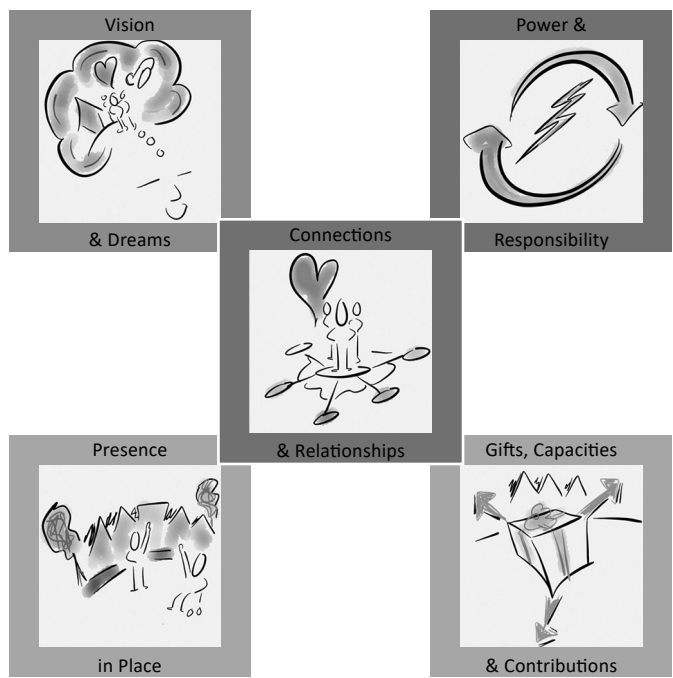
### 3.1 Shifting Paradigms – From Purchasing Services to Investing in Citizenship

State governments shifted from funding and managing institutions to contracting and purchasing services provided by community non-profit organizations and private for profit businesses. Most of these agencies developed program centered models based on managing participant ‘beds/spaces/slots’ with staffing ratios, time allocations, and statistics to account for the use of government tax dollars.

Neighbours chose a different model, partnering with individuals (and those people they love and trust) to invest the ‘assets’ and resources available to increase their capacity to live as citizens and contributing community members.

Investing means devoting time, effort, resources, and energy to expand what is possible. Investing expects growth and change in experiences, relationships, wealth, skills, etc.

4 A Framework for Investing



**Fig. 3:** Framework for Investing (Neighbours International, Inc. CC BY-SA 4.0)

We have developed a framework to guide and focus investment of resources. We focus on investing in these five areas so that people can lead a meaningful life, filled with people, purpose, and place.

4.1 Vision and Dream

Between the age of 13-30 years old, Malcolm had lived in a series of foster homes and congregated living facilities. He came to Neighbours seeking to get out of the nursing home where he lived and set up his own life.

He had a clear vision. He had lived in Hackensack, NJ when he was young. He wanted to go back to reconnect with people he had known when he was a boy; to be involved in his local church; to return to school and get his GED. He wanted to work, to meet someone he could fall in love with, settle down, and make a home.

His clarity of vision made it possible for his Advisor to assist him in finding financial resources to buy a 2-bedroom condo in the center of town that he could share with a house mate who would be around in overnight hours when Malcolm did not have Assistants available. He reconnected with people he knew. He would drive his electric wheelchair through town on his own. He made a conscious effort to get to know people and be a good neighbor.

Neighbours role was listening, following Malcolm's vision, assisting him to access resources, and get out of the way so that he could become known.

Over 20 years Malcolm followed his vision, to try new things, meet new people, and learn about what worked and what did not work for him.

The world is not designed to include people with disabilities. They run the risk of just getting 'what exists' if they do not invest in developing a vision and dream of what they would hope their life could be. Creating a valued life and experience in our communities depends upon people with disabilities and those who know and love them, imagining together what that life could look like.

Hearing someone's clear heartfelt dreams, and a deep desire for their future, moves people...if there is something that we 'can do' to make someone's dream come true, people are motivated to do it.

*Practices that support visions and dreams:* People with disabilities have been told that 'dreaming is not realistic'. We believe that dreaming is essential, but it is a skill that takes practice that we support through:

- Simply encouraging people (individuals and their families) to talk about their dreams and visions. We listen for, and affirm, what is important to them. This is what shapes the direction for action.
- Holding a 'safe space' surrounded by people they know and trust, to share their deepest hopes and feelings.
- Assuring the opportunity to explore and experience new ideas, interests and possibilities, and notice what sparks interest in them.
- Using visual tools in planning, drawing what people would like their life to look like. We work to make it possible for people to visually see what is important in a form they can use to share with others.
- Facilitating planning, utilizing MAPS and PATH, visual community building planning processes (see O'Brien & Pearpoint 2007 and O'Brien, Pearpoint & Kahn 2010) that bring people together who know and care this person, to imagine desirable futures, discover what actions are possible now, and plan for them.

## 4.2 Power and Responsibility

After living in a 'Hospital School' for almost 25 years, Ryan was clear that he wanted freedom to live in his own place, get around on his own, and do what other 25-year-old men did. He requires physical assistance for personal care, taking care of his home, and transportation/driving.

Ryan had a clear vision and desire to be in charge of his life. This included hiring and managing his Assistants, something that was new to him when he started. Patti was Ryan's first Advisor. They figured out what he needed his Assistants to do, and when he needed them to do it. Together they planned for how they would recruit Assistants. They created flyers, posted ads, and set up interviews.

After the interviews, they talked about which people Ryan would like to hire. Ryan was clear about who he preferred – 3 young women (all very attractive). Patti spoke with Ryan about what he wanted and needed in his Assistants. She shared her opinion that a couple of these people might not be the best choices, particularly for that sense of reliability that Ryan required. However, Ryan was determined about his choices, and he hired the 3 young women.

It quickly became obvious that some of his choices were not reliable, showing up late or not at all. At those times Ryan would call Patti to fill in. Eventually Patti had a conversation with Ryan and his mom (a key person in Ryan's life) to talk about how this staff arrangement was not working. His physical and safety needs required that he counted on people showing up as scheduled each day. Patti was not hired as his Personal Assistant. Ryan had to think about what he needed, and how he would take responsibility for getting and keeping it.

Ryan has been hiring Assistants for more than 25 years now. Of the 3 main people he currently has working for him, 2 of them are men. His primary Personal Assistant has been with Ryan for almost 20 years and has become someone he can count on.

People have experienced limited choice and control, or practice in learning how to balance power with responsibility. Advisors assist people to become informed, consider potential consequences, calculate risks, and celebrate success and failure.

#### *Practices that support Power and Responsibility:*

- *Financial:* people are in charge of their financial resources, decisions and relationships; this includes bank accounts, leases for their homes, credit ratings, and paying their bills.
- *Employees:* people are the managers of their Personal Assistants, determining what they hire people to do, and when they need them to do it.
- *Self direction:* People are supported to determine the direction for they lives and plan how to get there.

### **4.3 Gifts, Capacities, and Contributions**

Jasmine was the last person to move out of a Developmental Center that was closing in the central part of the state. She had grown up in institutions since she was a young child and had no ties to her family or connections beyond the facility. While living in the institution Jasmine would have periods when she would become extremely anxious, and during these times she had developed a reputation for pulling hair. Everyone was nervous about how Jasmine would do living in the community, and how other people who came in contact with her might be impacted.

Neighbours Advisor helped Jasmine find a quiet apartment, hire staff, and begin to explore spending time in her community. When she moved into her own apartment with the support of staff during the day and a roommate at night, the setting was much quieter, and Jasmine learned how to relax.

As time passed the staff who were getting to know Jasmine, began to see that there were other sides to her, beyond the reputation she brought with her from the institution. They learned that Jasmine embodied joy when people would come to visit, or show up for their shift. She had an incredible memory. She would ask questions about your family, who was in it, where they live, how they were doing, and she would never forget. Every time she would see you, she would call out your name, laugh, and give you a big hug. And if you received this hug, you just felt good, because Jasmine was genuinely happy to see you.

Jasmine's Advisor would gather with her Assistants and housemate to think about where Jasmine could be welcomed and valued in the community. They tried a variety of places, and even when they did not work out as hoped, they did not give up.

Everyone on the team really believed in Jasmine's gift as someone who could warm your heart and make you smile. They surfaced the idea of volunteering at a local soup kitchen. They imagined Jasmine would be particularly good at bringing some sunshine to people who may be having a hard time, without a home, disconnected from loved ones. Sure enough, every day that Jasmine saw people who would come back to the soup kitchen, she would remember them, call out their name, run to them, give them a big hug, and ask them how they were doing. Jasmine volunteered at that same soup kitchen for more than a decade. One year Jasmine received 'Volunteer Of The Year', in recognition of her valuable contributions.

Labeling people as "disabled" has focused on aspects of their lives that don't appear to work well, or are not valued. Minimal attention has been focused on unique gifts, capacities, creativity, and strengths people can offer, and where and how these contributions may be needed, welcomed, and appreciated.

People need to be seen as contributors, developing talents, skills, and gifts to be shared.

#### *Practices that support Gifts and Capacities*

- Advisors engage in conversations with individuals, their families, friends and Assistants, about what this person has to offer, raising the consciousness of the individual, and those who know them, focusing on what they can and do bring to the world.
- MAPS re-visions people, providing a powerful opportunity to gather a group who care about someone, share stories and experiences, imagine dreams and visions, thinking about who this person is, what they can contribute, and what they need to make those contributions as they move toward their dreams and visions.

#### 4.4 Presence In Place

Pearl had lived with her parents and brothers in Western NJ until she was 29 years old when her mother passed away in the mid 1940s. It was not uncommon for families to be advised by doctors and professional staff that 'the best place for your daughter or sister to live would be an institution'. Her father trusted the recommendations. She moved to an institution about 1 1/2 hours away in the center of the State.

She lived there for almost 50 years, when the State made the decision to close this facility. By that point in life, Pearl had no interest in moving.

Patti visited Pearl while she was still living in the institution. Neighbours had already begun working for a number of people with some success that had been built around the idea of pursuing each person's 'dreams'. Patti approached Pearl with enthusiasm, attempting to engage her in conversation about dreams and possibilities. Pearl, slouched over, barely tolerated listening to her, raised her head, looked at her eye to eye, and said 'F\_\_\_\_ OFF'.

Patti knew that the institution was closing, so she committed to coming back, trying new ways to get to know Pearl, and slowly discover what she loved and envisioned. Eventually Patti learned from staff at the institution that Pearl liked the feral cats that lived out back. So, Patti brought a cat for Pearl. Pearl named the cat Tommy. She clearly loved spending time with Tommy, and it changed her relationship with Patti. Pearl shared how she had two brothers who she remembered and missed. When asked where she would like to live, Pearl said she wanted to live near her brothers.

The Advisor set off in search of Pearl's brothers and a place to live near them. Only one of her brothers was still alive. Time and distance had separated them, but he looked forward to spending time with Pearl.

Her Advisor helped Pearl find a house that she could rent. It was a 2-bedroom house, and they found a woman who was a student who could live with Pearl. Most days Pearl would spend some time with her brother, either visiting him at his house or having him over to visit.

Eventually she indicated she wanted to 'retire' from the Seniors Day Program, a totally sensible idea at 80 years of age. This required sorting out how Pearl could be supported to spend her time in the way she wanted.

Pearl had some staff and new friends who spent time during the day with her, and who supported her in managing life at home. They would bake cookies together, and then take the cookies to neighbors or invite people over for tea. She got to know the young mothers who had small children in the neighborhood. They would bring their children over to Pearl's, where they would have cookies and spend time with Pearl and her pets, with her staff there to help watch the children. Pearl grew to love coloring her hair and doing nail art with the young neighbors and staff.

Pearl now had Tommy the cat living with her, but she also had a bird and a dog. It was clear that Pearl loved animals, and they seemed to love her. Pearl's Advisor and staff explored how Pearl could spend some of her time engaged with animals. Eventually they discovered that there was an active Dog Show circuit in the area near where Pearl lived. Pearl would attend the dog shows and got to know all of the 'regulars' on the circuit and their owners.

By the time Pearl died in her mid-80's, she had become known as a sister, an aunt, a housemate, a neighbor, a 'grandmother', a pet enthusiast, animal lover, and a much loved regular on the Dog Show circuit. The funeral parlor was full of people who had come to know and love her.

People have experienced rejection in regular community places. They need the support of people who are courageous, and skilled in social situations, people who are fearless in their capacity to get to know people, and introduce them to others in ways that are positive and intriguing.

#### *Practices That Support Presence In Place*

- Neighbours Advisors meet with people and their Assistants, in local community places, their homes, coffee shops, restaurants, libraries, and other gathering spaces. By showing up people become recognized and known. Advisors and Assistants act as introducers and bridges to local community folk, facilitating getting to know each other in positive ways.
- We explore what each person cares about (sports, social settings, art, music, food, gardening, etc.); where do people who care about these things gather?; when do they gather?; what kind of support will the person, and their Assistants need. We want people to become known in ways they will be missed when they do not show up.
- Advisors support people to think about how they would like to become known as a 'good neighbor'; how they can be seen as helpful, responsible, friendly, neighborly; and what can Assistants do to support this.

We strive to be aware of what is happening in neighborhoods and communities, and support people to show up at the right time in the right way. We look for neighborhood projects such as gardens, park clean up, street parties and festivals, or supporting local individuals in hard times.

### **4.5 Connections and Relationships**

Jason experienced 'group home' placements that did not work for him, and he was forced to leave. Devastated, his mother Salene approached Neighbours in search of 'another way'. Jason was in his 20s at the time. He is blind and does not use a lot of speech to communicate. Salene raised Jason (and his brother) as a working single parent. Jason has his own way of communicating, particularly in his emotional presence. People who are prepared to pay attention know when Jason is OK and happy, and when he is not.

Salene had two foundational dreams for Jason:

- He would never be forced to leave his home again.
- Other people would come to know and love Jason as the wonderful guy she knew him to be

Salene was able to use available financial resources to purchase a condo that Jason could live in. They needed an organization that would be willing to support Jason to live in his own home.

Jason and Salene chose Neighbours to be that organization. Recruiting Assistants who could establish a good relationship with Jason, in order to make sure he was safe in his own home, and support him to make connections with other people, became priority.

Nick was one of the first people hired. He was in his 20's, a laid-back social guy, who had friends in college. Nick enjoyed being out doing 'stuff'. He got along with Jason well. They would go out together to do 'stuff'. Nick would meet people and introduce Jason to the folks he met.

The condo where Jason lived had a swimming pool. Jason loves the water and so does Nick. Jason and Nick became 'regulars' at the pool during the warm months of summer. They met Ellen and her then 6-year-old son, Justin, at the pool. It was a great place to ease into getting to know Jason who is genuinely happy when he is in the water. He also really loves people, and senses when he has made a good connection. Ellen and her family became friends with Jason and Nick. She became an ally in the condo complex, and when issues would arise, Ellen could help Jason and his neighbors bridge the issues.

Nick would invite his friends, who were attending the local college, to stop in and 'hang out' with them. Tommy was one of those guys who would drop in and hang out. Jason is a warm and friendly guy when relaxed, with others who are relaxed. Tommy thought... 'Jason is a cool guy to hang out with', and he would often stop by after classes. Eventually Nick left his job as Jason's Personal Assistant, but he stayed connected as Jason's friend.

As a single Mom, Salene has always wondered, 'who will be there for Jason when I am not around?' Advisors supported Jason and Salene to gather a 'support circle', people who know and care about Jason, who explore ongoing questions, problem solving, planning, and celebrating. Jason's circle included Nick, Ellen, Justin, Tommy, and others they came to know, along with Jason's Assistants and Advisor.

Jason's circle found what worked for them, what enabled them to remain faithful to being involved in his life. They chose to gather every 6-8 weeks, usually for no more than 1 1/2 hours. They get together at 5:30 or 6:00pm so that people could stop by on their way home from work. They would have pizza, or snacks and talk about life and how it is going. They imagined ideas of what Jason (and they) might explore next. They planned how it all might work, and who would do what. And when the moment was right, they took time out to celebrate... Jason loves a good party.

Jason's Advisor helped by facilitating conversations, listening, recording what people talked about, and sharing with the group so they could follow up on things they identified.

Salene came to circle gatherings often, but not always. She knew that she didn't have to, as the Advisor would keep the invitations to gather going, and people came, because they had grown to know and love Jason. Diane, one of Jason's circle members, said that the circle meetings 'are really quite magical...they serve as a model for humanity, when people come together to pay attention to one person and how they can live a full life'.

We all need people who know and value who we are, people who walk through life with us, knowing how we make a difference. This is how we can make it through whatever life brings.



Advisors hold onto the design question, ‘how might we engage with people we support in ways that leave them with more, and deeper, connections when we are done?’

#### *Practices That Support Connections and relationships*

- Support circles are ways of gathering people who know and care about a person. We have found that it is a powerful way to make change and provide continuity to relationships and the stories they hold, beyond the time of any particular staff or agency. People can choose to gather a circle, or not.
- Service system programs often have a revolving door of staff coming in and out of people’s lives. People often experience deep connection with particular staff, but lose that connection when the staff moves on. Advisors help people think about significant people from their past and facilitate ways they might stay connected with them.
- We encourage everyone involved (families, Assistants, Advisors, etc.) to explore their own personal networks for potential connections and introductions to people, places, and experiences.

## 5 Keeping The Spirit Alive Over Time: The Iterative Cycle of Learning

Constant innovation is required to keep up with people’s growth and changes in their capacities, vision, relationships, and interests. It involves trial and error, and openness to learn from success and failure.

Prototyping is a design practice for innovation. It is a way to shape action by building on doing what we can with what we have to make more possible for people where they live.

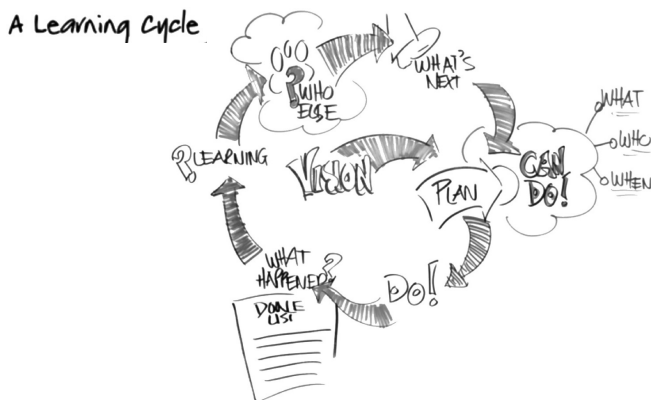


Fig. 4: A Learning Cycle (Neighbours International, Inc. CC BY-SA 4.0)

Over the years Neighbours has embraced a Learning Cycle Framework (Fig. 4). This brings together people who care to consider:

- VISIONING what is important? What does the person want to see happen?
- CAN DO planning – what can we do about what is important with the people and resources we have available?
- Our focus is learning by ‘doing’, committing to action and following through. Success or failure are simply opportunities to learn from and build upon.
- Come together to talk about ‘What happened’ when we did what we said we would do.
- We ask ‘What did we learn from doing this?’
- ‘What else/where else/who else?’ – Possibilities change when we try new things. We are no longer in the same place. We can then consider other connections and possibilities that have emerged because we dared try and act.
- ‘What’s next?’ – The whole process brings us back to identify what we can try next.

## 6 The Generative Nature of Neighborhoods: Prototyping in Communities

We continually look for ways to generate tangible growth in people’s lives, where they live.

*Walking Neighborhoods and Building Our Own Social Capital:* We discovered that some staff were struggling to support people we work for in developing local connections. The person we work for may have been new to us, and we did not know much about them; or they were experiencing difficult life circumstances; or they had recently moved to a new neighborhood.

We shifted our approach; we suggested that Assistants and Advisors forget about connecting the people they work for. Instead look to build their ‘own’ social capital in the neighborhood where the person lived. We walked neighborhoods with them (in groups of 3 or less) – meeting people, discovering gifts in the neighborhood, and looking for connection opportunities.

This was based on the work of DeAmon Harges (see Harges 2014). DeAmon had become known as the ‘Roving Listener’ in his approach to community, walking in his own neighborhood, discovering the gifts in the citizens living there (see Mather 2018). DeAmon joined Patti in walking with Assistants and Advisors in a number of neighborhoods.

Walking side by side engaged people’s whole being by exploring the neighborhood and building their own connections, people began to understand their role in a whole new way. This embodied experience created a deeper level of understanding. We developed a practice of reflecting together to discover and share the learning with the whole team.

### 6.1 Investing in Everyone

People who work in this field are underpaid and undervalued. Assistants need to experience being recognized, valued, and cared for, if they are to support the people they work for to have these experiences.

We began recognizing the gifts of Assistants, supporting them to share these gifts in community, even if they did not appear to be related to their job. We provided small grants to people who had a creative community idea they wanted to implement. As a result, Assistants are gaining a deeper understanding of what it means to prototype innovative ideas and sharing gifts in community.

## 7 Conclusion

Since 1995 Neighbours has invested in developing an organizational culture of innovation – flexible, dynamic, creative – supporting people with disabilities to grow their capacity to live as citizens and contributing community members.

We have developed practices, structures, and roles that align with our vision.

We practice ongoing conversations and dialogue on what is important as a reference for identifying actions and then reflection on the experiences that occur.

Our focus is always local, with each person growing a rich life in the community where they live, work, and relate.

We work to create an environment where it is ‘safe to fail’, open up to, and in celebration of failure as learning.

People, circumstances, and relationships change constantly. Prototyping practices seek to address people’s lives as they are ‘now’, trying new things, celebrating successes and failures and doing what we can with what we have to open up possibilities.

Neighbours seeks to embrace the words of Mahatma Gandhi, ‘we must be the change we want to see in the world’.

*With deep respect and gratitude for the vision, passion, and commitment of the people we work for, their families, friends, and Personal Assistants; and the wonderfully creative administration and leadership team of people at Neighbours, Inc. who make this work possible.*

## Literature

- Block, P. & McKnight, J. (2012): *The Abundant Community. Awakening the Power of Families and Neighborhoods*. San Francisco: Berrett-Koehler
- Green, M., Moore, H. & O'Brien, J. (2006): *ABCD in Action: When People Care Enough to Act, Asset Based Community Development*. Toronto: Inclusion Press
- Harges, D. (2014): *Making the Invisible Visible*. TEDx Indianapolis. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=y6yiRXVP90g>. (Abrufdatum: 18.01.2022).

- Mather, M. (2018): *Having Nothing, Possessing Everything*. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Neighbours International (2011): *Building a Circle*. Online unter: <https://youtu.be/b5BinAE-Lvw>. (Abrufdatum: 20.11.2021).
- Neighbours International (2011): *Riding Life – Brad Goldman*. Online unter: <https://youtu.be/4FJ7FT61S2c>. (Abrufdatum: 20.11.2021).
- O'Brien, J. & Pearpoint, J. (2007): *Person-Centered Planning with MAPS and PATH A Workbook for Facilitators*. Toronto: Inclusion Press.
- O'Brien, J., Pearpoint, J. & Kahn, L. (2010): *The PATH & MAPS Handbook -Person-Centered Ways to Build Community*. Toronto: Inclusion Press.

*Beth Gallagher and Kirk Hinkleman*

## **Flipping the Script: Intentional Teaming through Awareness-Based Collective Action**

### **Abstract**

Life Works Supported Living Services, the organization the authors co-direct in San Diego, CA, has been thinking of questions about what real Inclusion looks like for people experiencing developmental disabilities since its inception in 2004. The thoughts, philosophies and practices presented in this chapter are drawn from their years of experience in the field of disability and Inclusion. It leans on and embraces works of thought leaders in the field like John O'Brien and Beth Mount and also explores pedagogies from outside this particular niche field of practice, especially Otto Scharmer and the Presencing Institute's work on Theory U.

Life Works Supported Living Services, die Organisation in San Diego, Kalifornien, welche die beiden Autor\*innen gemeinsam leiten, hat sich seit ihrer Gründung im Jahr 2004 mit der Frage beschäftigt, wie echte Inklusion für Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen aussehen kann. Die Gedanken, Philosophien und Praktiken, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, stammen aus ihrer langjährigen Tätigkeiten im Bereich der Inklusionsorientierten Arbeit mit Menschen mit Behinderungen. Sie ist inspiriert durch Vordenker\*innen wie John O'Brien und Beth Mount. Es betrachtet auch Ansätze außerhalb dieses Nischenbereichs, und dabei insbesondere die Arbeiten von Otto Scharmer zur Theorie U.

### **1 Introduction**

People experiencing developmental disabilities trying to live a 'real life', trying to breathe under the vice and grip of services and a system supposedly designed to support someone to live said 'real life', find themselves lacking the oxygen needed to reach a desired future. This is heartbreaking. People experiencing developmental disabilities live their lives in segregation and isolation. In 2021, people still find themselves marginalized and voiceless, even in the midst of living 'in' the community surrounded by people who are 'listening' to them and who are largely paid to do so. When will we hold the system accountable for its actions? When will we break

the cycle of looking disingenuously into someone's future? When will we stop being informed by someone's past typically represented by a daunting, oversized paper file filled with reports from past decades, special incidents and a trough of content about the person's deficits? The answer is Now. It starts with our awareness and presence with our current reality. We slow down. We lean into purpose driven practices. We break the cycle and slow down long enough to deeply listen to those we surround ourselves with. We connect on the level of the heart and level the field to a human connection, honoring the shared humanity permeating our relationships. This sacred energy is healing. How do we honor this human connection, holding it as the most important element of our work, in the midst of the omnipresent demands placed on us by the System? What cultural shifts does the organization need to attend to and what are the practices that keep us as individuals disciplined and grounded in our mission of lasting change?

## 2 Intentional Teaming: Designing and cultivating teams of custom designed support

Intentional Teaming is a culture that is evolving continuously. When we gathered the information for our book, *Intentional Teaming: Shifting Organizational Culture* published in 2012, we knew the material would likely be obsolete before the ink was dry. Teams are never done developing and sprouting. At the same time, we are never done pruning what needs to be shed or what is not working. The ability to pivot and pursue what comes next has long been a gift of the teams at Life Works.

Life Works provides customized, person-centered support to individuals experiencing developmental disabilities, wanting to live real lives in homes of their own and in communities of their choosing. Life Works creates teams of people surrounding an individual being served, meaning we hire and cultivate groups of people around a shared vision for a person's life which is co-created with a person's circle of support. Collectively we hold onto this shared vision and use it as the driving energy, or compass, for all we do with people. We believe in creating space for direct support professionals (team members) to form relationships with the people they support. Life Works does not hire for Life Works. We hire people to be matched with the person receiving services and supports. Life Works is composed of a group of Teams: Team Tim, Team Joaquin, Team Tami, etc. We consider Life Works to be many different micro-organizations, all held together with the values of inclusion along with theories and frameworks we'll talk more about in the coming pages of this chapter. We (Beth, Kirk and Life Works as a whole) have the ability to ask ourselves fundamental questions about whether or not people are thriving, consistently.

Sustainability is an essential feature of our culture. The vision necessary for real sustainability, or living a life of purpose and value in the constant swirl of bureaucratic

dogma, requires visualization and forethought. We need to be able to work cohesively and in a predictive nature to understand what will help us prevail under duress. How will each team handle coercion? This is why we have created a system of healthy micro-businesses rather than one large ever changing agency. While there is an overarching policy structure within Life Works itself, each team is managed a little differently and with a slightly unique approach drawn from the gifts of that team, the person supported and that of the coordinator. This has proven invaluable each time our system has been tested. Whether we were faced with catastrophic medical issues on our management team or when the COVID-19 pandemic hit in 2020, Intentional Teaming and the theme of sustainability was a Champion we could lean on.

Remember when the pandemic rushed upon us and we stood still for a moment? It was as if we needed a jump start to get out of our own way. It was as if we were chained to the floor and we could not move forward. Something was stopping normal everyday propulsion. One day I, Beth, found myself in a ZOOM meeting with leaders from all around the world pondering the events of the previous few months. It was a gathering of nearly 1000 people from all types of industry, all walks of life, all forms of helping. It was a gathering of the Presencing Institute out of MIT in Boston. led by Otto Scharmer. Thoughts were being shared, poems were being read and ideas were being formulated. Breakout rooms of 4-5 people were created at one point and posed with the question, “share what is helping you make it through these times”. A woman in my room was discussing her current situation: She was from Chile and she spoke exuberantly for about 3-4 minutes. What she said at the end of her allotted time, made me stop in my tracks. She said, *“We MUST step forward and do something; and not let the PERFECT be the enemy of the GOOD!”* YES...this is exactly what leaders in our system were doing. We were waiting for ideas and solutions to be perfect. We were a failure to launch because we could not see the final results as seamless resolutions. Once I heard that statement, it rocked me right into place. We must prototype like we always have: try out an idea and keep testing it out. If it isn't quite right, adjust, pivot and keep going. “The Next Best Question” is the 5<sup>th</sup> chapter in Intentional Teaming: Shifting Organizational Culture. Had that chapter been written in 2021, “we MUST step forward and do something; and not let the PERFECT be the enemy of the GOOD!” would have been woven deeply into that chapter. Curiosity and perseverance go hand in hand. It is entirely about digging deep and not allowing perfection to interrupt drive. Just as the lives of people do not stand still, neither does the planning around how we support those individuals.

### 3 Relationships

We are not caretakers. We are people who support people to make connections. Caretakers work to complete a shift or a finite list of tasks. Conversely, community builders work to develop the capacity of others. We help people create compe-

tence and aptitude that will serve them well when they venture out into the vast wide world. We spend a disproportionate amount of our time and energy helping individuals to understand that their words (whether spoken, typed, written, texted, through ASL or in whatever fashion) are powerful. The words that come from the individuals we support are heard, listened to, and honored. The intention is that over time, being listened to will increase confidence. In addition, it will erode the power gap between people with disabilities and the rest of the population.

We found that we are frequently in conflict with the status quo with regard to other organizational theories about relationships. The traditional rhetoric surrounding the topic of relationship is that the people providing support and the people receiving support are not compatible. It has long been said that the two parties should not commingle. A friendship should never be condoned between the two parties as one of the parties is paid. Words such as inappropriate, incongruent, unacceptable or immoral, are all used to form a conclusion that the nature of these relationships lead to improprieties. We emphatically disagree. Intentional Teaming and giftedness lead us to true relationships. We believe that genuine, robust and enduring support cannot happen without a substantial and growing relationship. Support can be provided but it would certainly be deficient. We strongly believe the stronger the relationship between the two people, the safer the person experiencing disability is. We do believe in appropriate boundaries while promoting authentic and veritable relationships that develop over time.

Our professionalism can sometimes create a clinical situation out of something that is as simple as an introduction between two people. Community building is not “rocket science”. It does require some grace and courage to take a risk. However, it is not so complicated that it involves someone with a college degree or significant schooling in order to be successful.

Unfortunately, our system has designated so much oversight and regulation that spontaneity has all but been bled from the flow of a single day. It is incumbent upon us to stave off the catapulting thrust of a growing list of procedures burdening direct support professionals. We must resist this wherever it makes sense. Wherever it thwarts the lifestyle of community living, we must stand up and push back on the rules that don't make a bit of sense.

#### 4 Giftedness: Liberty Plan and the unique gifts of each person

“A gift is anything you are, have, or do, which creates an opportunity for you to interact with someone else. Under favorable circumstances such interactions can then be built into sustainable relationships and social and economic opportunities”

Judith Snow, Visionary, Consultant, Trainer and Artist

For too long, human services systems have been mired in addressing skill deficits. The system insists we ensure a person can brush their teeth with the fewest prompts



possible before his next annual review. We pay careful attention that a person can spread butter on toast with the least support possible. If brushing teeth and buttering toast are truly the life goals of the person receiving services, then we should focus on these goals diligently. However, this is hardly the case. Which would you pick, developing friendships with people by hosting a game night at home with hors d'oeuvres and karaoke, or brushing teeth and buttering toast? The choice is obvious. When you look at it closely, it seems silly. We have hung onto this approach for decades because it has always been done that way. It is measurable so we measure.

What would it take for an organization to slow down long enough to feel, hear, and see what is going on around it? It really takes co-sensing the surroundings in all levels of the organization. What do you *feel* when you walk into the home of someone you support?

What do you *hear* when you initiate a stakeholder interview with a team member? What do you *see* as you walk through a community with someone receiving services? Co-sensing is the real person-centered planning that needs to take place. It is not the elaborate template on the wall with colorful chalk and marker icons created in vibrant team gatherings. Those are absolutely necessary and generate such rich and imaginative ideas that are multi-faceted. However, they are isolated. This 'template' creates a single plan that is then put into place. The hope is for any person that a team will follow through with the plan and not let it die on a shelf. True person centered planning must happen at all times. An agency, a circle of support or a team must infuse the ideas and themes of person centered planning into all levels of the organization: Finance, Human Resources, Boards of Directors, Training, Web Development and so on.

Person Centered Planning is not an event, it is a culture.

Wherever there is human interaction, there can be an influence of person centeredness. Person Centered Planning is not an event, it is a culture. It should affect how hiring is done, how budgeting is done, how the website is built, how the board of directors is designed, how training is carried out, and also who has influence on all of those events. The persuasion of person centered planning should not be drowned out, it should grow over time. The stronger the presence in an organization, the more robust the culture. Person centered planning must have persuasion on all facets of an organization.

## 5 Purpose Driven Practices: Honoring the relationship between patterns and practices leading to a cycle-breaking awareness

We find ourselves trapped in a cycle. The cycle goes something like this: we think about our futures, play out scenarios, crunch numbers and ultimately begin to figure out all the reasons why it will be difficult to get to these futures, given how

our pasts have gone. Scenarios, numbers and doubts. This cycle is amplified for people experiencing developmental disabilities trying to live a 'real life', trying to breathe under the vice and grip of the services and a system supposedly designed to support someone to live a 'real life'. To say this is a vicious cycle, would not give the credence deserved. People experiencing developmental disabilities live lives of segregation and isolation.

In 2021, people find themselves marginalized and voiceless, even in the midst of living 'in' the community surrounded by people who are 'listening' to them, most of whom are paid to do so. Professionals. Perhaps we find an opportunity here to point out the cycle of 'staffing' paid employees to be with service users. When we boil it down, this is the true existence of large numbers of people living under the umbrella of services, 'protected' from the threat of real precipitation. For us, it's more like 'precluded' from precipitation that could yield organic growth. A large American corporation genetically modified seeds and strategically spread them throughout the agricultural system, overriding the capacity for authentic seeds to grow and to thrive. Much like this process, the service system has genetically modified relationships in the labeling of roles, Direct Support Professional and Service User. What we must be aware of, is that this reality is not a real relationship, it is a transactional relationship. When this transactional energy is present, upheld by pervasive philosophies imposed by organizations such as professional distance, the space for the emergence of real relationships becomes smaller and smaller.

We find ourselves sucked into a powerful vortex of staffing, schedule covering, medication delivering and report writing. When we get to the next meeting, we look at the reports we've written to inform the one we will write for the coming year of someone's life, which if we fast forward, will look much like the previous year lived. A life designed to serve the system and its mechanical regulations that fails to help, in any way, to actualize the real life the person desires to live under the weight of all these machinations.

What this back and forward cycle neglects, is the present moment. At this moment, right now, we become aware of what is happening. From this awareness, we have choice. We can choose to continue to lean into theory and practice perpetuating segregation and isolation, or, we slow down and be with our awareness of what is happening right in front of us.

Cory Muscara<sup>1</sup> writes: *"From awareness, comes our ability to see what is happening, and choose not to become it."* Let us choose not to perpetuate the devaluing of humans and rise up with an energy of presence and thoughtful action.

At the core of all purpose-driven practices is that of listening. Listening with *Open minds, Open hearts, Open wills*, as Otto Scharmer (2018) writes about in his book *"The Essentials of Theory U: Core Principles and Applications"* and teaches in cours-

1 See [www.corymuscara.com](http://www.corymuscara.com)

es at MIT and through the Presencing Institute. Scharmer categorizes listening into 4 Levels of Listening. We, as an organization, do our best to be mindful of these levels and try our best to put the theory into practice on a daily basis. Our breakdown from his teaching around Levels of Listening and how we implement them, is as follows:

*Level 1 Downloading*, Scharmer identifies, is our default mechanism. It's the level we find ourselves in without attention to what is happening. Without mindful presence, *we listen with closed minds, reconfirming old opinions and judgments*. In the context of the service system, we do this by accepting what is written about people in the files we receive as an introduction to people. We've alluded to the nature of these files, the damage they carry with them about people and the narratives of what is possible or not, simply because of what years of 'professionals' have written. The surface-level of listening, driving the content written to supposedly design a person's life (services) on their behalf, fails to tap into the depth of humanity needed in guiding a person toward a purposeful life. In the context of day-to-day conversations with others in the community, we're just waiting for our turn to talk, not really listening to the content and energy behind the words another speaks. Instead we wait for physical cues in the form of breaks and stops to interject our 'armed and ready' opinions and judgments about the person or the situation. For us to it is paramount to break the cycle of perpetuating the isolation and segregation of people with disabilities, an awareness of the walls Level 1 Listening traps us in. Remember Cory Muscara, who said first awareness, then the choice not to become what we see happening.

*Level 2 Factual* is where we begin to notice differences between our preexisting notions of people and what is actually being said and understood. We '*listen with Open Minds*', present to the other person if only observational, we set aside what we came to the conversation holding onto. We need to let go of, as Scharmer puts it, the '*Voice of Judgment*'. This affords us, as supporters of people experiencing disability, the space needed to observe and harvest the important elements of a person's story as it is presently being told. We listen with an open mind to another human being and the telling of their story, thus, '*disconfirming old data while confirming new data with a sense of curiosity*'. For us, as an organization, we turn this into a practice.

The typical sequence of events when someone is referred to us by our governing agency here in the state of California, is to receive what is called a "collateral packet", a label given by the Department of Developmental Services. Let's stop and think about that label. Webster defines collateral as "informational materials used in selling a product or service to a prospective customer or buyer". There are other definitions for collateral, but for our purposes, we're going to use this definition as we can only assume it's the definition used to label this step in the process of referring someone for services. The system is immediately defining the nature of the relationship between the human in need of services and the organ-

ization potentially serving that human. This is transactional. It strips the essence of our humanity away and hands you a file, a large amount of content, written throughout the years, about a human being, with an energy and singular lens of Level 1 listening. Life Works is aware of this and sets this step aside. We do receive these collateral packets. We do not read them, not until we have had a chance to meet and spend significant time with the person being referred to us. We lean into Level 2 listening, setting aside that which has been written, opening ourselves to learning the facts, as they are spoken and written by the person in 'need' of our services and their inner circles of support. This practice provides a bridge for us to walk across and into Level 3 listening.

*Level 3 Empathic* is where we begin to '*listen with Open Hearts.*' We let go of the *Voice of Cynicism* as a means of seeing through the eyes of another. We begin to connect with another human at the heart-level. This heart-connection provides a space for a deepening, an understanding of a person's authentic Self and a person's authentic reality. This practice of *Empathic Listening* creates space for the leveling of the field we mentioned earlier in this chapter. Empathic listening humanizes the relationship between ourselves and the other. It connects us in a way where we see through each other's lenses, left with a desire to hold each other sacred. Christine Mayer was an advocate and a person supported for a good portion of her life by an organization called Choices, in Madison, Wisconsin. She wrote a poignant poem...a first-hand description of a life lived, surrounded by supporters and people who could stand to slow down:

*If you're going to be with me  
You have to listen to me  
And you can't just listen with your ears  
Because it will go to your head too fast  
If you listen slow  
With your whole body  
Some of what I say, will enter your heart*

What a beautiful place to be, if we can only set our intention to embody this listening. True person-centered planning, as a practice, is about slowing down. With the template we co-designed (Beth and Kirk) or any template, we first dispel the notion of time. Listening slow does not afford a drop-down, a checklist set to be completed in a set amount of time. We must set our intention to let go of time as a boundary and sit with people as long as we feel necessary. Once we decide to not let time dictate the process, the process emerges as one to be present with and hold together, with the person we're planning with. That is the intention... to stick around long enough to hear more than the aforementioned surface-level information. The next step, as Scharmer writes, is to *pay a high quality of attention to that intention* (Scharmer 2018). This leads us into Level 4.

*Level 4 Generative* is where we begin to listen with *Open Wills*. We let go of *The Voice of Fear* and *connect to an emerging future whole*: a shift in Identity and Self. We fully embody the transformation of consciousness from Ego, to Eco (Scharmer 2018). This is where the magic happens: An awareness of our presence and actions within the greater social field/system and the direct impact we have on the greater whole. As it pertains to person centered planning, as a practice in deep listening Levels 3 and 4, we have the opportunity to embody openness and bravery. We let go of the psychological and physical chains we've been shackled with for centuries. We choose to become the change. We choose to walk into the darkness together, shedding light with each step, trusting in our relationships and honoring people vulnerably saying "this is my life and this is how I want to live it." We draw from these Generative conversations and iterate together as a means of illuminating, as John O'Brien and Beth Mount ask, the path of "What more is possible?" (O'Brien & Mount 2019)

We are grateful for this breakdown of the Levels of Listening as it has provided us with a foundational awareness of how we interface with other people. We are in a position to affect change. It starts with individual awareness and evolves into collective awareness. We as an organization now set intentions with the support of these practices and try our best to have a high quality of attention to them. Circling back to the start of this section, we are mindful of the relationship between patterns and practices. On a micro level, it unfolds with simple things, such as beginning meetings with short meditations to center and ground us. These moments of collective stillness serve to help frame a deeper, more meaningful time together, in that particular moment.

Another micro-practice we engage in are what we call 90-minute sessions with team members. These sessions are always held 'off time', meaning, not during scheduled support time. They can be held at a local coffee shop, restaurant, or even on a hike or walk. The important component to this practice is invitation. Invitation is the key to connection, and unfortunately, is all too forgotten. Humans want to connect. We're hard-wired for connection. However, without intention, we easily get sucked into the overwhelming vortex of reports, checklists and the daily grind of scheduling and oversight of operations. Like we've mentioned, we must start with our intention. Here, the intention is to get to know the people who surround the individuals we support, on a deeper level. We want to engage in Level 3 and 4 Listening with not just the people we're contracted to serve, but with the people who help with the actualization of a good life for that person. We honor and value the notion that *all* people on a team are equally important. These 90-minute sessions are not linked to employment. They are rooted in the idea that all people have a vision for their lives and Life Works intends on understanding the vision for as many people's lives we're a part of and commit to helping realize that vision, one person, one team member at a time.

Over time, these micro-practices cultivate the energy and culture of the organization with a pattern of practices permeating throughout all we do, thus providing a different foundation than we've encountered in our service system amongst other like-agencies or peripheral and collaborative entities. This awareness and the energy emerging from it, will break the cycles we find ourselves in that have led people to segregation and isolation.

When we consistently embody these practices, which we seek in others and in the community, we set forth on a path of authenticity. We honor the Authentic Self in each of us, partnering in relationships as a way of supporting the actualization of real lives. Lives of distinction. Lives of purpose. Lives of value. We hold each other sacred. We hold life sacred.

## 6 Conclusion

What you're about to read is a message we received from one of our team members, a Direct Support Professional. For the sake of this writing, we've changed the names of the people involved. Lily, the aforementioned Direct Support Professional, is a member of Team Bill. Bill and Lily are relatively new to each other, Lily having been hired in the Summer of 2021. Lily came to Life Works with no direct experience in the field of disability, thus, not influenced by the System, it's definitions of relationship or role and free to connect with Bill. For us, most of the time, it is far easier to provide the space needed for organic relationships to emerge, when we don't have to unpack embedded philosophies, behaviors and tear down walls dividing two humans from connecting with each other. This moment in Lily and Bill's relationship is a manifestation of Level 3 and Level 4 listening. This moment in Lily and Bill's relationship is a manifestation of what is possible when we honor the connective space between two humans sharing space and time with one another...open to mutual and reciprocal learning. Holding each other and this life, sacred.

*I told Bill something that we haven't really talked about and I had no idea how he'd react: I told him that my "husband" is actually my wife. "Fred" is actually "Fran". My partner came out to me as a transwoman in December of last year and we've slowly been telling people since. She told her parents just this July. I've let a few things slip: I updated their contact from Fred to Fran (I told Bill that Fran was my cousin at first), but my art project we created together said Lily loves Fran...to which Bill asked 'For your cousin?' I felt compelled to come out to Bill, as he is genuinely interested/concerned about me and asks about my partner and family all the time. So, I took the leap and shared my truth. He was AMAZING! And it really made me happy. At first, he was asking me questions like 'is that weird, is that awkward' then, 'that's very funny'-but I explained how my partner felt and how happy she is now. Bill IMMEDIATELY started using her pronouns and name. He even asked how I support Fran! At the end of the day, before we left each other for the day, Bill said 'I hope Fran has a happy life now'. My heart was so full and my partner was very honored that Bill was so open, understanding and considerate.*

For anyone reading the above story, coming from a traditional stance as it pertains to what support between a service provider and a service user should look like, perhaps this leaves you feeling uncomfortable or unsure. We believe getting to a place of feeling unsettled is an important step toward systems change. It is far too easy to replicate services that preclude us from connection. If that were the task, the need for this curriculum wouldn't exist. The system is already quite adept at replication. What we're interested in, and emotionally connected to, is the challenging of these paradigms of thought. We see slowing down to hear someone at an empathic and generative level as human. The system, as presently constituted, may see this as a radical act. It does take radical acts, compiled and spread over time, to shift and move large systems. Breaking through the traditional barriers to human connection is paramount. What emerges is the manifestation of a reciprocal and mutually beneficial relationship between two human beings. Reciprocal and mutually beneficial relationships, and many of them for one person, is what gets people to a place where they feel belonging, which is the northernmost of all the stars guiding us through the system, to a place of full inclusion.

When thinking about people experiencing disability, we must first settle into an awareness and understanding of the individual story. While our past doesn't define us, it certainly can inform the future. Where we must find ourselves is in the present moment. What are the unique gifts found within each of us? What are the gifts of the entire circle of support? How do we connect these gifts and cultivate teams while embodying purpose-driven practices? We believe in relationships: a beautiful symbiosis manifested out of humans giving each other their presence and heart. Once we slow down long enough to hear someone's story, listening empathically and generatively, we reach an awareness of our shared humanity. From here we walk side by side, striving to co-create a world that makes sense for us all.

## Literature

- Gallagher, B & Hinkleman, K. (2012): *Intentional Teaming: Shifting Organizational Culture*. Toronto: Inclusion Press.
- O'Brien, J. & Mount, B. (2019): *Pathfinders: People with Developmental Disabilities and Their Allies Building Communities That Work for Everybody*. Toronto: Inclusion Press.
- Scharmer, O. (2018): *The Essentials of Theory U: Core Principles and Applications*. San Francisco: Berrett-Koehler.

## **Inklusion und kommunale Planung**

### **Abstract**

This paper takes up the approach of transformative inclusion management chosen for the anthology to look for starting points for the development of inclusive infrastructures at the political level of municipalities. It shows how municipalities can lead the development of an inclusive infrastructure through participation-oriented planning. The focus is on the tasks of the municipalities, questions of participation of people with disabilities, and the involvement of other actors.

In diesem Beitrag wird der für den Sammelband gewählte Ansatz des Transformativen Inklusionsmanagements aufgegriffen, um Ansatzpunkte zur Entwicklung inklusiver Infrastrukturen auf der politischen Ebene der Kommunen zu suchen. Es wird dargestellt, wie Kommunen die Entwicklung einer inklusiven Infrastruktur durch eine beteiligungsorientierte Planung federführend steuern können. Dabei stehen die Aufgabenstellung der Kommunen, Fragen der Partizipation von Menschen mit Behinderungen und die Einbindung von anderen Akteur\*innen im Mittelpunkt.

### **1 Einleitung**

Die UN-Behindertenrechtskonvention gibt den Vertragsstaaten vor, in allen Lebensbereichen geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe und eine selbstbestimmte Lebensführung von Menschen mit Behinderungen ermöglichen. Die Verpflichtungen, die sich aus der Konvention ergeben, gelten für alle Ebenen der Vertragsstaaten (Artikel 4, Abs. 5 UN-BRK), also auch für die Städte, Gemeinden und die sie umfassenden Gebietskörperschaften. Es ergeben sich für diese Ebene unmittelbare Verpflichtungen, z. B. zur barrierefreien Ausgestaltung ihrer Verwaltung, Dienste und Einrichtungen und ihrer Mobilitätsangebote. Diese Vorgaben lassen sich als Reaktion darauf verstehen, dass soziale Ausgrenzung in sozialen Räumen entsteht und in unmittelbaren Interaktionssituationen produziert oder reproduziert wird. Es stellt sich daher in diesem Beitrag die Frage, ob und wie auf der untersten demokratisch legitimierten politischen Ebene steuernd auf die Entwicklung eines inklusiven



Gemeinwesens unter Einbeziehung der Selbstorganisation von Menschen mit Behinderungen und anderen Akteur\*innen hingewirkt werden kann.

Sind die kommunalen Gebietskörperschaften lediglich ausführende Organe oder können sie durch intentionales planerisches Handeln bzw. Veränderungsmanagement auf der kommunalen Ebene die Rahmenbedingungen beeinflussen, Ausgrenzung überwinden und selbstbestimmtes Leben ermöglichen? Dazu wird in diesem Beitrag zunächst auf den Zusammenhang von Behinderung und Nahraum Bezug genommen. Sodann wird auf Merkmale und Besonderheiten der Kommune als Organisation und als Planungsakteur\*in eingegangen, um daran anschließend die Möglichkeiten von Planungshandeln zu erörtern.

## 2 Die Entstehung von Behinderungen in sozialen Räumen

Bei der Erarbeitung der Konvention wurde zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen zum einen die Wandelbarkeit des Verständnisses von Behinderungen herausgestellt und zum anderen ein Verständnis entwickelt, das die Entstehung von Behinderung in Situationen der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- sowie umweltbedingten Barrieren verortet (Präambel und Artikel 1 der UN-BRK).

Um dies genauer zu verstehen, lässt sich an den englischen Begriff der ‚disability‘ anschließen, der auf den Begriff der Fähigkeit (ability) Bezug nimmt. In meritokratischen Gesellschaften gewinnt diese Kategorie zur sozialen Differenzierung an Bedeutung und auch Legitimierung, da Ungleichheit an „eigener, vermeintlich objektiv messbarer Fähigkeit und Leistung“ (Karim & Waldschmidt 2019, 270) festgemacht werden kann. Im Anschluss an sozialwissenschaftliche Arbeiten im Kontext der Disability Studies unterscheiden Karim und Waldschmidt verschiedene Ebenen der Herstellung von Dis/ability.

„Making Dis/ability“ bezeichnet die Ebene der Institutionalisierung von Behinderungen. Sie ist Bestandteil „rechtlicher Rahmenbedingungen, behindertenpolitischer Dokumente, medizinisch-psychologischer und pädagogischer Gutachterrichtlinien sowie von Architektur, gestalteter Umwelt und Dingen des täglichen Gebrauchs“ (Karim & Waldschmidt 2019, 275), die sich diskursanalytisch rekonstruieren lassen. Mit „Doing Dis/ability“, wird die Ebene der Herstellung durch Praktiken in Interaktionssituationen bezeichnet. Dabei geht es beispielsweise um zufällige alltägliche Begegnungen oder Praktiken in strukturieren Situationen wie dem Schulunterricht. Solche Situationen können vor allem ethnografisch analysiert und verstanden werden. In der Dimension des „Being Dis/able/d“ schlägt sich dies „als subjektivierte wie auch subjektivierende Erfahrung und Identitätskonstruktion“ (ebd.) nieder.

In räumlich gebundenen Interaktionssituationen fließen diese Ebenen zusammen. Die Möglichkeiten solcher Situationen sind bestimmt von Rahmenbedingungen

(z. B. Ausschluss von Interaktionen durch Barrieren, Lebensbedingungen oder Kontaktvermeidung), stellen Fähigkeiten oder Unfähigkeiten im Sinne des ‚Doings‘ durch Praktiken situativ her und wirken auf die Identitätskonstruktionen aller Beteiligten ein. Leitend ist dabei nicht die Vorstellung des Raumes als ein Behälter, in dem Interaktionen stattfinden, vielmehr wird der Raum zu einer sozialen Kategorie, „die auf sozialer Interaktion, Interdependenz und Relationen beruht“ (Knoblauch & Löw 2021, 23).

Der Zusammenhang von Raum und Behinderung kann am Beispiel von Barrieren verdeutlicht werden. Barrieren sind Gegebenheiten, die bestimmte Raumnutzungen zulassen und andere ausschließen. Gegenständliche Barrieren grenzen Räume ab (z. B. Zäune oder Türen), markieren Räume (z. B. Wegführungen, Werbeaufsteller oder Graffiti), weisen auf Gefahren hin (z. B. Baustellenabsperrungen) oder erschließen und ordnen Räume funktional orientiert an Fähigkeitserwartungen (z. B. Treppen, Unterführungen oder Bordsteine). Barrieren ermöglichen auf diese Weise eine exklusive Nutzung von Räumen und schließen mögliche andere Nutzer\*innen beabsichtigt oder unbeabsichtigt aus. Während gegenständliche Barrieren im Raum wahrnehmbar sind und somit vergleichsweise einfach thematisiert werden können, gilt dies nicht für einstellungsbedingte Barrieren. Diese verbinden sich in der Regel mit Kompetenzunterstellungen, die Personen als Akteur\*innen mit bestimmten Fähigkeiten adressieren oder ausschließen (z. B. Auskunft über einen Weg geben können, einkaufen können, eine Wohnung bewohnen können, Kinder erziehen können). Hier lassen sich auch institutionalisierte Regeln der Zuständigkeit und der Aufgabenwahrnehmung (z. B. in der ‚Behindertenhilfe‘ oder der ‚Altenhilfe‘) einordnen, die durch Zuschreibungen Felder abstecken und abgrenzen. Solche Barrieren werden im Sinne des ‚Un/doing‘ (Hirschauer 2020) häufig bewusst von ausgrenzenden Akteur\*innen nicht thematisiert. Die Entstehung von Interaktionen wird vermieden oder sogar strukturell unmöglich gemacht (z. B. Isolation von Menschen in Wohneinrichtungen oder die Arbeit in ‚beschützenden Werkstätten‘). Insbesondere die Strukturen von Unterstützungsangeboten tragen so zugleich zur Konstruktion von unhinterfragten Annahmen über Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft bei.

Vorschriften und Diskurse zur Barrierefreiheit lassen sich als ‚Making Dis/ability‘ verstehen. Barrierefreiheit verbessert Teilhabechancen, verfestigt jedoch zugleich gesellschaftliche Vorstellungen und Umgangsweisen mit Behinderungen. Bereits die Nutzung des Terminus ist „nicht unproblematisch, da im Sprechen darüber immer erst Barrieren manifestiert werden, bevor ausgehend davon darüber nachgedacht wird, wie diese abgebaut werden können“ (Trescher 2018, 16). Der Protest gegen Barrieren und die damit einhergehende Thematisierung hat eine bedeutsame politisierende Wirkung auf den unterschiedlichsten Ebenen. Die Reaktionen darauf können jedoch auch problematische Folgen hervorrufen: Die Vermeidung und Beseitigung von Barrieren kann als Zugeständnis verhandelt werden, welches Bilder

von Behinderungen als defizitäre Zustände verfestigt. Die Praxis der Herstellung von Barrierefreiheit kann auf punktuelle, nicht selten symbolische, Insellösungen beschränkt werden (z. B. die Ablage eines Dokuments in Leichter Sprache auf einer schwer auffindbaren Internetseite oder die für Rollstuhlnutzer\*innen nutzbare Toilette in einem nur durch Treppen zugänglichen Gebäude).

Der Diskurs über Barrieren und über die Nutzbarkeit von Einrichtungen kann auf diese Weise durch Praktiken zu einer Möglichkeit des ‚Doing Disability‘ werden. Dazu trägt auch bei, dass der Zustand ‚Barrierefreiheit‘ häufig keineswegs so eindeutig ist, wie es rechtliche Vorschriften suggerieren. So können bauliche Erhebungen wie Bordsteine den einen zur Orientierung im Raum dienen, während sie für andere die Bewegung im Raum erschweren oder unmöglich machen. Markierungen von Räumen durch eine soziale Gruppe können und sollen für andere eine Barriere der Nutzung darstellen. Offene oder geschlossene Räume lösen bei den einen Ängste aus, während andere ihre Nutzung bevorzugen. Es ist keineswegs eindeutig und generalisierbar, wie Signale oder Hinweise so gestaltet werden können, dass sie von allen eindeutig verstanden werden. Die damit einhergehende Ambivalenz von Barrieren verschärft sich dadurch, dass Bilder von Barrierefreiheit vielfach mit Barrieren für mobilitätsbeeinträchtigte Menschen assoziiert werden. Dies bietet sowohl der Zuschreibung von Behinderungen als auch der Selbstwahrnehmung als behindert oder nicht-behindert Anknüpfungspunkte. So stellt es für Menschen mit psychischen Erkrankungen ein Problem dar, sich in ihrem Erleben verständlich zu machen und zum Ausdruck zu bringen, was Barrieren der Teilhabe sind. Durch den Fokus der öffentlichen Diskussion auf bauliche Barrieren werden andere Barrieren der Teilhabe (z. B. Barrieren durch die Strukturen von Unterstützungsangeboten) de-thematisiert, was als eine Strategie des ‚Undoing Disability‘ verstanden werden kann.

Die am Beispiel von Barrieren dargestellte komplexe Konstruktion von Behinderungen im Zusammenhang von Interaktion in sozialen Räumen lässt sich auch auf andere Bereiche, wie die Nutzung von Unterstützungsleistungen, die Inanspruchnahme von Diensten und Einrichtungen für die Allgemeinheit oder die Teilhabe an Bildungsangeboten übertragen. Sie stellen das Planungshandeln der zuständigen politischen Gebietskörperschaften vor erhebliche Herausforderungen.

### **3 Kommunen als Verwaltungseinheiten und als Orte demokratischer Gestaltung**

Im Sinne der historisch kontextualisierenden Perspektive des transformativen Inklusionsmanagements (Horizont 1) werden im Folgenden die Rahmenbedingungen kommunalen Handelns beschrieben. Kommunen bilden unter verschiedenen Bezeichnungen die untersten politischen und verwaltungsmäßigen Einheiten im

Mehrebenensystem der staatlich organisierten Zuständigkeiten in funktional differenzierten modernen Gesellschaften. Es handelt sich um unterschiedlich große Gebietskörperschaften, die große und kleine Städte, ländliche Gemeinden und auch übergeordnete Einheiten wie Kreise, Bezirke, districts usw. umfassen. Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass die Aufgabenprofile, das Verhältnis zwischen Selbstverwaltung und zugewiesenen Aufgaben, die Verfügung über materielle Ressourcen und andere Faktoren durch die jeweiligen rechtlichen Vorgaben sehr unterschiedlich ausgestaltet sind (Kuhlmann u. a. 2021, 11 ff.).

### 3.1 Kommunale Selbstverwaltung

Gemeinsam ist dieser politischen Ebene, dass sie in einem hohen Maße Aufgaben wahrnimmt, die von anderen politischen Ebenen zugewiesen werden. In einer Zusammenschau kommen Kuhlmann u. a. (2021, 71) zu der Einschätzung, dass trotz einzelner Ausnahmen „die Entwicklung im europäischen Raum [...] weiterhin darauf hinaus[läuft], dass die kommunalen Gebietskörperschaften an Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten gewinnen und der Staat Funktionen nach unten abgibt“. Dies ist durchaus ambivalent und kann vor allem im Feld der Sozialpolitik als ein Rückzug des Nationalstaates aus der Verantwortung für die soziale Sicherung und Teilhabe der Einwohner\*innen gedeutet werden. Dies führt zu einer Verschärfung von „lokalen und regionalen Ungleichheiten“ (Dahme & Wohlfahrt 2018, 156). Die beiden genannten Autoren identifizieren damit eine Inklusionsstrategie, mit der Staaten mit dem Hinweis auf die „*Diversität* lokaler Lebensverhältnisse“ (ebd., 156) das Ziel der Schaffung gleichwertiger Lebensverhältnisse aufgeben und auf das freiwillige Engagement von Bürger\*innen im lokalen Gemeinwesen verweisen.

Damit auf kommunaler Ebene Gestaltungsspielräume zur Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens bestehen, müssen die Kommunen zum einen mit ausreichenden finanziellen Mitteln ausgestattet sein und zum anderen über die Möglichkeiten einer demokratisch legitimierten Selbstverwaltung verfügen. Im Sinne eines inklusiven Gemeinwesens ist es entscheidend, dass die Einwohner\*innen höchst individuell selbstbestimmt mit den gleichen Wahlmöglichkeiten leben können, sich frei mit anderen Interessensgruppen zusammenschließen können und Einfluss auf die Gestaltung der kommunalen Infrastruktur nehmen können. In der European Charta of Local-Self-Government aus dem Jahre 1985 bekräftigen die Mitgliedstaaten die Bedeutung der kommunalen Selbstverwaltung, die ihren Kern in der demokratischen Willensbildung hat. Auf der Grundlage einer indikatorengestützten Analyse in 39 europäischen Ländern kommen Ladner u. a. (2016, 328) zu der Einschätzung, dass zwischen 1990 und 2014 „there has been an increase of local autonomy on almost all variables measured“.

### 3.2 Repräsentationsprobleme

Dies darf allerdings nicht über gravierende Probleme der Selbstverwaltung und der politischen Partizipation hinwegtäuschen. Die kommunale Ebene ist wie andere politische Ebenen auch anfällig für demokratisch nicht kontrollierte Einflussnahmen mächtiger Akteur\*innen wie Wirtschaftsunternehmen oder örtliche Honoratior\*innen. Die Gremien der repräsentativen Demokratie haben auch auf kommunaler Ebene ein Repräsentationsproblem, da sie in ihrer Zusammensetzung auch nicht ansatzweise die Bevölkerung abbilden. Dadurch ist es schwer, Themen, die für die stark in den Gremien vertretenen Interessen weniger bedeutsam und zudem komplex sind, auf die lokalpolitische Agenda zu bringen. Dies betrifft beispielsweise das Thema der Barrierefreiheit, die Entwicklung einer inklusiven Infrastruktur oder die Entwicklung sozialer Dienste.

Es lassen sich unterschiedliche Strategien als Reaktion auf diese Problematik erkennen. Interessenvertretungen, die im Feld der Behinderung insbesondere in der Selbsthilfe gut organisiert sind, streben eine politische Einflussnahme an. Neben unkonventionellen Formen des Protests (z. B. der Besetzung von Gebäuden und Räumen, in denen Grundsätze der Barrierefreiheit nicht beachtet werden) wird auch eine Institutionalisierung der Berücksichtigung der Interessen durch den Einsatz von Beauftragten oder die Bildung von Beiräten angestrebt. Zumeist besteht in den Kommunen im Rahmen der Selbstverwaltung die Möglichkeit, solchen Forderungen nachzukommen. Es fehlt jedoch in der Regel eine gesetzliche Verpflichtung dazu. Am Beispiel von sogenannten Behindertenbeiräten wird zudem ebenfalls ein Repräsentationsproblem deutlich. Die Frage taucht auf, wer ein solches Gremium wählen darf, wer gewählt werden darf und welche besonderen Möglichkeiten der Einflussnahme dem Gremium eingeräumt werden. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass Beiräte als Ersatz für die Entwicklung einer kommunalpolitischen Strategie im jeweiligen Feld angesehen werden (vgl. Windisch 2011).

Eine andere Strategie ist die Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten beispielsweise durch Einwohner\*innenversammlungen, beteiligungsorientierte Planungsprozesse, Runde Tische, die Einbeziehung von Bürger\*inneninitiativen oder die Bildung stadtteilbezogener Beiräte bzw. ähnlicher Gremien. Es lässt sich feststellen, dass solche Beteiligungsformate zunehmend genutzt werden. Der Politikwissenschaftler Roland Roth (2011, 141) sieht historische und strukturelle Gründe, warum sich Formen erweiterter Partizipation gerade auf kommunaler Ebene entwickeln: „Die Überschaubarkeit lokaler Zusammenhänge bietet besondere Lernchancen. Lokale Gemeinschaften haben nicht nur historisch immer wieder mit vielfältigen Formen demokratischer Selbstverwaltung experimentiert“. In einem neueren Aufsatz identifiziert Roth am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland unterschiedliche ‚Beteiligungswellen‘ und stellt heraus, dass die aktuelle Welle „stärker als zuvor von einer internationalen Konjunktur neuer Beteiligungsformate gekennzeichnet [ist].

Ein weltweiter demokratischer Experimentalismus hat zu einer beachtlichen Repertoireerweiterung der partizipativen Verfahren beigetragen“ (Roth 2017, 153). Als Beispiele können die Agenda 2020 Prozesse zur Umsetzung der Sustainable Development Goals (SDG) auf kommunaler Ebene (Koch & Krellenberg 2021) genannt werden. In diesen Zusammenhang kann auch eine verstärkte generelle Aufmerksamkeit für UN-Menschenrechtsabkommen auf kommunaler Ebene festgestellt werden (vgl. Rohrmann u. a. 2014a, 21ff.).

### 3.3 Kommunen als Organisationen

Im Zusammenhang dieses Beitrages ist es wichtig, nach den spezifischen Möglichkeiten der Einflussnahme auf zukünftige Entwicklungen zu fragen. Kommunen sind demokratisch verfasste und durch Recht geregelte Organisationen. Sie werden von anderen Organisationen, die auf lokaler Ebene agieren, als handelnde Akteurinnen mit einem spezifischen Auftrag und einer spezifischen Rolle wahrgenommen. Die Einflussnahme der Kommunen auf andere Organisationen und auch auf Einzelpersonen geschieht in der Regel nicht direkt, sondern über Prüfungen, Genehmigungen oder Anreize oder auch durch die Bereitstellung von materiellen oder immateriellen Ressourcen und die Gewährung von Leistungen. Am Beispiel der Suche nach geeignetem Wohnraum wird deutlich, dass Menschen in Situationen materieller oder sonstiger Abhängigkeit stärker von den Auswirkungen kommunaler Handlungen betroffen sind als Personen, die materiell bessergestellt sind und flexibler reagieren können. Menschen mit Behinderungen finden sich oft in einer Lebenslage wieder, welche von einer hohen Abhängigkeit von Sozialleistungen geprägt ist. (vgl. z. B. für die Bundesrepublik Deutschland den Teilhabebericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales 2020, 268ff). Kommunen können beispielsweise auf die Entwicklung des lokalen Wohnungsmarkts durch die Erschließung von Bauland, durch Bebauungspläne oder die Prüfung von Bauanträgen (z. B. hinsichtlich der Einhaltung von Vorschriften zur Barrierefreiheit) Einfluss nehmen. Hier geben rechtliche Vorgaben auf anderen politischen Ebenen häufig einen engen Handlungsrahmen vor. Erweiterte Spielräume ergeben sich durch städtebauliche Vereinbarungen, durch die Aktivitäten kommunaleigener Gesellschaften oder durch die direkte Förderung von Bau- bzw. Sanierungsprojekten (z. B. im Bereich von Wohnprojekten, der Quartiersentwicklung oder der Schaffung von barrierefreiem Wohnraum).

### 3.4 Steuerungsmöglichkeiten von Kommunen

Im Megatrend des Neoliberalismus sind auch die Kommunen in den Sog der Privatisierung von öffentlichen Dienstleistungen und einer betriebswirtschaftlich orientierten Erbringung der eigenen Leistungen geraten. Leitend wurde die Orientierung am New Public Management (NPM) (Schröter 2019). In der bereits

erwähnten vergleichenden europäischen Studie stellen Kuhlmann u. a. (2021, 89) jedoch fest, „dass in der Mehrheit der europäischen Kommunalssysteme eine radikale NPM-Reform des öffentlichen Sektors nach dem Vorbild des Vereinigten Königreichs nicht stattgefunden hat“ und mittlerweile eine deutliche Abkehr von der dahinterstehenden Orientierung zu erkennen ist. Elemente einer Ökonomisierung und Dienstleistungsorientierung sind jedoch mit durchaus ambivalenten Folgen auch im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen wirksam geworden. So wurde die Abkehr von einer paternalistischen Fürsorge hin zu einer Dienstleistungsorientierung z. B. durch Direktzahlungen oder das Persönliche Budget zur Assistenzorganisation durch Leistungsberechtigte begünstigt.

Ein Sonderfall der Bemühungen zur Steuerung zukünftiger Entwicklung stellt die kommunale Planung dar als „Versuch, die Zukunft nach Zielen und Werten (Kriterien) gedanklich vorwegzunehmen und über ein formalisiertes Verfahren zu gestalten“ (Fürst 2018, 1712). Kommunen haben in bestimmten Bereichen rechtlich zugewiesene Planungsaufgaben wahrzunehmen. Die meisten Kommunen entwickeln jedoch das Interesse, auch über den unmittelbaren Bereich ihrer Zuständigkeit hinaus planerisch tätig zu werden. So finden sich zahlreiche Beispiele kommunaler Bildungsplanung, Planung zur Bewältigung des demografischen Wandels, Gesundheitsplanung usw. Auch Aktivitäten zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zur Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens gehören in den Kontext eines solchen Planungshandelns und sollen entsprechend im folgenden Kapitel aufgegriffen werden.

Die Notwendigkeit einer übergreifenden oder integrierten Planung wird am Beispiel einer quartiersbezogenen Planung deutlich: Für die Qualität des Wohnens ist nicht nur die Bereitstellung eines geeigneten (z. B. barrierefreien) Wohnraums bedeutsam, sondern auch das Wohnumfeld, die Verfügbarkeit von nutzbaren privaten und öffentlichen Diensten und Einrichtungen für die Allgemeinheit und ggf. für eine individuelle Unterstützung sowie die Anbindung an nutzbare Mobilitätsnetze und vieles mehr. Nur ein kleiner Teil der Qualitätsmerkmale lässt sich in unmittelbarer kommunaler Verantwortlichkeit beeinflussen. So liegt beispielsweise die Zuständigkeit für soziale Dienste bei unterschiedlichen Sozialleistungsträgern und die Angebote haben sich nach teilweise sehr unterschiedlichen Logiken und Entwicklungspfaden zumeist isoliert entwickelt. In allen Feldern sozialer Unterstützung besteht die Herausforderung, die Unterstützungsleistungen zu dezentralisieren und alltagsnah anzubieten. Die Entwicklung von qualitativ hochwertigen Wohnquartieren, in denen sehr unterschiedliche Menschen gut und selbstbestimmt leben können und im Bedarfsfall ein individuell passendes Unterstützungsarrangement entwickeln können, setzt daher eine ambitionierte kommunale Planung voraus. Trotz der vergleichsweise übersichtlichen Strukturen von kommunalen Räumen stößt eine solche Planung häufig an Komplexitätsgrenzen.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass es für ein transformatives Inklusionsmanagement durch eine beteiligungsorientierte kommunale Planung kein einheitliches Vorgehen geben kann. Wenngleich sich im Kontext der Globalisierung eine Konvergenz der Entwicklung in Kommunen beobachten lässt, tragen „institutionelle, kulturelle und normative Faktoren“ (Kuhlmann u. a. 2021, 91) zu einer anhaltenden divergenten Entwicklung bei. Dies gilt zwischen den Nationalstaaten, jedoch auch für die Kommunalentwicklung innerhalb eines Landes und einer Region. So lässt sich feststellen, dass neue politische Ideen wie das Thema der Inklusion in benachbarten Kommunen und unter gleichen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich aufgegriffen werden. Zudem trifft dies auch auf die kommunale Befassung mit dem Thema Inklusion und das gewählte Vorgehen zur Entwicklung inklusiver Infrastrukturen zu (vgl. Rohrmann u. a. 2014a, 23ff.). Bedeutsame Faktoren sind dabei beispielsweise die Erfahrungen im Umgang mit Diversität, die Stärke der Selbstorganisation von Interessensgruppen und die jeweils lokale Entwicklung der Unterstützungsangebote.

## 4 Potentiale einer kommunalen Planung eines inklusiven Gemeinwesens

In diesem letzten Abschnitt soll skizziert werden, welchen Beitrag kommunale Planung im Sinne des Horizont 2 im transformativen Inklusionsmanagement zur Einleitung und Ermöglichung von Veränderungen leisten kann. Dazu soll erneut an die drei Ebenen der Herstellung von ‚Dis/ability‘ angeknüpft werden.

### 4.1 Beteiligung in kommunalen Planungsprozessen

In der Kommune beteiligen sich die Menschen in erster Linie als Einwohner\*innen an der Gestaltung des Gemeinwesens. Es ist ein Problem, dass die Chancen, Veränderungen zu bewirken, ungleich verteilt sind. Der überschaubare kommunale Raum und die demokratische Verfasstheit der Kommunen bieten zugleich die Möglichkeit, solche Benachteiligungen zu thematisieren und durch Aktivitäten zu skandalisieren. Insbesondere der Verweis auf grundlegende Rechte, wie sie in der UN-Behindertenrechtskonvention bezogen auf Behinderungen expliziert werden, bietet für benachteiligte Einzelpersonen und Gruppen starke Argumente in der politischen Auseinandersetzung. Entscheidend ist dabei, dass diese Rechte nicht nur in eigener Sache, sondern als universaler Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe erhoben werden können. Die Lebenssituation aller Einwohner\*innen ist von unterschiedlichen Rollen sowie Zugehörigkeiten und damit einhergehend von durchaus spannungsreichen oder sogar widersprüchlichen Interessen geprägt, die mit der Bereitschaft zu Kompromissen verhandelt werden müssen. Menschen mit



Behinderungen werden in der kommunalen Planung häufig ausschließlich als homogene Gruppe wahrgenommen, zu der sie sich zumeist nur teilweise oder auch überhaupt nicht zugehörig fühlen. Der Zusammenschluss von Menschen mit Behinderungen, z. B. im Rahmen der sozialen Selbsthilfe, sowie die Einsetzung von Beauftragten und von Beiräten sind sehr wohl Möglichkeiten des Empowerments und der Interessenvertretung, keineswegs jedoch eine Bedingung, um an politischen Entscheidungen im Gemeinwesen mitzuwirken. Dazu braucht es vielmehr Foren und Beteiligungsangebote (z. B. themenbezogene Veranstaltungen oder Planungsforen im Internet), die auf eine vorherige Zuschreibung zu einer Gruppe gänzlich verzichten. Die Planung eines inklusiven Gemeinwesens adressiert alle Einwohner\*innen unabhängig von (selbst-)zuschriebenen Merkmalen und muss Möglichkeiten einer Beteiligung für alle Interessierten ermöglichen.

Das Problem der Festlegung auf das Merkmal der Behinderung verschärft sich nicht selten dadurch, dass Interessen stellvertretend und paternalistisch durch Organisationen vertreten werden, die sich auf die Unterstützung von Menschen mit Beeinträchtigung spezialisiert haben. Durch Öffentlichkeitsarbeit und Fürsprache werden durch solche Akteur\*innen Situationen inszeniert, in denen Personen als Nutzer\*innen von Diensten und Einrichtungen in der Öffentlichkeit erscheinen und mehr oder weniger ausschließlich so wahrgenommen werden. Hierdurch wird die Selbst- und Fremdwahrnehmung als ‚Being Dis/abled‘ verstärkt. Daher ist der konsequente Umbau des Unterstützungsangebotes zu einem flexiblen nutzer\*innenkontrollierten Dienstleistungsangebot ein bedeutsamer Bestandteil der planerischen Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens. Hierzu gehört auch die Überprüfung des privilegierten Zugangs von Organisationen des Unterstützungssystems zu politischen Entscheidungen, der von dem zuständigen UNAusschuss aufgrund der Interessenkonflikte kritisch betrachtet wird (Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2018, 4).

## 4.2 Kommunale Planung als Lernprozess

Kommunale Planungen können als Lernprozesse zu produktiven Irritationen bei den Beteiligten führen und die Praktiken des ‚Doing Disability‘ oder weiter gefasst des ‚Doing Differences‘ in Frage stellen. Entgegen vereinfachenden Planungsvorstellungen „können Planungspraktiken niemals vollständig über die rechtlichen und administrativ-organisatorischen Rahmenbedingungen definiert werden, vielmehr stellen sie eine Art Handlungskorridor dar, der von Akteuren wahrgenommen und interpretiert wird“ (Othengrafen & Reimer 2018, 1735).

Am Beispiel des Sprechens über Barrieren wurde oben dargelegt, dass dieses zur Konstitution von Barrieren beitragen und Vorstellungen über Behinderungen verfestigen kann. Planungshandeln erfordert ein pragmatisches Vorgehen mit Barrieren der Teilhabe. Sie müssen zur Sprache gebracht werden können. Laub (2021)

zeigt anhand seiner empirischen Untersuchung, dass bestehende Planungsstrukturen beispielsweise von Menschen mit psychischen Erkrankungen nicht als Möglichkeiten wahrgenommen werden, ihre Lebenssituation und Barrieren der Teilhabe zur Sprache zu bringen. Dazu wird ein „Kommunikationsrahmen benötigt, der eine herrschaftsfreie Artikulation subjektiver Wirklichkeit und das Entstehen einer gemeinsamen Wirklichkeit über gesellschaftliche Partizipation, Barrierefreiheit und Inklusion zulässt“ (ebd., 195). Chancen zu solchen Beteiligungsmöglichkeiten bestehen vor allem in kleinräumigen, sozialraumorientierten Planungsprozessen. Sie können an Orten wie Teilhabe-, Stadtteil- oder Gemeinwesenzentren andockt werden, die nicht nach bestimmten Gruppen differenzieren, sondern alle Einwohner\*innen adressieren.

In überschaubaren und nur schwach strukturierten Beteiligungsangeboten besteht die Möglichkeit der Artikulation von sehr individuellen und subjektiven Erfahrungen der Teilhabe mit ihren Schwierigkeiten und Benachteiligungen. Barrieren der Teilhabe können auch unter solchen eher günstigen Bedingungen nicht einfach beseitigt werden. In Anlehnung an Fürst (2018, 1713) lässt sich dies mit den Eigenheiten von Planungsprozessen in einem demokratischen Gemeinwesen in Verbindung bringen. Sie müssen unterschiedliche Interessen und Sichtweisen unter sich ändernden Umweltbedingungen vermitteln und sind daher zur „Kreativität in der Findung geeigneter Alternativen und Handlungsoptionen“ gezwungen. Planungsprozesse lassen sich daher als Foren der Aushandlung verstehen.

Dennoch benötigt eine kommunale Planung für ein inklusives Gemeinwesen Strukturen. Das im zweiten Kapitel dargestellte Problem von integrativen Planungsansätzen auf kommunaler Ebene erschwert auch die Umsetzung kreativer Ansätze zur Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens. Viele Kommunen begrenzen sich auf eng gefasste Planungsverpflichtungen, die sich z. B. isoliert auf die Beachtung von gesetzlichen Vorgaben zur Barrierefreiheit in kommunalen Einrichtungen und bei kommunalen Dienstleistungen bezieht. Die Entwicklung von Diensten und Einrichtungen wird überörtlich agierenden Akteur\*innen überlassen. Eine Verknüpfung der Planungsbereiche findet nicht statt. Dies begünstigt im Sinne des ‚Making Disability‘ eine Sichtweise, die spezialisiert zu bearbeitende Probleme in den Vordergrund stellt und dabei von der Lebenssituation der Zielgruppen die jeweiligen Programme abstrahiert. Es ist daher notwendig, die Verbindlichkeit einer kommunalen Federführung in der Gesetzgebung zu stärken. Die Kommune kann jedoch auch losgelöst davon bereits jetzt das Thema Inklusion auf der Ebene der kommunalen Entwicklungsplanung, auf der Ebene ihrer unterschiedlichen Ressort- und Fachplanung (vgl. Rohrmann u. a. 2014a, 27ff.) als übergreifendes Moment integrieren und „in bestehenden Planungsprozessen eine Orientierung an den Grundsätzen der UN-BRK [...] verankern“ (Kempf & Rohrmann 2019 o. S.). Zumindest schrittweise kann die Kommune Planungsprozesse in unterschiedlichen Feldern sozialräumlich zusammenführen und so erweiterte Partizipationsmöglichkeiten eröffnen.

## 5 Fazit

Die in der Einleitung aufgeworfene Frage, ob und wie auf der untersten demokratisch legitimierten politischen Ebene steuernd auf die Entwicklung einer inklusiven Infrastruktur eingewirkt werden kann, lässt sich nun zusammenfassend dahingehend beantworten, dass eine kommunale Planung zur Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens möglich, aber keineswegs ein Selbstläufer ist. Die Kommunen haben national unterschiedliche Möglichkeiten der Selbstverwaltung. Die Verpflichtungen zur Entwicklung einer übergreifenden, an den Prinzipien der Inklusion orientierten Planung ergeben sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention und aus der Gesetzgebung beispielsweise zur Umsetzung von Barrierefreiheit. Es gibt allerdings keine Vorschriften dafür, die Vorgaben in einem systematischen Planungsprozess umzusetzen. Es zeigt sich, dass bislang nur ein Teil der Kommunen Aktionspläne oder andere Planwerke zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonzeption erarbeitet hat. Auch über die nachhaltigen Wirkungen solcher Planungen und die damit einhergehenden Veränderungen liegen noch keine hinreichenden empirischen Erkenntnisse vor. Als Gelingensbedingung lässt sich neben der systematischen Herangehensweise vor allem die Einbeziehung von Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen in die Planungsprozesse und die Gestaltung als offener Lernprozess nennen.

Der kommunalen Planung zur Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens wohnt ein transformatives Moment im Sinne des dritten Horizonts im Inklusionsmanagement inne. In darauf bezogenen Prozessen wird die UN-Behindertenrechtskonvention als kritisches Korrektiv auf kommunaler Ebene wirksam. Neue Muster im Umgang mit Verschiedenheit und dem zur Sprache Bringen von Barrieren der Teilhabe werden sichtbar.

## Literatur

- Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) (2020): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Online unter: [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2). (Abrufdatum: 14.08.2021).
- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2018): Die kommunale Ebene Der Sozialpolitik. In: K. Grunwald & A. Langer (Hrsg.): Sozialwirtschaft. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, 145-158.
- Fürst, D. (2018): Planung. In: ARL – Akademie für Raumentwicklung in der Leibniz-Gemeinschaft (Hrsg.): Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung. Hannover: ARL, 1711-1719.
- Hirschauer, S. (2020): Undoing Differences Revisited. In: Zeitschrift für Soziologie 49 (5-6), 318-334.
- Karim, S. & Waldschmidt, A. (2019): Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44 (3), 269-288.

- Kempf, M. & Rohrmann, A. (2019): Inklusion als Anliegen einer Integrierten Sozialplanung. In: Zeitschrift für Inklusion 13 (3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/513>. (Abrufdatum: 05.01.2020).
- Knoblauch, H. & Löw, M. (2021): Digitale Mediatisierung und die Re-Figuration der Gesellschaft. In: T. Döbler, C. Pentzold & C. Katzenbach (Hrsg.): Räume digitaler Kommunikation. Lokalität, Imagination, Virtualisierung. Köln: Herbert von Halem Verlag, 22-45.
- Koch, F. & Krellenberg, K. (2021): Nachhaltige Stadtentwicklung. Die Umsetzung der Sustainable Development Goals auf kommunaler Ebene. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, S., Heuberger, M. & Dumas, B. P. (2021): Kommunale Handlungsfähigkeit im europäischen Vergleich. Baden-Baden: Nomos.
- Ladner, A., Keuffer, N. & Baldersheim, H. (2016): Measuring Local Autonomy in 39 Countries (1990-2014). In: Regional & Federal Studies 26 (3), 321-357.
- Laub, M. (2021): Der inneren Existenz Raum geben. Partizipation von Menschen mit psychischer Behinderung in Prozessen Örtlicher Teilhabeplanung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Othengrafen, F. & Reimer, M. (2018): Planungskultur. In: ARL – Akademie für Raumentwicklung in der Leibniz-Gemeinschaft (Hrsg.): Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung. Hannover: ARL, 1733-1739.
- Rohrmann, A., Schädler, J., Kempf, M., Konieczny, E. & Windisch, M. (2014a): Inklusive Gemeinwesen Planen. Abschlussbericht eines Forschungsprojektes im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales in Nordrhein-Westfalen. Online unter: [https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusivegemeinwesen/inkluplan-abschlussbericht\\_februar\\_2014\\_ii.pdf](https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusivegemeinwesen/inkluplan-abschlussbericht_februar_2014_ii.pdf). (Abrufdatum: 10.03.2021).
- Rohrmann, A., Schädler, J., Kempf, M., Konieczny, E. & Windisch, M. (2014b): Inklusive Gemeinwesen Planen. Eine Arbeitshilfe. Düsseldorf. Online unter: [https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusivegemeinwesen/inklusive\\_gemeinwesen\\_planen\\_final.pdf](https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusivegemeinwesen/inklusive_gemeinwesen_planen_final.pdf). (Abrufdatum: 23.12.2020).
- Roth, R. (2011): Bürgermacht. Eine Streitschrift für mehr Partizipation. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Roth, R. (2017): Kommunale Demokratie – Schimäre oder Hoffnungsträger? In: S. Kuhlmann & O. Schwab (Hrsg.): Starke Kommunen – wirksame Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, 143-168.
- Schädler, J. & Reichstein, M. F. (2019): Sektoralisierung Sozialer Dienste als kommunales Koordinationsproblem. Empirische Befunde am Beispiel der Behindertenhilfe, Pflege und Sozialpsychiatrie. In: Sozialer Fortschritt 68 (10), 819-838.
- Schröter, E. (2019): New Public Management. In: S. Veit, C. Reichard und G. Wewer (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. Wiesbaden: Springer VS, 115-126.
- Trescher, H. (2018): Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Hrsg.) (2018): General comment No. 7 on the participation of persons with disabilities. United Nations. Online unter <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>. (Abrufdatum: 24.10.2021).
- Windisch, M. (2011): Politische Partizipation in kommunalen Beiräten. In: D. Lampke, A. Rohrmann & J. Schädler (Hrsg.): Theorie und Praxis örtlicher Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Wiesbaden: VS Verlag, 227-243.

*Josef Watschinger*

## **Landschaften, die inklusive Gesellschaften ermöglichen/hervorbringen. Eine Reflexion über persönliche Entwicklung und Entwicklungen im Berufsfeld Schule**

### **Abstract**

Two courageous laws – the dissolution of all special schools and school autonomy – set the educational landscape in South Tyrol/Italy in motion. Josef Watschinger, first a primary school teacher, then a school principal for many years, tells of his experiences in practice. Thinking aloud, he tries to trace the essentials that make inclusive societies possible or produce them. He reflects on his development and highlights challenges and opportunities that have arisen due to the new legal frameworks. Therefore he uses concrete examples to report how his schools have set out independently. His statements give a sense of what might be effective in transforming individuals and systems toward living inclusive societies.

Zwei mutige Gesetze – die Auflösung aller Sonderschulen und die Schulautonomie – bringen die Bildungslandschaft in Südtirol/Italien in Bewegung. Josef Watschinger, zunächst Grundschullehrer, dann über viele Jahre Schuldirektor, erzählt von seinen Erfahrungen aus der Praxis. Laut denkend versucht er den Essentials nachzuspüren, die inklusive Gesellschaften ermöglichen bzw. hervorbringen. Er reflektiert über die eigene Entwicklung, macht Herausforderungen und Chancen sichtbar, die durch die neuen gesetzlichen Rahmungen entstanden sind und er berichtet anhand von konkreten Beispielen, wie seine Schulen sich aus sich heraus auf den Weg gemacht haben. Seine Aussagen lassen eine Ahnung aufkommen, was wirksam zur Transformation von Individuen und Systemen hin zu gelebten inklusiven Gesellschaften beitragen könnte.

### **1 Einleitung**

Ich bin beim Ordnen meiner Inklusionsbibliothek und habe das Bedürfnis zu sortieren: Publikationen, die Strukturmodelle inklusiver Gesellschaften entwerfen, lege ich auf die linke Seite, Publikationen, bei denen ich das Gefühl habe, dass sie

sich mit Entwicklungsmodellen auseinandersetzen, lege ich auf die rechte Seite. Der Stapel zu meiner Rechten bleibt klein. Gefühlt spiegelt das die Relation der Kräfte, die in Strukturelles und Entwicklungsförderndes investiert werden.

Da taucht eine Frage auf, die mich nicht mehr loslassen will: Sollten wir in Zukunft in unserem Bestreben, inklusive Gesellschaften hervorzubringen, uns vielleicht neben dem Strukturellen vermehrt der Entwicklung der inneren Landschaften zuwenden, um besser zu verstehen, wie sich inklusionsfördernde Haltungen im Erzeugen und Verweben innerer Muster generieren und wie sich ein Entstehen dessen aktiviert, was zu gelebter Inklusion führt?

Ausgehend von dieser Frage versuche ich in diesem Beitrag den Essentials nachzuspüren, die Entwicklungen im Werden inklusiver Gesellschaften im Arbeitsfeld Schule in Südtirol, in dem ich selbst tätig sein durfte, ausgelöst und gefördert haben. Ich mache das in einer Art lautem Nachdenken und Reflektieren über persönliche Entwicklungen, orientierende und ermöglichende Rahmungen sowie Prozesse des Wandels. Dazu erzähle ich aus der Praxis.

## 2 Biografische Färbungen

Vorneweg einige wenige Linien, um den Ort zu skizzieren, aus dem heraus ich spreche und mich laut denkend zeige: Ich bin aufgewachsen in einem dörflichen Umfeld, als Mittlerer von drei Kindern. Das „In- das-Leben-Hineinwachsen“ mit meinen beiden Schwestern, die schwierige Schulkarrieren hatten, hat mich nachhaltig gezeichnet. Nach dem Besuch der Lehrerausbildung war ich Lehrer, obwohl ich der noch nicht war. Gut fünfzehn Jahre habe ich unterrichtet und gleichzeitig das Studium der Pädagogik an der Bildungswissenschaft der Universität Innsbruck absolviert. Dann wurde ich Schuldirektor und habe fünfundzwanzig Jahre einen Schulsprengel (ein Gefüge von mehreren Schulen) geleitet. Beginnend mit dem Jahre 2000 haben sich im Pustertal alle Bildungseinrichtungen (mehr als 200 Standorte) zu einem großen Schulverbund zusammengeschlossen, um den Herausforderungen der Zeit in Kooperation und unter Nutzung der in der Region vorhandenen Ressourcen begegnen zu können. Diesen Verbund habe ich bis zu meiner Pensionierung (Herbst 2021) in Kooperation mit Kolleg\*innen geleitet. Parallel zu meiner beruflichen Laufbahn habe ich mit meiner Frau eine Familie mit zwei Kindern gegründet. Das Aufwachsen meiner Kinder und ihr Werden hat meinen Blick auf die Anforderungen von Bildungsarbeit noch einmal erweitert. Wer bin ich und was hat mich zu dem gemacht, der ich zu sein glaube? Aus all den Erfahrungen und den Begegnungen mit den verschiedensten Menschen im Laufe meines Lebens trage ich bewusste und unbewusste Anteile in mir, die meine innere Welt ausmachen und in unendlich vielen Verwebungen, meine Haltung zeichnen. Aus dieser heraus generieren sich die Sichtweisen und Entscheidun-

gen, die mein Denken und Tun leiten. Rückblickend auf meine Lebensgeschichte finde ich unzählige Momente, Erfahrungen und Begegnungen, die die Ahnung zulassen, dass sie mein Weltbild und mein Engagement in Bezug auf Inklusion mitgeprägt haben. Die nachfolgenden zwei kurzen Geschichten stehen exemplarisch als Marker.

## **2.1 Geschichte 1: Ein Erlebnis aus meiner Grundschulzeit**

Wir Kinder spielen auf dem Pausenhof. Da kommen plötzlich ein Krankenwagen und ein Auto der Carabinieri. Wir Kinder unterbrechen unser Spiel und beobachten neugierig das Geschehen. Carabinieri und Sanitäter gehen auf den Mann zu, der am Rand des Pausenhofes steht. Uns Kindern ist der Mann vertraut. Vor Schulbeginn kommt er immer wieder vor das Schulhaus. Oft redet er mit uns Kindern, oft steht er einfach da und starrt in die Leere. Es ist ihm offensichtlich ein Anliegen, in der Nähe von Kindern zu sein. Er ist nett zu uns und stets sehr korrekt. Gelegentlich schenkt er uns Süßigkeiten. Wir Kinder mögen ihn.

Die Carabinieri und die Sanitäter reden dem Mann zu und wollen ihn dazu bewegen, in den Krankenwagen zu steigen. Aus seinen Bewegungen können wir ablesen, dass er das nicht will. Zwei Carabinieri packen ihn an beiden Armen und versuchen ihn ins Auto zu zerren. Er sperrt sich, reißt sich los, greift nach dem Zaun und klammert sich ganz verkrampft daran fest. Mehrere Versuche, ihn in den Wagen zu schleifen, scheitern. Plötzlich überwältigen die Carabinieri den Mann, werfen ihn auf den Boden und ein Sanitäter verpasst ihm eine Spritze. Der Mann brüllt und versucht sich zu wehren. Nicht lange – bald wird er ganz friedlich. Er wird auf die Liege gepackt und in den Krankenwagen geschoben. Ich merke, dass ich zittere.

In den zwei Stunden nach der Pause kann ich dem Unterricht nicht mehr folgen, so sehr bin ich innerlich mit der erlebten Situation beschäftigt. Niemand sagt uns, warum man den Mann mitgenommen hat. Erst später erfahre ich, dass man ihn ins „Narrenhaus“ nach Pergine gebracht hat. Ich habe bis dahin nicht gewusst, dass es so etwas gibt. Das Erlebnis lässt mich lange Zeit nicht los. Ich stelle mir tausende Fragen, aber bekomme keine Antworten. Immer wieder höre ich „Der spinnt!“. Das ist die einzige Antwort.

## **2.2 Geschichte 2: Erste Begegnung mit Trisomie 21**

Ich mache als Lehrer meine ersten Unterrichtserfahrungen und erhalte einen Vertretungsauftrag als Integrationslehrer. Ich werde einer Klasse zugewiesen und bekomme die Aufgabe, mich im Besonderen um einen Schüler mit Trisomie 21 zu kümmern, obwohl ich keine Erfahrung mit Menschen mit Trisomie 21 habe. Ich kenne Trisomie 21 bloß aus dem Lehrbuch.

Mit Freude trete ich den Auftrag an. G. L. – der Schüler mit Trisomie 21 – umarmt mich und stellt mich seinen Mitschüler\*innen vor. Er nimmt mich so herzlich auf, dass ich zunächst etwas irritiert bin. Der Schüler kuschelt sich immer wieder an mich, will schmusen und ich weiß nicht recht, wie ich damit umgehen soll. Ich komme mir selbst sehr ungeschickt und verkrampft vor. Ich beobachte den Klassenlehrer und staune, wie natürlich und souverän er die für mich besonderen Situationen händelt. Die Mitschüler\*innen machen das genauso. Ich finde die Haltung des Lehrers großartig – genauso die der Mitschüler\*innen.

Innerhalb weniger Tage springt diese stimmig gelebte Haltung der Klasse auf mich über. Ich genieße regelrecht die Lebendigkeit, die in der Klasse herrscht. G. L. trägt wesentlich dazu bei. Er ist ein Künstler im Zeigen von Emotionen. Seine Mitschüler\*innen können das auch schon recht gut – und mich hat er einfach mitgenommen. Welch ein Glück, in so einer Gemeinschaft sein zu dürfen!

Als nach einigen Wochen mein Auftrag zu Ende geht, habe ich Mühe, mich von der Klassengemeinschaft zu lösen. G. L. hält mich fest. Er will mich nicht gehen lassen.

### **3 Die Kraft orientierender Rahmungen und das Potential von Ermöglichungsstrukturen**

Zurückschauend auf die Zeit, in der ich beruflich tätig war, sind in Bezug auf den Aufbau inklusiver Gesellschaften vor allem zwei strukturelle Rahmungen zu nennen, welche die Entwicklungen in der Landschaft orientiert und ermöglicht haben. Diese kamen als Gesetze, die Visionen zukünftiger Gesellschaften in sich trugen und neben klaren Markierungen Entwicklungs- und Gestaltungsräume öffneten und den Menschen, Organisationen und Institutionen Verantwortung übertrugen.

#### **3.1 Rahmung I**

Im Jahre 1977 wurden in Italien per Gesetz (Nr. 517) im Zuge einer großen Reform alle Sonderschulen aufgelöst. Seitdem besuchen alle Schüler\*innen eine gemeinsame Schule. Vom anfänglichen Bestreben, eine gute Integration hinzubekommen, entstand im Laufe der Jahre eine neue Herausforderung, nämlich die Aufgabe, inklusive Gemeinschaften zu entwickeln und zu leben – und das umfassend, also auch im Bildungsbereich. 1992 fasste der italienische Staat alle Normen zur Inklusion und Unterstützung der Menschen mit Beeinträchtigungen in einem eigenen Rahmengesetz (Nr. 104) zusammen. Als dann 2009 in der italienischen Fassung der UN-Konvention (Legge 3, marzo 2009, n. 18) im Art. 24 das Recht auf ein inklusives qualitativ hochwertiges Bildungssystem festgeschrieben wird, wird das in Südtirol/Italien im Gegensatz zu anderen Ländern unaufgeregt entgegengenommen.



### 3.2 Rahmung II

Im Jahre 2000 erhielten die Schulen in Südtirol/Italien eine weitreichende Autonomie und damit neue Gestaltungsspielräume. Die Bildungseinrichtungen wurden neu geordnet. Grund- und Mittelschulen wurden zu Netzwerken, den sogenannten Sprengeln zusammengefasst, die jeweils von einer Schulführungskraft geleitet werden. Damit wurde Kooperation als ein Grundprinzip für nachhaltige Entwicklung verankert. Die Bildungseinrichtungen bekamen den Auftrag, aus sich heraus und im Dialog mit dem Umfeld eigene Profile zu entwickeln und sich die vor Ort notwendigen Unterstützungssysteme selbst zu schaffen. Um die institutionellen Zielsetzungen erreichen und diese verantwortungsvollen Aufgaben in die eigenen Hände nehmen zu können, erhielten die Schulen/Schulsprengel mit dem Schulautonomiegesetz unter anderem die Möglichkeit, sich mit anderen Schulen zu verbünden. So entstand der Schulverbund Pustertal, ein Netzwerk aller Kindergärten und Schulen im Bezirk Pustertal, welches sich zum Ziel setzte, sich in einem guten Zusammenspiel der Bildungseinrichtungen den Herausforderungen der Zeit zu stellen, kooperativ Antworten zu finden auf die vielen offenen Fragen und die notwendigen Unterstützungssysteme selbst aufzubauen.

Eine Besonderheit im Schulautonomiegesetz ist der Passus, der den Bildungseinrichtungen die Forschungsautonomie zugesteht. D. h., Schulen/Schulsprengel/Schulverbünde können selbst Forschungsfragen entwickeln, Forschung betreiben und Antworten bzw. Lösungen finden auf selbst gestellte Fragen – bei Bedarf auch in Kooperation mit Expert\*innen.

Eine weitere Besonderheit der Rahmung II besteht darin, dass diese nicht mit dem Begriff Inklusion arbeitet, aber dennoch in der Präambel in aller Klarheit die Ansprüche einer inklusiven Schule zeichnet.

Rahmung I kam wie ein Paukenschlag über Nacht. Folglich gab es keine bzw. nur begrenzt Möglichkeiten, sich darauf vorzubereiten. Und das war auch gut so. Hätte man im Voraus die Umsetzung dieser gigantischen Reform auf dem Reißbrett planen wollen – man wäre vermutlich kläglich gescheitert. Die verordnete Veränderung irritierte, rief Entsetzen hervor, wurde aber auch bejubelt und gefeiert. In der Umsetzung der Reform kamen die Systeme an ihre Grenzen. Dadurch wurden Muster sichtbar – wer diese sehen wollte und konnte –, die nicht mehr mit der Philosophie des Neuen kompatibel waren. Recht bald zeigte sich aber, dass jene Menschen in den Systemen, die sich für die Sache öffnen konnten, innerhalb der vorgegebenen Strukturen eigene Wege fanden und ihre Sache gut machten.

Im Laufe der Zeit zeigte sich auch, was weniger gut lief. Das führte zu gesetzlichen Nachjustierungen. Zum Teil handelte es sich um technische Verbesserungen, zum Teil aber auch um erweiterte Rahmungen, die den Geist der Inklusion noch einmal verstärkten und aufforderten, aus der Basis heraus in Entwicklung zu gehen.

Natürlich gab es auch jene Menschen, die negative Glaubenssätze formulieren, wie etwa „Das geht nicht!“ und sich damit selbst programmierten und alles dahin-

gehend unternahmen, um zu beweisen, dass sie Recht hatten. Was der Umsetzung der Reform zuspielte, waren die enormen Ressourcen, welche bereitgestellt wurden, auch wenn diese nicht überall im Sinne der Reform genutzt wurden.

Wer die beiden Rahmungen kennt und die damit geschaffenen Möglichkeiten nutzt, der weiß bzw. ahnt, dass Rahmung II die Rahmung I noch einmal potenziert und Entwicklungen auf eine neue, übergeordnete Ebene bringt, weil die Menschen vor Ort, stimmig und den eigenen Potentialen entsprechend, Tragen des selbst entwickeln können. Rahmung II ruft die Menschen geradezu auf, in die sie umgebende Landschaft hinein zu spüren und wahrzunehmen, was entstehen muss.

Es handelte sich vor allem um Personen, die in der in Bewegung geratenen Bildungslandschaft stimmige und überzeugende Entwicklungen ins Leben brachten. Es waren Menschen, die sich öffneten, sich selbst in Frage stellen konnten und bereit waren, sich zu verändern und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

#### 4 Die Wirkmacht des „Sich-Veränderns“

In meiner Anfangszeit als Schuldirektor hatte ich immer wieder das Gefühl dem nicht genügen zu können, was mein Umfeld forderte und brauchte. Führungskräftebildungen stellten Unterstützung in Aussicht. Die Teilnahme führte zu einem erweiterten Wissen, stellte überzeugende Werkzeuge zur Verfügung und schärfte noch einmal das Verständnis meiner Rolle als Schuldirektor. So versuchte ich auch immer wieder anzuwenden und umzusetzen, was ich in meiner Ausbildung gelernt und teilweise von der Logik her auch für gut befunden hatte. Dies hat mich aber nicht wirklich weitergebracht. Die Idee, auf die ich über Freunde stieß, nämlich über eine Peer-Review in eine kontinuierliche Entwicklungsbegleitung einzusteigen, faszinierte mich. Ich suchte daraufhin nach Kolleg\*innen, also Schuldirektor\*innen, die ich schätzte und die bereit waren, sich auf dieses Unternehmen mit mir einzulassen. In Begleitung von zwei Mitarbeiter\*innen des Schulamtes und beraten von Prof. Peter Posch, machten wir uns zu dritt auf den Weg. Über einen Vertrag vereinbarten wir, uns gegenseitig in unserer Entwicklung als Schulführungskräfte zu begleiten. Zunächst entschied ich, mich mit meinem Verständnis von Führung auseinanderzusetzen. Ich wollte wissen, wer ich als Führender war, aber genauso, wer ich werden konnte.

Im Dialog mit meinen „Kritischen Freunden“ entwickelte ich einen für mich stimmigen Fragenkatalog, der mein Vorgehen steuerte. Ich schickte meine „Kritischen Freunde“ in mein Arbeitsfeld und bat sie, über Interviews Rückmeldungen einzuholen bezüglich meines Führungsverhaltens. Ich erinnere mich noch genau an den Moment, als ich im Lehrer\*innenkollegium mein Vorhaben vorstellte und meine Lehrer\*innen bat, mich dabei zu unterstützen, meinen „Kritischen Freun-

den“ offen und ehrlich Rede und Antwort zu stehen. Auf dieser Basis entstanden unzählige Audiofiles, die ich als Rohdaten von meinen „Kritischen Freunden“ erhielt und die ich mir zuhause in aller Ruhe anhörte und zunächst einmal für mich selbst interpretierte. Da kamen Dinge, die mir schmeichelten, aber genauso Aussagen, die mich zunächst irritierten, die aber nachvollziehbar waren. Da kam plötzlich Licht auf blinde Flecken. Das löste eine intensive Beschäftigung mit mir selbst aus. Ich habe aber sehr bald gemerkt, dass mein eigenes „In-Entwicklung-Gehen“ mich veränderte und dass mein Wandel mein Umfeld mit veränderte. Meine mir selbst aufgesetzte Art von Führung wurde zunehmend eine andere, authentischere, eine, die stimmig zu mir selbst war.

Ich erzählte über meine Erkenntnisse und meine persönliche Entwicklung in den Gremien der Schulgemeinschaft. So kam es auch dazu, dass wir mitten im Arbeiten ins Schmunzeln kamen, als meine Mitarbeiter\*innen und ich merkten, dass ich wieder in ein altes Muster hineingerutscht war.

Ein besonderer Nebeneffekt war, dass Lehrer\*innen in meine Fußstapfen traten. So luden z. B. Schulstellenkollegien „Kritische Freunde“ anderer Schulstellen ein, um Unterstützung in ihrer Weiterentwicklung zu erhalten. Das Arbeiten mit „Kritischen Freunden“ entwickelte sich zu einer Kultur an der Schule, bekam Bedeutung für persönliche aber auch systemische Entwicklung. So entstand z. B. die Idee, im Zuge der Umsetzung der Schulautonomie eine „Kritische Begleitung“ zu engagieren, die die Entwicklungen im Schulverbund Pustertal verfolgen sollte. Ich erinnere mich an ein Ansuchen um Finanzmittel für eine längerfristige Begleitung, welches wir an das damalige Pädagogische Institut stellten. Die notwendigen Gelder wurden genehmigt und wir waren begeistert, da unsere ehemalige Zentrale verstanden hatte, dass ein Hineinwachsen in eine sich selbst verantwortende und sich weitgehend selbst gestaltende Bildungslandschaft anderer Rahmenbedingungen und Unterstützungen bedarf. Welch eine Größe!

Die Begleitung durch Prof. Rainer Brockmeyer, unseren „Kritischen Freund“, hat damals dazu beigetragen, die Organisation und die Architektur der sich entwickelnden autonomen Schule auf eine nächste Ebene zu bringen. Diese Kultur des „Sich-selbst-in-Frage-Stellens“, des „Spiegel-Aufstellens“, des „Resonanz-Einholens“, des „Arbeitens-an-sich-selbst“, verbunden mit der sukzessiven Erweiterung des eigenen und des gemeinsamen Blickfelds, werde ich als die Grundlage, aus der heraus inklusives Denken und inklusive Praktiken entstehen konnten.

## 5 Was uns (innerlich) bewegt, setzt uns in Bewegung

Mein berufliches Werden wurde unter anderem gezeichnet von unzähligen Aus- und Fortbildungen zum Thema Inklusion. Der allergrößte Teil davon fand im Belehrungsmodus statt. Das waren für mich durchaus gute Veranstaltungen – Kurse,

die bereichert haben. Ich habe aber auch wahrgenommen, wie sehr Teilnehmende sich über das Verkündete empört und gelegentlich sogar Aggressionen entwickelt haben, weil sie die Aussagen als Auftrag und zugleich als Vorwurf gehört haben und das Gefühl hatten, all das nicht leisten zu können. Ich kann mich noch gut erinnern, als jemand mitten in einem Vortrag zum Thema „Der Index für Inklusion – ein Instrument für Schulentwicklung“ laut in die Versammlung hineingebrüllt hat „Was wollt ihr denn noch alles von uns!“.

Es gab aber auch gegenteilige Situationen. Dazu ein konkretes Beispiel während der Tagung des Bündnisses „Kooperation Pustertal“. Dieses Bündnis wurde auf Betreiben des Schulverbundes Pustertal in Kooperation mit allen Institutionen und Organisationen der Region, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, gegründet. Das gemeinsame Ziel bestand darin, gut zusammenzuarbeiten, damit Kinder und Jugendliche im Pustertal gut aufwachsen können. Das Tagungsthema war: „Was uns (innerlich) bewegt, setzt uns in Bewegung“. Ungefähr 120 Personen waren gekommen.

Zunächst erzählten Menschen mit besonderen Lebensbiographien ihre Geschichten. Ein transgender Lehrer teilte seine Geschichte mit uns. Von den ersten schmerzlichen Erfahrungen, nicht so sein zu dürfen, wie er war, spannte er einen Bogen bis hin zur Entscheidung, sich einer Geschlechtsumwandlung zu unterziehen. Er berichtete, wie er, noch im Körper einer Frau, die Schüler\*innen darüber informierte und ließ uns teilhaben, wie großartig diese damit umgegangen sind. Ein Lehrer einer Mittelschule las den Brief eines Mädchens mit Migrationshintergrund vor, welchen dieses ihrem Schuldirektor am letzten Tag vor dem Verlassen der Schule mit der Bitte überreicht hatte, ihn möglichst vielen Schüler\*innen zugänglich zu machen, damit niemandem mehr die Schule so sehr zu Hölle wird wie ihr.

All die Geschichten, die erzählt wurden, haben innerlich berührt. Im Anschluss hat Karlheinz Imhäuser, damals Vorsitzender der Montag-Stiftung „Jugend und Gesellschaft“, laut nachgedacht über Glaubenssätze und Prinzipien, die unser gesellschaftliches Zusammenleben bestimmen. Es war kein Vortrag, in dem Wissen über die Nichtwissenden ausgeschüttet wurde, sondern wiederum ein Mitnehmen von Menschen in zum Teil neue, oft auch irritierende Gedankengänge, ein Stellen von Fragen und ein lautes Suchen nach möglichen Antworten. Das hat angeregt, in demselben Modus in Kleingruppen weiterzumachen.

Die Veranstaltung konnte nur mit Mühe beendet werden, da die Teilnehmenden weitermachen wollten. Hier war etwas geschehen. Wir hatten uns ganz unbewusst verbündet, um einer großartigen gemeinsamen Idee zu dienen. Der Nachhall auf diese Veranstaltung war beeindruckend. M. Wheatley & M. Kellner-Rogers (1996) bringen es gut auf den Punkt:

„Organisationen könnten so viel mehr erreichen, wenn sie sich auf die Begeisterung verlassen würden, die entsteht, wenn wir uns mit anderen von Sinn zu Sinn verbinden.“

So viele von uns möchten sich weiterentwickeln. So viele von uns sehnen sich danach, zu entdecken, wer wir zusammen werden könnten.“ (Wheatley & Kellner-Rogers 1996, zit. in Laloux 2015, 222)

## 6 Lernen anders organisieren – Lernkulturen wandeln

Zurückblickend auf meine berufliche Laufbahn möchte ich die vielen tiefschürfenden Gespräche in unserer Schulgemeinschaft nicht missen, welche geprägt waren von einem unermüdlichen Bemühen, Wege zu finden, um allen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Wir begannen allmählich zu verstehen, dass wir auf eine Entfaltungspädagogik für alle setzen mussten, die auch uns in der Schule Tätigen mitnimmt. Aus diesem Geiste heraus haben wir den Begriff Inklusionspädagogik eine Zeitlang bewusst aus unseren Programmen verbannt, weil wir der Meinung waren, dass Inklusionspädagogik in der Begrifflichkeit eine Programmatik beschreibt, die nicht die unsere war. Etwas inkludieren bedeutete für uns, etwas hereinzuholen, das draußen und ausgeschlossen war. Wir aber wollten eine Gemeinschaft leben, für die das Recht der Teilhabe und der Entfaltung aller uneingeschränkt gilt. Wir wollten das Miteinander unter besonderer Beachtung der Würde jedes Einzelnen in nie endenden Suchbewegungen, verbunden mit tiefgehenden Reflexionen aus der Gemeinschaft heraus gestalten und weiterentwickeln. Es reichte uns aus, die Gewissheit zu haben, auf dem Weg zu sein.

Die Individualisierung des Lernens war sowohl uns als auch anderen Schulen, ein zentrales Anliegen. Alle Schüler\*innen, auch jene mit besonderen Bedürfnissen, in ihrer ganz eigenen Bandbreite zu aktivieren und schulisches Lernen im Sinne von Wygotski, einem Vorkämpfer der Inklusionspädagogik, so zu gestalten, dass es für alle Zuwächse in der „Zone der nächsten Entwicklungen“ (vgl. Wygotski [rus. 1934] 1972) ermöglicht, das hat uns herausgefordert. Wir haben verstanden, dass dieser Weg ein ganzheitliches Wahr- und Ernstnehmen der individuellen Entwicklungsbedarfe erfordert, aber genauso ein Umdenken der organisationalen Strukturen schulischen Lernens. Es galt, das viele angesammelte Wissen in die Praxis zu bringen. Die Kooperation mit anderen Schulen hat diesbezüglich geholfen, und in kollaborativer Arbeit wurden Selbstlernpakete und Lernleitern entwickelt und erprobt – die Schulen wurden so etwas wie Forschungsunternehmen, welche sich, in Begleitung von engagierten Expert\*innen, in Bewegung setzten. Neben dem Bemühen um einen individualisierten systematischen Aufbau einer Grundausrüstung als Basis hat sich an unseren Schulen die Personalisierung des Lernens als ein wertvoller Ansatz erwiesen (vgl. Watschinger 2020a). Personalisierung des Lernens meint, dass Schüler\*innen sich innerhalb des Programms der Schule ein ganz eigenes Lernprogramm zurechtlegen und umsetzen dürfen, ein

Thema, eine Aufgabe, ein Vorhaben wählen können, das etwas mit der eigenen Person zu tun hat, etwas schaffen dürfen, das die eigene Handschrift trägt und das einzigartig ist. Die Lehrer\*innen schaffen die entsprechenden Rahmen und trauen den Schüler\*innen etwas zu. Sie begleiten und sehen dabei den Prozess und das entstehende Produkt/Ergebnis, sie wertschätzen das Eigene, das Besondere, das Originelle, den „Eigensinn“ und sie organisieren das „Gesehen werden“ in der Gruppe. (vgl. Watschinger 2020b)

Das personalisierte Lernen ist für Lehrer\*innen eine hervorragende Möglichkeit, die Schüler\*innen in ihren ganz unterschiedlichen Persönlichkeiten mit all ihren Eigenheiten, ihren Sehnsüchten, Träumen und Ängsten, aber auch ihren Stärken und Schwächen und vor allem in ihren Entwicklungen wahrzunehmen. Damit ändert sich der Fokus und wechselt vom ständigen Blick auf den verinnerlichten Lehrplan hin zu einem wirklichen Wahrnehmen des Individuums, das sich in seiner Einzigartigkeit Raum sucht.

Als Erweiterung des individualisierten und personalisierten Lernens haben die Schulen das teamorientierte Lernen beforscht. Exemplarisch nenne ich die sogenannten Realprojekte (vgl. Sparber & Watschinger 2021), in denen Teams Herausforderungen angehen, die aus dem Umfeld der Schüler\*innen stammen oder bildungsrelevante Weltthemen beinhalten, für die sich die Gruppen selbst entscheiden. Die Teams geben sich also selbst eine Aufgabe, an der sie längere Zeit dranbleiben. In der Regel haben Realprojekte im Vergleich zum individualisierten und personalisierten Lernen eine andere, eine erweiterte Komplexität. Sie bedienen sich außerschulischer Lernfelder, bedürfen intensiver Recherchen, erfordern Begegnungen mit unterschiedlichen Menschen... und führen schlussendlich zu einem Ergebnis, das hergezeigt, oft auch in einem größeren Rahmen diskutiert und gelegentlich auch veröffentlicht wird. Realprojekte entwickeln sich in einer atmenden Bewegung zwischen einem Arbeiten in der Großgruppe, in Kleingruppen und in Einzelarbeit. Die Erfahrungen mit Realprojekten haben klar gemacht, dass diese Art des Lernens auf das Potential der Gruppe fokussiert und dadurch ermöglicht, Defizite und Schwächen von Einzelnen abzufangen, Stärken gezielt einzusetzen und in ein gutes Zusammenspiel zu bringen.

## **7 Im eigenen Werden teilhaben dürfen am Gestalten von Gemeinschaft**

Schulen gehen vielfach immer noch davon aus, dass Gemeinschaft gelehrt werden muss. In den vielen Praxiserfahrungen hat sich immer wieder gezeigt, dass Kinder und Jugendliche im Hervorbringen inklusiver Gesellschaften selbst ein großes Potential in sich tragen. Kinder und Jugendliche brauchen Erfahrungen des Ein-

gebunden-Seins in das „Gestalten“ von Gemeinschaft. Das bedarf entsprechender Rahmen und einer ernst gemeinten Bereitschaft, ihnen Verantwortung zu übertragen. Das, was in den Anfängen vor allem intuitiv abläuft, ergänzt sich nach und nach mit einer zunehmend komplexer werdenden Fähigkeit zur Reflexion.

Die Tatsache, dass Menschen andere Menschen bewusst oder unbewusst ausschließen, sich gegenseitig die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben schwer machen und sich in ihrer Entfaltung behindern, gehört zum Repertoire menschlichen Werdens. Kinder und Jugendliche haben empathische Fähigkeiten, nehmen sehr gut wahr, was sie für sich selbst nicht möchten bzw. wenn anderen Unrecht angetan wird. Sie finden in der Regel auch selbst Lösungen, die im Gegensatz zu den fremdinszenierten stimmiger und nachhaltiger sind.

*Dazu als Beispiel eine Geschichte aus der eigenen Praxis:*

Ich bin Schuldirektor im Schulsprengel Welsberg und gestalte gemeinsam mit einer Lehrerin ein Semesterangebot zum Thema „Wir gestalten unseren Lebens- und Lernraum Schule“. Die Gruppe – Schüler\*innen aus unterschiedlichen Klassen der Mittelschule – gibt sich die Aufgaben selbst, an denen sie arbeiten will. So schlägt eine Schülerin vor, sich mit der schwierigen Situation auseinanderzusetzen, die rund um einen Schüler mit Migrationshintergrund (im Weiteren als S. M. bezeichnet) entstanden ist. S. M. rastet immer wieder aus, schlägt um sich und beschimpft die Mitschüler\*innen. Er ist ein Außenseiter. Sein zunehmend aggressives Verhalten hat bereits zu einer Reihe von Maßnahmen geführt, die nicht wirklich wirksam waren.

Die Schüler\*innen berichten zunächst in der Gruppe von ihren Wahrnehmungen. In Untergruppen wird dann der Versuch unternommen, die schwierige Situation mit der Methode des flexiblen Modellierens darzustellen. Eine Gruppe baut eine riesengroße Mauer. Auf die eine Seite der Mauer stellt sie den Schüler mit Migrationshintergrund, auf die andere die Schulgemeinschaft. Im Rahmen der Präsentation in der Großgruppe ergibt sich ein intensives Gespräch darüber, wer denn die Mauer errichtet habe. Die Gruppe beschießt, an dieser Darstellung der Problematik weiterzuarbeiten. In Untergruppen wird also wiederum mit der Methode des flexiblen Modellierens versucht, eine mögliche Lösung zu finden. Eine Gruppe setzt einen Supermann ein, in der Meinung, dass nur ein Experte/eine Expertin von außen im Stande wäre, diese riesige Mauer abzubauen und damit diese schwierige Situation zu lösen. Eine andere Gruppe baut die große Mauer nach, lässt dabei aber ein Loch frei. In der Präsentation äußern die Schüler\*innen die Vermutung, selbst die Mauer errichtet zu haben. Sie erzählen, dass sie S. M. gar nicht kennen und dass es zunächst einmal wichtig sei, den Schüler kennen zu lernen, um ihn dann vielleicht auch besser verstehen zu können. Dabei verweisen sie auf das Loch in der Mauer und meinen, es bräuchte vielleicht nur eine kleine Anstrengung, um einen Schritt weiterzukommen. Diese Überlegung kann

die Gruppe teilen. Die Schüler\*innen vereinbaren, S. M. zur nächsten Sitzung einzuladen, mit dem Ziel, ihn besser kennen zu lernen. Zwei Schülerinnen übernehmen die Einladung.

Eine Woche später sitzt S. M. etwas nervös in der Gruppe. Ein Schüler übernimmt die Moderation und begrüßt den Eingeladenen. Er schafft es, in einer wertschätzenden Art eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und er berichtet ganz offen, was in der vorhergehenden Sitzung geschehen ist. Ich selbst staune, mit welch gutem Gespür er all das anspricht, was sich in der Gruppe getan hat und wie er die Einladung begründet. S. M. wird gebeten, von seinem Heimatland und seiner Familie zu erzählen. Aus einem sich zunächst sehr vorsichtigen Äußern entsteht schon recht bald ein lebendiges Gespräch. S. M. zeichnet ein Bild seines Heimatdorfes, erzählt von seinen Großeltern und von den Umständen, die seine Familie bewogen haben, nach Italien zu ziehen. Die Dinge, die der Schüler erzählt, berühren. Fragen werden gestellt. S. M. wird immer offener. Wir alle merken, dass er es regelrecht genießt, einmal von sich, seinem Heimatland und seiner Familie erzählen zu dürfen. Schließlich geht es noch ums Essen. S. M. erzählt von seinen Leibgerichten und verrät uns, dass er immer wieder seiner Mutter beim Kochen hilft. Die Schüler\*innen werden neugierig, fragen nach Details. Und plötzlich kommt von S. M. ganz spontan die Aussage: „Ich könnte ja einmal für euch kochen!“ Sofort sind alle begeistert. Noch am selben Tag wird ein Termin fixiert und vereinbart, dass die notwendigen Lebensmittel gemeinsam eingekauft werden. In der Abschlussrunde kommen viele positive Rückmeldungen, einige auch, die direkt an S. M. gerichtet sind. S. M. ist ganz präsent – seine dunklen Augen strahlen. Ein Schüler legt S. M. den Arm auf die Schulter und begleitet ihn zur Türe hinaus. Ich bin bewegt, als die Schüler\*innen auseinandergehen. Die Stimmung ist gut. Ich habe das Gefühl, dass an diesem Nachmittag etwas Großartiges passiert ist.

Schon am nächsten Tag meldet sich die Mutter von S. M. und bietet an, beim Kochen zu helfen. Schlussendlich vereinbaren wir, dass alle gemeinsam kochen und dann auch alle gemeinsam essen. Das gemeinsame Kochen wird für alle zu einem ganz besonderen Erlebnis und das gemeinsame Essen ein kleines Fest. Ich sehe zum ersten Mal die Mutter von S. M. Wir verstehen uns auf Anhieb. In Gruppen, die sich spontan bilden, wird vorbereitet, gekocht, abgespült, weggeräumt und zwischendurch laufen Gespräche. Die Art und Weise, wie die Schüler miteinander umgehen, ihre Natürlichkeit und Lebendigkeit sind starke Botschaften.

Das war der Anfang eines Prozesses, der die Schulgemeinschaft gewandelt hat – eine problematische Entwicklung hat plötzlich Richtung gewechselt. Es waren die Schüler\*innen, die diese Veränderung herbeigeführt hatten.



## 8 Fazit

Bezugnehmend auf meine anfangs gestellte Frage und mein Vorhaben, den Essentials, die das Entstehen und die Entfaltung inklusiver Gesellschaften fördern, nachzuspüren, versuche ich nachfolgend meine Erkenntnisse in einigen wenigen Aussagen zu verdichten.

1. Ein Wandel hin zu inklusiven Gesellschaften bedarf mutiger und visionärer gesetzlicher Rahmungen. Ohne die Reform von 1977 und die damit verbundene Auflösung der Sonderschulen hätte Südtirol/Italien sich wohl nicht in Bewegung gesetzt.
2. Es reicht nicht aus, den Wandel hin zu inklusiven Gesellschaften bloß auf dem Reißbrett zu programmieren und dann zu verordnen bzw. zu empfehlen. Integrativ dazu bedarf es der Bereitstellung von Ermöglichungsstrukturen und Ressourcen, damit Menschen sich aus sich heraus aktivieren und sich selbst beauftragen können, eigene Entwicklungen und dadurch diese auch in den Systemen, in denen sie tätig sind, in Gang zu bringen. Das Schulautonomiegesetz in Südtirol/Italien ist dafür ein Paradebeispiel.
3. Selbstbeauftragungen erfordern einen Antrieb, der von innen kommt. Dieser generiert sich aus den eigenen inneren Landschaften in Wahrnehmung der Herausforderungen in der Umwelt und im Ausmaß, wie sehr sich Menschen angesprochen fühlen. Die wirklich großen Veränderungen bereiten sich in den tieferen Schichten unserer inneren Landschaften vor. Dazu braucht es Zeit, ein „Präsent-Sein“ in der Gegenwart, vielfältige Anreicherungen, einen kontinuierlichen Aus-TAUSCH mit anderen, Reflexion und Resonanzverfahren. Im Entstehen „inklusive Haltungen“ gibt es keine Abkürzungen.
4. Es gilt, ins Tun zu kommen. Menschen – auch Kinder und Jugendliche – müssen über konkretes Handeln und Reflexion sich selbst bildend in die Zukunft hinein arbeiten und sich dabei verändern können. Mit dieser Veränderung wandeln sich auch die Welten um die Menschen herum und mit ihnen die Systeme.
5. Schulführung geht voran, lebt authentisch das, was sie hervorbringen will. Sie nimmt sich selbst in ihrem biografischen Werden wahr, erahnt bzw. erkennt dessen Auswirkungen auf das Führungshandeln und arbeitet an sich. Schulführung schaut in die Zukunft, stellt den Menschen in den Mittelpunkt, traut zu, organisiert und moderiert Teilhabe, ermöglicht Entfaltung und gestattet sich selbst, sich zu entfalten.

In meinen Berichten und in meinem Nachdenken über die persönlichen Entwicklungen und jene in der Bildungslandschaft Südtirols zeigt sich, dass innerhalb fördernder Rahmungen, welche Orientierung geben und Ermöglichungsstrukturen bereitstellen, entstehende inklusive Gesellschaften sich optimal entfalten kön-

nen, vorausgesetzt, die Menschen „springen innerlich an“ und beauftragen sich aus sich heraus, am Hervorbringen einer inklusiven Gesellschaft mitzuwirken, weil das für sie Sinn macht. Es ist deshalb angesagt, sich vermehrt der Entwicklung unserer inneren Landschaften zuzuwenden, ein Sensorium zu entwickeln, das hilft, wahrzunehmen, was getan werden muss und Bilder zu entwerfen, was wir als Individuen und Gemeinschaft sein wollen. D.h., dass jetzt nicht sofort wieder neue Programme gefordert sind, sondern zunächst eher ein Zurückfahren dessen ansteht, was überprogrammiert ist und uns darin hindert, dass uns etwas widerfahren kann, das innerlich berührt und auslöst – vielleicht den zunächst sanften Flügelschlag, der im Sturm endet, vielleicht den neuen Blick, der in homöopathischer Wirkweise die Welt wandelt.

## Literatur

- Höllrigl, P. & Lanthaler, E.M. (1999): Mit kritischen Freunden unterwegs. Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.
- Laloux, F. (2015): *Reinventing Organizations*. München: Vahlen.
- Sparber, K. & Watschinger, J. (2021): Realprojekte – gemeinsam tun, was Sinn ergibt. In: Zinner, M. & B. Weyland (Hrsg.): nAB. Notizen zu Architektur und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: <https://www.nab-notizenarchitekturbildung.net/download/notiz-142-realprojekte>. (Abrufdatum: 04.03.2022).
- Watschinger, J. (2020a): aus sich heraus lernen – das Lernen personalisieren. In: Zinner, M. & B. Weyland (Hrsg.): nAB. Notizen zu Architektur und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: <https://www.nab-notizenarchitekturbildung.net/download/notiz-101-aus-sich-heraus-lernen>. (Abrufdatum: 04.03.2022).
- Watschinger, J. (2020b): personalisiert lernen – das Beispiel Welsberg. In: Zinner, M. & B. Weyland (Hrsg.): nAB. Notizen zu Architektur und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: <https://www.nab-notizenarchitekturbildung.net/download/notiz-141-personalisiert-lernen-von-josef-watschinger>. (Abrufdatum: 04.03.2022).
- Wheatley, M. & Kellner-Rogers, M. (1996): *A Simpler Way*. San Francisco: Berrett-Koehler
- Wygotski, L. S. (1972): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben von Johannes Helm. (G. Sewekow, Übersetz.) Frankfurt am Main: Fischer S. Verlag GmbH.

## **Horizont 2: Neue Wege gehen**



*Stefan Bergheim*

## **Zukünftebildung – neue Kompetenzen für den Umgang mit dem Später**

### **Abstract**

All human beings are concerned with the future. They plan, predict, prepare, and have images of the later-than-now. They try to manage, transform, include – or preserve and exclude for specific reasons. Sometimes they do this consciously, often automatically and non-consciously. Futures Literacy is the competence to intentionally make use of the future for different reasons and with different methods. Previously invisible assumptions about the future are revealed and become transformable. New options for actions in the present can emerge. This changes the conditions of change.

Alle Menschen befassen sich mit der Zukunft. Sie planen, prognostizieren, bereiten sich vor, haben Vorstellungen vom Später. Sie versuchen zu managen, zu transformieren, zu inkludieren – oder auch Bestehendes zu bewahren und zu exkludieren. Manchmal machen sie das bewusst, oft automatisch und unbewusst. Die Zukünftebildung stärkt den bewussteren Umgang mit der Zukunft für verschiedene Zwecke und auf verschiedenen Wegen. Bisher unsichtbare Annahmen über das Später werden sichtbar und somit transformierbar. Zudem können neue Handlungsoptionen für die Gegenwart entstehen. So verändern sich die Voraussetzungen für Veränderung.

### **1 Einleitung**

Lässt sich Zukunft in komplexen Systemen managen? Wenn ja, wie kann das geschehen, ohne sich einer Kontrollillusion hinzugeben und die Zukunft mit unseren heutigen Vorstellungen zu kolonialisieren? Ein zweiter Fragenkomplex schließt sich an: Können wir die Zukunft schon in der Gegenwart nutzen? Wenn ja, wie kann das gehen? Dieser Beitrag geht davon aus, dass die Informationen, die in unterschiedlichen Zukunftsvorstellungen stecken, momentan noch zu wenig verwendet werden. Außerdem ist die Vorstellungskraft der Menschen durch alt-hergebrachte Zukunftsbilder unnötig eingeschränkt. Eine hohe Zukünftebildung (*Futures Literacy*) erlaubt zunächst eine Überprüfung dieser beiden Behauptun-

gen, um dann eine Vergrößerung der menschlichen Vorstellungskraft und neue Handlungsoptionen entstehen zu lassen. Die theoretische Basis dafür sind die Komplexitäts- und die Antizipationstheorie, welche im ersten Teil dieses Beitrags skizziert werden.

Das wichtigste Instrument zur Untersuchung der Behauptungen und zum Sichtbarmachen der Bausteine menschlicher Zukunftsvorstellung sind die Zukunftelabore. Sie dienen zudem zur Weiterentwicklung der Kompetenz im Umgang mit der Zukunft. Sie werden im zweiten Teil vorgestellt. Über eine konkrete Anwendung eines Zukunftelabors zum Thema Inklusion wird im dritten und letzten Teil berichtet.

## 2 Basis der Zukünftebildung: Komplexität und Antizipation

In der Zukünfteforschung (*engl. Futures Studies*) und rund um die Kompetenz der Zukünftebildung (*Futures Literacy*) (Miller 2018) setzen sich zu den Themen Management, Transformation und Inklusion einige Einblicke durch, die zunächst skizziert werden sollen.

### 2.1 Zukünfte und Management

Eine wichtige Basis der Zukünftebildung ist die Komplexitätstheorie (Kauffmann 1995). Grundbeobachtung ist, dass alle menschlichen Systeme komplexe, adaptive, emergente Systeme sind. In ihnen gibt es keine klaren und wiederholbaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, sondern starke und wechselnde Abhängigkeiten von den beteiligten Menschen und dem jeweiligen Umfeld. Somit gibt es in der Regel auch keine eindeutigen und besten Lösungen oder Praktiken, die von Fachleuten erarbeitet werden könnten und immer funktionieren. Künftige Entwicklungen sind selten prognostizierbar und damit nicht planbar. Komplexe Systeme unterscheiden sich somit deutlich von komplizierten Systemen wie Motoren oder Computern, die von Fachleuten analysiert, verbessert, prognostiziert und gesteuert werden können (Snowden & Boone 2007).

Daher unterscheiden sich auch stimmiges Management und Führung in komplexen Systemen deutlich von der Vorgehensweise in industriellen, tayloristischen Strukturen. Kontrolle und zentrales Kommando sind nicht sinnvoll, Expertenwissen allein ist nicht mehr ausreichend. Stattdessen müssen viele Stimmen gehört werden, viele Perspektiven sichtbar gemacht werden, Räume für kleine Experimente geöffnet werden, Attraktoren entwickelt werden. Nur so können die vielen Signale aus dem jeweiligen System und aus dessen Umwelt aufgenommen und verarbeitet werden. Muster können erkannt werden, Neues entsteht, Altes wird losgelassen.

Zu dieser Art der Führung gehört auch, dass sich sowohl das Management als auch alle anderen Beteiligten darauf einstellen, dass niemand wissen kann, wie die Zukunft aussehen wird. Unsicherheit ist Teil von Komplexität. Sie sollte als Geschenk angenommen werden, das den Möglichkeitenraum vergrößert. So sehr wir Menschen uns nach Sicherheiten und Planbarkeit sehnen, so sehr würde uns diese einschränken. Wenn alles sicher und planbar wäre, gäbe es keinen Raum mehr für selbstbestimmtes menschliches Handeln. In komplexen Systemen können wir dagegen Impulse setzen, Neues ausprobieren, Verbindungen herstellen – und hoffen, dass sich daraus später etwas Gutes ergibt. Allerdings können wir uns nicht einmal sicher sein, was für wen und auf Basis welcher Werte wirklich „gut“ ist. Noch weniger können wir wissen, ob das, was heute „gut“ ist, auch in der Zukunft noch gerne gesehen wird.

Aus der Komplexitätstheorie ergibt sich somit ein Plädoyer für eine große Offenheit gegenüber der Zukunft, für Gelassenheit, für Bescheidenheit und für eine hohe Wahrnehmungsfähigkeit (Miller 2018). Diese Offenheit erklärt auch, warum in der Zukunftsforschung der Plural von Zukunft verwendet wird: Zukünfte. Es gibt heute viele Möglichkeiten, wie ein System später aussehen könnte. Zudem gibt es heute bei den Beteiligten schon viele Vorstellungen davon, wie das Später aussehen sollte oder könnte. Es gibt also viele Zukünfte in den Köpfen vieler Menschen. Genau damit arbeitet die Zukunftsbildung.

## 2.2 Zukünfte und Transformation

Jede Beschäftigung mit der Zukunft ist immer eine Beschäftigung mit den antizipatorischen Systemen und Prozessen der Beteiligten in komplexen Systemen. Für eine Transformation müssen sich diese Systeme und Prozesse verändern. Basis für diese Einblicke ist die Theorie der Antizipation, welche maßgeblich vom amerikanischen Biologen Robert Rosen (Rosen 1985) entwickelt wurde, der wiederum vom chilenischen Biologen Humberto Maturana inspiriert wurde und auch mit dem deutschen Soziologen Niklas Luhmann in Verbindung stand. Rosen belegte, dass alle Lebewesen ein Modell von sich selbst und von ihrem Umfeld haben – ein antizipatorisches System. Mit ihm erstellen sie Erwartungen über künftige Entwicklungen und richten ihr eigenes Handeln danach aus. Es ist das Bezugs- und Referenzsystem der Handelnden. Ein Baby schreit in der Erwartung, dass es dann aus seinem Umfeld Aufmerksamkeit erhält. Ein Baum lässt im Herbst die Blätter fallen in Erwartung von Kälte. Beide Prozesse haben sich als sinnvoll herausgestellt und existieren daher noch heute.

Somit ist für die Zukunftsbildung zunächst wichtig, die antizipatorischen Systeme und Prozesse der Beteiligten sichtbar zu machen und besser zu verstehen. Zentraler Untersuchungsgegenstand und Bausteine der antizipatorischen Systeme sind die Annahmen über die Zukunft. Annahmen sind hier definiert als Aussagen,

die noch nicht belegt sind, aber möglicherweise belegbar werden. Das unterscheidet sie von Fakten einerseits und von Glaubenssätzen andererseits. Bilder von Zukunft reflektieren diese Annahmen und sind handlungsleitend. Wenn Annahmen sichtbar und bewusst gemacht sind, lassen sie sich möglicherweise verändern – transformieren. So können neue Bilder von Zukunft und neue Handlungen entstehen. Innovation wird ermöglicht, die über zufällige Mutation hinausgeht. Führung in der Transformation besteht somit darin, Raum für Aktivitäten zum Sichtbarmachen von Annahmen und zum Experimentieren mit diesen zu geben. Das wichtigste Buch zur Zukunftsbildung trägt den Titel „Transforming the Future – Anticipation in the 21<sup>st</sup> Century“ (Miller 2018). In den ersten drei Kapiteln wird die theoretische Basis aus der Biologie und der Kategorientheorie der Mathematik dargestellt. Es wird betont, dass antizipatorische Systeme nicht vorhersehbar sind. Es wird aber auch gezeigt, wie wichtig eine hohe Zukunftsbildung ist, also die Kompetenz, die Zukunft in komplexen Systemen bewusst auf verschiedene Arten für verschiedene Zwecke zu nutzen. Durch Zukunftsbildung wird die Wahrnehmungsfähigkeit der Beteiligten ebenso gestärkt wie die Fähigkeit, neue Entwicklungen einzuordnen und auf dieser breiteren Informationsbasis zu handeln.

Transformation findet also zunächst im Kleinen statt, indem sich eine Annahme eines Akteurs verändert. Möglicherweise ergibt sich daraus eine neue Handlung, deren Beobachtung wiederum die Annahmen anderer Handelnden verändert. Neue Netzwerke und Verbindungen können entstehen, die innerhalb der noch weitgehend unveränderten großen Rahmenbedingungen bestehen müssen. Wenn diese Innovationen auf positive Resonanz stoßen, können sie wachsen und die Annahmen von immer mehr Handelnden verändern. Möglicherweise ändern sich dann im Laufe der Zeit auch Organisationen, Gesetze, gesellschaftliche Erzählungen, Mythen und Metaphern. Neues entsteht, Altes verschwindet. Dieser Zukünfte-Blick auf Transformation entspricht weitgehend der Mehrebenen-Perspektive auf Transition von Geels (2011).

### 2.3 Zukünfte und Inklusion

Um neues Wissen und neues Handeln in komplexen Systemen zu ermöglichen, ist eine große Vielfalt von Blickwinkeln hilfreich. Minderheiten, abweichende Meinungen und kritische Stimmen sollten Gehör bekommen, um auch deren Annahmen über die Zukunft sichtbar und verwendbar zu machen. Zukunftsbildung ist grundsätzlich inklusiv ausgerichtet. Dadurch soll die kollektive Intelligenz des Systems eingesetzt und gestärkt werden. Eine große Vielfalt in einen Zukünfte-Prozess einzuladen, aktiv auf unterschiedliche Menschen zuzugehen, die Begegnungen zu organisieren, mit den Unterschieden umzugehen, das ist Aufgabe von Prozessdesign und Moderation. Wie genau das geschieht, welche Methoden genutzt werden soll-



ten und können, hängt vom jeweiligen spezifischen Kontext ab, in dem immer auch Machtstrukturen eine Rolle spielen. In jedem Fall werden Gastgeber\*innen benötigt, die den Bedarf für solch inklusive Prozesse erkennen und in der Lage sind, mit der Vielfalt der Stimmen und der Vielfalt der Ergebnisse umzugehen. Sie entscheiden darüber, wie viel Heterogenität zugelassen wird. Drei unterschiedliche, klar voneinander getrennte Rollen sind also hilfreich: Die Gastgeber\*innen laden in den Prozess ein und finanzieren ihn. Die Designer\*innen und Moderierenden organisieren und gestalten ihn. Und die Teilnehmenden bringen die Inhalte ein.

In der Erarbeitung, Verbreitung und Nutzbarmachung dieser Theorien und dieser Art des Umgangs mit den offenen Zukünften hat die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) besonders wichtige Beiträge geleistet. Ihr Leiter Zukunftsbildung (*Head of Futures Literacy*), Riel Miller, hat ab 2012 zunächst ein interdisziplinäres Netzwerk von Forschenden wie den Soziologen Roberto Poli (Poli 2019), den Zukunftsforscher Sohail Inayatullah (Inayatullah 2008), den Komplexitätsforscher Dave Snowden (Snowden & Boone 2007), die Mathematikerin Andréé Ehresmann, den Anthropologen Pierre Rossel, und viele andere zusammengebracht, um die theoretische und wissenschaftliche Basis zu formulieren. Die Einblicke daraus und die darauf aufbauende Methode der Zukunftelabore machte er dann weltweit sichtbar und setzte sie mit einem immer größer werdenden Netzwerk von Partnern ein. Nach der Veröffentlichung des Buches „Transforming the Future“ mit vielen Fallbeispielen im Jahr 2018 folgte im Jahr 2019 das „Global Futures Literacy Design Forum“ in Paris, auf dem die vielfältige Praxis im Umgang mit der Zukunft in 30 Laboren sichtbar und erlebbar wurde. Im Jahr 2020 schloss sich der „High-Level Futures Literacy Summit“ an, in dem viele Politiker und auch die Generalsekretäre der OECD und der Vereinten Nationen die Bedeutung der Zukunftsbildung für die weitere Entwicklung von Menschen und Erde betonten. Parallel wurde ein großes Netzwerk von UNESCO-Lehrstühlen für Zukunftsthemen aufgebaut.<sup>1</sup>

### 3 Methode der Zukunftelabore

Kernaussage der Zukunftsbildung ist, dass man lernen kann, mit der Zukunft bewusster auf verschiedene Arten und für verschiedene Zwecke umzugehen. Die wichtigste Methode, um Annahmen über die Zukunft sichtbar zu machen, die Vorstellungskraft zu trainieren, neue Handlungsoptionen zu entwickeln und so die eigene Zukunftsbildung zu trainieren, sind die Zukunftelabore (*Futures Literacy Laboratories*) (Kapitel 4 in Miller 2018.).

1 Siehe z. B. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/oder> <https://en.unesco.org/events/global-futures-literacy-design-forum>

Zukünftelelabore bestehen in der Regel aus vier Phasen, die je nach Bedarf unterschiedlich lang sein können und mit unterschiedlichen Praktiken umgesetzt werden können:

- I. Das Aufdecken der Annahmen der Teilnehmenden über die Zukunft.
- II. Das Experimentieren mit einer oder mehreren alternativen Zukünften.
- III. Der Abgleich zwischen den verschiedenen Zukünften und die Erarbeitung neuer Fragen.
- IV. Das Handeln, also die nächsten Schritte, die sich aus den Fragen ergeben.

Jedes Labor hat ein Thema, für das sich alle Teilnehmenden interessieren und zu dem sie etwas beitragen können und wollen. Das Thema sollte nicht zu eng sein, damit der Blick über den Tellerrand erleichtert wird. Statt „Die Zukünfte meiner Organisation“ könnte eher allgemein über „Die Zukünfte meines Sektors“ diskutiert werden.

Zu jedem Thema gehört ein Zeithorizont. Dieser ist in der Regel etwas länger als gewohnt, damit sich die Teilnehmenden nicht zu eng an der aktuellen Situation eines Themas orientieren, sondern der Kreativität freien Lauf lassen können. Zu weit weg sollte die Zukunft allerdings auch nicht sein, da sonst eventuell der Bezug zum eigenen Leben und Handeln nicht hergestellt werden kann. Beispiele für Themen mit dazugehörigem Zeithorizont sind: „Die Zukünfte der Arbeit im Jahr 2030“, „Die Zukünfte von Führung im Jahr 2035“ oder „Die Zukünfte der Inklusion im Jahr 2040“.

Auch hat jedes Labor idealerweise eine gastgebende Person oder Organisation (*engl. Local Champion*), welche ins Labor einlädt, die Räume zur Verfügung stellt und im Nachgang mit den Ergebnissen arbeitet. Die Teilnehmenden bringen ihre Zukunftsvorstellungen ein. Gemeinsam mit den Gastgebenden wird jedes Labor von Moderierenden (*engl. Facilitator*) vorbereitet, welche die Arbeit mit den unterschiedlichen Zukünften erleichtern, aber keine eigenen Inhalte einbringen.

Um die Perspektiven aller Anwesenden sichtbar zu machen, werden die Teilnehmenden in den einzelnen Phasen zunächst oft eingeladen, sich individuell Gedanken zur jeweiligen Fragestellung zu machen. Sie können diese schriftlich festhalten, um sie nicht in der großen Vielfalt anderer Ideen zu vergessen. Dann werden diese Gedanken in Kleingruppen sichtbar gemacht, diskutiert und ergänzt. Kerninhalte der Kleingruppen werden dann ins Plenum getragen. So können die Ideen aller Teilnehmenden im Sinne der Inklusion eingebracht und nutzbar gemacht werden. Eine Gesamtschau und neue inhaltliche oder persönliche Verbindungen können entstehen. Wichtig ist auch, dass sich die Teilnehmenden wohlfühlen und ohne Angst beitragen. Das geschieht bereits in der Einladung und indem die Moderierenden darauf hinweisen, dass es in Diskussionen über die Zukunft kein allgemeingültiges Richtig oder Falsch geben kann. Schließlich war keiner der Teilnehmenden bereits in der Zukunft und kann wissen, wie es dort sein wird. Alle Sichtweisen sind wichtig und sollten eingebracht werden.

### 3.1 Die erste Phase eines Zukunftelabors

Die meisten Labore beginnen mit einer Einführung in die Intention der Veranstaltung durch die Gastgebernden. Dann stellen die Moderierenden den Ablauf vor und laden zu einer Vorstellungsrunde ein. Anschließend geht es in der ersten Phase, dem Aufdecken, darum, sich langsam in die strukturierte Arbeit mit der Zukunft einzufinden, die anderen Mitglieder der eigenen Kleingruppe kennenzulernen und natürlich inhaltlich zu arbeiten. Das geschieht in zwei Teilen.

Zunächst werden die Erwartungen und Prognosen aller Teilnehmenden sichtbar gemacht: Welche Zukunft des Themas erscheint ihnen wahrscheinlich? Wo sind sie sich recht sicher, dass etwas in der Zukunft der Fall sein wird? Hier werden unter anderem die historisch gewachsenen Pfadabhängigkeiten sichtbar. Danach geht es weiter mit den Wünschen an die Zukunft: Wie sieht die ideale Zukunft des Themas aus Sicht der Teilnehmenden aus? Hier lernen die Teilnehmenden zum Beispiel, wie wichtig und wie schwierig die Unterscheidung zwischen Prognosen und Wünschen ist. Ist eine bestimmte Aussage wirklich eine belastbare Prognose oder steckt eher ein Wunsch dahinter? Sie lernen auch, dass man sich nicht unbedingt auf eine wünschenswerte Zukunft fokussieren sollte – die vielleicht nie eintritt –, sondern offen sein sollte für viele mögliche Zukünfte. Und sie lernen viel über die Wünsche, Werte und Erfahrungen der anderen Menschen im Raum. Oft besteht ein inhaltlicher Unterschied zwischen dem, was die Teilnehmenden erwarten, und dem, was sie sich wünschen. Das kann bereits der Impuls zum eigenen Handeln sein und damit ein wichtiger Zugang zu Zukunftsarbeit. Im Zukunftelabor gibt es jedoch noch zwei weitere Phasen, bevor es zu den Handlungsideen geht.

In dieser ersten Phase wurde der aktuelle Stand der Zukunftsvorstellungen der Teilnehmenden sichtbar gemacht, also deren Annahmen und Modelle von Zukunft. Diese Annahmen können sich in der Zukunft als falsch oder als irrelevant herausstellen. Andere, aktuell kaum sichtbare Annahmen können eine größere Rolle spielen. Welche genau das sein werden, kann heute niemand wissen. Aber wir können heute den Umgang mit alternativen Zukünften üben und uns auf andere Annahmen einstellen.

### 3.2 In eine alternative Zukunft eintauchen

Das geschieht in der zweiten Phase des Zukunftelabors, wenn mit einer alternativen Zukunft experimentiert wird. Die Teilnehmenden werden eingeladen, sich ihr Thema in dieser anderen Zukunft vorzustellen. Eine ungewohnte Aufgabe. Sie sollen nicht darüber diskutieren, ob diese Zukunft wahrscheinlich oder wünschenswert ist. Diese Kriterien wurden bereits in Phase 1 bearbeitet. In Phase 2 geht es um die Kreativität, sich gemeinsam Details einer ungewohnten Zukunft zu erarbeiten.

Die alternative Zukunft kann gemeinsam von den Teilnehmenden erstellt werden, indem Annahmen weggenommen werden, die in Phase 1 sichtbar wurden, oder deren Vorzeichen umgedreht wird. Statt einer erwarteten Zunahme der Globalisierung könnte zum Beispiel von einem Rückgang ausgegangen werden. Zudem kann man neue Annahmen hinzufügen. Ein zweiter Weg zu einer alternativen Zukunft ist, dass man einzelne Elemente aus Phase 1 zusammenstellt und so eine zugespitzte Teilzukunft erhält. In den meisten Laboren wird aber – in der Regel auf Basis von Vermutungen über die Inhalte in Phase 1 – von den Designern vorab eine spezielle alternative Zukunft erstellt, die die Teilnehmenden fordert, aber nicht überfordert. Diese sollte sich deutlich von dem unterscheiden, was in Phase 1 sichtbar wurde und kann auch Elemente enthalten, die dort nicht explizit diskutiert wurden. Oberstes Ziel ist es, die Kreativität der Teilnehmenden anzuregen und ihre Vorstellungskraft zu trainieren.

Nachdem die alternative Zukunft vorgestellt wurde, werden die Teilnehmenden eingeladen, selbst Details dieses Bildes von Zukunft zu ergänzen. Das kann geschehen, indem gesprochen, gezeichnet, gebastelt, improvisiert oder gespielt wird. In der Regel wird ein Tag im Leben einer Person in dieser Zukunft dargestellt. Die jeweils gewählte Kreativitätstechnik soll der Gruppe helfen, sich in die alternative Zukunft hineinzufinden. An dieser Stelle besteht oft die Gefahr, doch wieder über die Wahrscheinlichkeit oder die Wünschbarkeit dieser Zukunft oder über Dystopien, also klar unerwünschte Zukünfte, zu diskutieren. Eine weitere Falle könnte sein, dass man die eigentliche Aufgabe ignoriert und stattdessen philosophische Grundsatzdiskussionen führt. Klare Vorgaben und Erinnerungen der Moderierenden sind daher für diese ungewohnte Aufgabenstellung nötig.

Nach dieser Arbeit mit wahrscheinlichen, wünschenswerten und alternativen Zukünften sind die Teilnehmenden in der Regel erschöpft, verwirrt oder verunsichert. Das ist beabsichtigt, da aus dieser Öffnung und Unklarheit Neues entstehen kann. Sie kann die Basis für eine Transformation der Einzelnen oder sogar der ganzen Gruppe sein.

### 3.3 Neue Fragen und neue Handlungsoptionen

Die Öffnung und Unklarheit der ersten beiden Phasen des Labors steht im Kontrast zur menschlichen Suche nach Klarheit und Kontrollierbarkeit. Mit diesem Kontrast wird in der dritten Phase des Labors gearbeitet. Hier geht es um den Abgleich der drei Zukünfte – wahrscheinlich, wünschenswert und alternativ – und um die Entwicklung kraftvoller, neuer Fragen für die Gegenwart. Nun lassen die Teilnehmenden die drei Zukünfte Revue passieren und schauen sich die gemeinsame Ernte sowie ihre eigenen Aufzeichnungen an. Es geht darum, den Stellen nachzugehen, wo in der Diskussion etwas offengeblieben ist, wo möglicherweise ein persönliches Unwohlsein entstand. Daraus entwickeln die Teilnehmenden relevante Fragen, deren

Antwort sie noch nicht kennen und vielleicht auch nie kennen werden. Oft fällt es schwer, diese Fragen zu formulieren, es fehlen die passenden Worte. Man hat Sorge, dass niemand die Frage versteht. Genau dann könnte es sich aber um eine wirklich neue Frage handeln, die eine Transformation der Sicht auf das Thema und des zukünftigen Handelns ermöglichen kann. Wenn alle anderen Teilnehmenden die Frage verstehen würden, kann sie schwerlich neu sein. Die Moderierenden ermutigen zur Suche nach dem Neuen auf Basis des Reichtums an gemeinsam erstellten Inhalten aus den Phasen 1 und 2. Manchmal wird noch dazu eingeladen, in Zweiergruppen nach der Frage hinter der Frage zu suchen, um eine noch kraftvollere Frage zu formulieren. In jedem Fall werden der gesamte Reichtum an Fragen im Plenum sichtbar gemacht und eventuell ähnliche Fragen nebeneinandergestellt.

Letztlich zielt die Beschäftigung mit den verschiedenen Zukünften auf ein besseres Verständnis der Gegenwart und mehr Handlungsoptionen im Hier und Jetzt. Darum geht es in Phase 4, wenn sich einzelne Fragen als handlungsleitend herausstellen, also auf das Interesse der Teilnehmenden stoßen. Englisch wird aus der *question* eine *quest*, also ein Streben. Wie genau diese Phase ausgestaltet wird und wie lange sie dauert, hängt stark von den Gastgebenden und den anvisierten Schritten nach dem Zukünftelabor ab. Möglicherweise werden nur viele bunte Handlungsideen aufgeworfen. Das Handeln von Einzelnen oder Gruppen folgt dann bei Interesse später, was in komplexen Systemen stimmig ist. Oder es werden direkt im Labor neue Gruppen von Teilnehmenden mit ähnlichen Interessen zusammengestellt, die beginnen, an konkreten Handlungsideen für die kommenden Monate zu arbeiten, die nächsten Schritte und Treffen festlegen und Ressourcen planen.

Das Labor mit seinen vier Phasen kann der Auftakt zu weiteren Laboren sein und damit zu einem längerfristigen Prozess der Zukunftsbildung und der Transformation werden. Möglicherweise wurde im ersten Labor sichtbar, dass das Thema eigentlich noch von mehr und anderen Personen besprochen werden sollte, dass die Diskussion nicht so inkludierend war, wie sie hätte sein können, also eine größere Vielfalt von Perspektiven einbezogen werden sollte. Dann können weitere Labore zum gleichen Thema mit anderen Beteiligten folgen oder die neuen Fragen aus Phase 3 können zu Themen in neuen Laboren werden. So können nach und nach immer mehr neue Ideen, neue Annahmen und neue Handlungen entstehen. Langfristig können gesellschaftliche Erzählungen, Strukturen und Regeln verändert werden. Transformation findet statt.

## 4 Die Zukünfte der Inklusion im Jahr 2040

Auch wenn es einige allgemeine Grundprinzipien gibt, so wird doch jedes Zukünftelabor individuell in Abstimmung zwischen Gastgebenden und Moderierenden gestaltet, abhängig vom Thema, den Teilnehmenden, den Zielen, dem

Zeitbudget, den Auftraggebenden, den Moderierenden usw. Im Folgenden wird ein konkreter Anwendungsfall mit den dort verwendeten Methoden skizziert.

Im April 2021 kamen 12 Teilnehmende aus Österreich, Deutschland, Luxemburg und Schweden im Rahmen einer Kurzfortbildung für zwei Nachmittage zu einem Zukünftelabor „Zukünfte der Inklusion im Jahr 2040“ online zusammen. Eingeladen hatte die Bertha von Suttner Universität. Design und Moderation des Labors lagen beim Autor dieses Kapitels gemeinsam mit Martina Oetl.

Einige der Teilnehmenden hatten privat oder beruflich mit Menschen mit Beeinträchtigung zu tun. Andere hatten Erfahrung in der Arbeit zu transkultureller Inklusion, zur Inklusion sozial benachteiligter Menschen oder legten einen Schwerpunkt auf die Bedürfnisse künftiger Generationen. Diese Vielfalt der Perspektiven und Erfahrungen war – wie in jedem Kontext – einerseits eine Quelle gegenseitiger Inspiration, andererseits erforderte sie mehr Aufwand in der Verständigung über Begriffe und Sichtweisen. Als Arbeitsdefinition für Inklusion wurde in diesem Zukünftelabor „Die Einbeziehung bislang ausgeschlossener Akteure in bestimmte Subsysteme“ gewählt. Eine weitere Dimension der Vielfalt ergab sich aus den unterschiedlich großen Erfahrungen der Teilnehmenden mit Zukunftsmethoden, was vorab in einem Fragebogen erfasst wurde. Einige hatten keine Erfahrung, andere waren ausgebildete Anwendende mehrerer Methoden. Dieser Unterschied war während der inhaltlichen Arbeit unproblematisch. Er wurde vor allem in den Reflexionsphasen zur Methode sichtbar.

Die Ziele des Labors und der gesamten Kurzfortbildung waren in der Einladung deutlich gemacht worden und wurden zu Beginn der Veranstaltung wiederholt. Es ging darum, sich mit der Methode der Zukünftelabore vertraut zu machen und Möglichkeiten zu erkunden, diese in den eigenen Handlungsfeldern einzusetzen. Zudem sollten eigene Annahmen über die Zukunft sichtbar und hinterfragbar werden und neue Wege erkundet werden, die Gegenwart wahrzunehmen. Aus der Vielfalt von Zukunftsperspektiven sollten konkrete Ideen für Inklusion im jeweiligen Kontext mitgenommen werden. Und es sollte die Zukunfts- und Inklusionsbildung aller Beteiligten gestärkt werden: Sie verstehen besser, auf welcher vielfältigen Weise und aus welchen Gründen sie die Zukunft in der Gegenwart nutzen können.

#### **4.1 Wahrscheinliche und wünschenswerte Inklusion**

Nach einer kurzen Vorstellungsrunde wurden in der ersten Phase des Labors in drei Gruppen die Erwartungen der Teilnehmenden zur Inklusion im Jahr 2040 sichtbar gemacht und auf der digitalen Leinwand Miro festgehalten. Sichtbar wurden zum Beispiel die erwartete Zunahme technischer Möglichkeiten mit unterschiedlichen Auswirkungen, mehr Selbstorganisation z. B. im Bereich des Wohnens und eine stärkere gesellschaftliche Differenzierung. Hier wurden trendhafte Entwicklungen der Vergangenheit fortgeschrieben, was ein Weg ist, um mit Zu-

kunft in der Gegenwart umzugehen. Schnell wurde klar, dass der jeweilige Trend selbst nicht entscheidend ist, sondern der Umgang mit ihm. Es entstanden Fragen wie: Wozu werden die wachsenden technischen Möglichkeiten eingesetzt?

Im Anschluss wurden die Teilnehmenden zu individuellen Gedankenreisen in ihre wünschenswerten Zukünfte der Inklusion im Jahr 2040 eingeladen. Mit geschlossenen Augen wurden sie Schritt für Schritt begleitet, sich diese gelingenden, idealen Zukünfte vorzustellen, sich dort umzusehen und für sich Bilder festzuhalten. Mit offenen Augen wurden dann aus digitalen Datenbanken Bilder gesucht, die zumindest Teilaspekte der individuellen wünschenswerten Zukünfte abbilden. Diese wurden zu einer Kollage zusammengesetzt und diskutiert. Sichtbar wurden die Buntheit, die Vielfalt, das Miteinander, aber auch viele Kreise, Herzen und ausgestreckte Hände. Ein Moment zum Wohlfühlen, aber auch zur Wahrnehmung der Unterschiede zu den zuvor sichtbar gemachten wahrscheinlichen Zukünften.

Die Diskussion über wahrscheinliche und wünschenswerte Zukünfte ist die Voraussetzung, um die oft unsichtbaren Annahmen der Teilnehmenden sichtbar zu machen und mit diesen in der zweiten Phase des Labors zu experimentieren. Diese Annahmen sind immer individuell, aber es können sich auch Muster von Gemeinsamkeiten herausstellen. In diesem speziellen Labor wurde zum Beispiel die Annahme sichtbar, dass sich Gesellschaft weiterentwickeln und zum Besseren verändern kann. Auch wurde Inklusion als politische und individuelle Aufgabe gesehen, die für funktionierende Gesellschaften wichtig ist. Zu Beginn des zweiten Nachmittags dieses Zukunftselabors wurde noch den Quellen dieser Annahmen und Zukunftsbilder nachgegangen. Sichtbar wurden Lieder, Bücher, Vorträge, Filme, aber auch persönliches Erleben. So konnte die erste Phase mit einem noch tieferen Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander und der Wurzeln ihrer individuellen antizipatorischen Systeme abgeschlossen werden.

#### 4.2 Kein Geld und mehr Kompetenzen

Für die zweite Laborphase wurde den Teilnehmenden von den Moderierenden eine übliche Zukunftsannahme (Geld existiert) weggenommen und eine andere Annahme (eine vergrößerte Kommunikationskompetenz) mitgegeben. Die alternative Zukunft lautete: „Im Jahre 2040 gibt es kein Geld mehr. Das war ein natürliches Resultat grundlegender Neustrukturierungen aller Lebensbereiche. Gleichzeitig sind Menschen fähig, andere Lebewesen und deren Kommunikation wahrzunehmen. Es gibt mehr und mehr Menschen, die die Sprache der Tiere und Pflanzen verstehen.“

Die Herausforderung, Inklusion in dieser ungewohnten Zukunft auszugestalten, wurde zunächst mit einer spielerischen Improvisationsübung in den drei Gruppen eingeleitet. Es sollte ein Tag mit Bezug zu Inklusion im Leben einer Person „Alex“

im Jahr 2040 skizziert werden. Daran schloss sich ein analytischerer Teil an, in dem entlang der Kausalen Mehrebenenanalyse (Inayatullah 2008) diskutiert wurde, was in dieser Zukunft der Inklusion genau passiert, wie sie in Organisationen gestaltet wird, welche Schlagzeilen es gibt, wer den Ton in Sachen Inklusion angibt, welche Werte, Muster und Slogans dahinterliegen. Das war keine leichte Aufgabe, für die aber in der gemeinsamen Arbeit in der ersten Phase die Basis gelegt worden war. Diskutiert wurde unter anderem über Ziele und Organisation des Bildungssystems in dieser alternativen Zukunft, über dezentrale Strukturen, über Leichtigkeit, Kategorisierungen und viele andere Themen, die in Phase 1 nicht zur Sprache gekommen waren. Zudem wurde die Rolle der Technik in dieser Zukunft angesprochen. Das Ziel, die Vorstellungskraft der Teilnehmenden zu erweitern und zu trainieren, wurde erreicht.

Aus dem Abgleich der Diskussionen über wahrscheinliche, wünschenswerte und alternative Zukünfte der Inklusion im Jahr 2040 wurden dann in Phase 3 neue, kraftvolle Fragen für die Gegenwart erarbeitet. Dies geschah zunächst einzeln und dann gemeinsam auf einer digitalen Leinwand, wo Fragen zusammengestellt, ergänzt und vertieft wurden. Darunter waren: Warum fällt den Menschen Inklusion so schwer? Wie verhindern wir, dass mehr Inklusion immer neue Ausgegrenzte zur Folge hat? Wie machen wir die Ränder des Systems für alle sicht- und spürbar? Bis hin zu: Wie viel Vergangenheit muss die Zukunft enthalten? Das sind vermutlich wertvolle Fragen, mit denen sich viele Menschen über viele Jahre befassen können. In diesem kurzen Labor mit 12 Teilnehmenden aus 12 verschiedenen Organisationen ging es in Phase 4, den nächsten Schritten, lediglich um ein Gefühl dafür, wie solche kraftvollen Fragen handlungsleitend werden können. Gesucht wurde nach ersten konkreten, umsetzbaren Handlungsideen, die sich aus einer der Fragen ergaben. Angedacht wurden unter anderem ein Rechtstatus für Bäume oder Flüsse, das Aufbrechen gesellschaftlicher Stereotype und mehr Räume für Begegnung. In Laboren für einzelne Organisationen würde nach dieser Sichtbarmachung eine längere Phase der Konkretisierung folgen.

Zum Abschluss des Labors wurden mögliche Anwendungen der Methodik im eigenen Kontext besprochen. Alle Teilnehmenden hatten dazu konkrete Ideen, beginnend mit einem Labor an der Schule des eigenen Kindes, über die Arbeit mit Eltern bis hin zu Anregungen für eigene wissenschaftliche Projekte.

In der Befragung im Nachgang des Labors wurde deutlich, dass auf dem eigenen Weg zur Anwendung mehr Zeit, mehr Übung und mehr Erfahrung notwendig ist. Dazu ermunterte man sich gegenseitig. Als Basis dafür hatten das Labor und die gesamte Kurzfortbildung einen guten Einblick in die Methode der Zukunftelabore vermittelt. Zudem war laut Befragung der Fokus auf Annahmen und antizipatorische Systeme ausgesprochen überzeugend und hilfreich.



## 5 Fazit: Basis und Methode für Transformation

Zukunft lässt sich auch in komplexen Systemen managen – aber nicht kontrollieren. Hilfreich dafür sind die Kompetenz der Zukunftsbildung und die Methode der Zukunftelabore, die auf einem soliden theoretischen Fundament stehen und weltweit in der Praxis erprobt sind. Sie ermöglichen es, die Zukunft schon in der Gegenwart zu nutzen und die Informationen, die in unterschiedlichen Zukunftsvorstellungen stecken, stärker zu verwenden. Eine höhere Zukunftsbildung erlaubt einen besseren und bewussteren Umgang mit der offenen Zukunft. Die Vorstellungskraft der Menschen wird vergrößert. Bisher unsichtbare Annahmen über das Später werden sichtbar und transformierbar. So können neue Handlungsoptionen für die Gegenwart entstehen. Das verändert die Voraussetzungen für Veränderung.

## Literatur

- Bergheim, S. (2020): Zukünfte. Offen für Vielfalt. Frankfurt am Main: ZGF Verlag.
- Geels, F.W. (2011): The Multi-Level Perspective in Sustainability Transitions: Responses to seven Criticisms. In: *Environmental and Societal Transitions* 1 (1), 24–40.
- Inayatullah, S. (2008): Six Pillars: Futures Thinking for Transforming. In: *Foresight* 10 (1), 4–21.
- Kauffman, S. (1995): *At Home in the Universe. The Search for the Laws of Self-Organization and Complexity*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, R. (Hrsg.) (2018): *Transforming the Future. Anticipation in the 21<sup>st</sup> Century*. Paris und New York: UNESCO Publishing und Routledge.
- Poli, R. (Hrsg.) (2019): *Handbook of Anticipation. Theoretical and Applied Aspects of the Use of Future in Decision Making*. New York: Springer International Publishing.
- Rosen, R. (1985): *Anticipatory Systems: Philosophical, Mathematical, and Methodological Foundations*. Oxford: Permagon Press.
- Snowden, D.J. & Boone, M.E. (2007): A Leader's Framework for Decision Making. In: *Harvard Business Review* 85 (11), 69–76.

*Valmae Rose*

## Reimagining futures in the Australian Disability Sector

### Abstract

The opportunity to reimagine the future for the disability sector doesn't come around often but in Australia in 2010 it did occur. A timely mix of public outrage over high levels of unmet need, abuse and neglect, alignment of activists, a compelling campaign and sufficient political will provided the conditions for a major social policy reform known as the National Disability Insurance Scheme (NDIS). The promise was for an entitlement based, social insurance scheme which would provide individualised funding on the basis of need, existing networks of support, and aspirations for the future. While the level of unmet need for specialised disability supports in Australia has decreased dramatically, a major challenge remains for the NDIS in being a transformational rather than transactional reform.

Gelegenheiten die Zukunft des Behindertensektors neu zu gestalten, bieten sich nicht oft; aber 2010 in Australien eröffnete sich eine Solche. Auslöser dafür waren eine Mischung aus öffentlicher Empörung über das hohe Maß an ungedeckten Bedarfen, das Sichtbarwerden von Fällen der Misshandlung und Vernachlässigung, der Zusammenschluss von Aktivisten, eine überzeugende Kampagne und ausreichender politischer Wille. Zusammengenommen schufen diese Elemente die Voraussetzungen für eine große sozialpolitische Reform, die als National Disability Insurance Scheme (NDIS) bekannt wurde. Versprochen wurde ein auf Ansprüchen basierendes Sozialversicherungssystem, das eine individuelle Finanzierung auf der Grundlage des Bedarfs, bestehender Unterstützungsnetze und individueller Erwartungen an die eigene Zukunft vorsah. Zwar ist der ungedeckte Bedarf an spezialisierter Behindertenhilfe in Australien drastisch zurückgegangen, doch besteht nach wie vor eine große Herausforderung für das NDIS, dass es sich eher um eine transaktionale als um eine transformative Reform gehandelt hat.

## 1 Introduction

The context for this paper is the emergence of the National Disability Insurance Scheme (NDIS), a major social policy reform underpinned by the promise of choice and personal control over the future for individuals and their families. Launched in 2012, the NDIS is a social insurance scheme, similar to Medicare – the Australian national health system, rather than a disability support funding scheme. Provision is made for individualised disability funding on an entitlement basis using actuarial algorithms to calculate costs over a lifetime. It replaces the block funding arrangements managed by the 8 states and territories which was widely recognised as a fragmented, broken system (National People with Disabilities and Carer Council 2009; Productivity Commission 2011).

Many in the Australian disability sector – individuals, families, service providers, advocates, academics and members of the community were and continue to be inspired by the possibility of people with disability imagining and shaping their own future. Many more people now receive specialised support based on an individual plan, with opportunities for review and appeal. However, to date the NDIS has failed to deliver on choice and control and the promise of being able to shape one's own future. Instead, these constructs have been rationally and politically defined rather than understood in the context of relationship and personal agency. Nowhere is this more evident than in the absence of language and opportunity for “dreaming” and “visioning” in the planning and implementation processes of the scheme. The NDIS documentation and processes indicate no expectation or evidence of individual aspiration. It is no surprise then that individual plans tend to reflect a closed, rather than open view of the future for people with disability, particularly in the context of media headlines of NDIS sustainability concerns and cost blow-outs.

This paper draws on the field of futures studies to explore how a reform that holds such promise can be falling so short of the dream so fast, and how to find our way back. Specifically, it discusses two initiatives, a non-government sector scenario building process (2009) and post graduate research later undertaken by a member of that team (2017), using the framing of the Three Horizons model to understand the challenge for the NDIS in being a transformational rather than transactional reform. The “Blue Skies” scenario made a brighter future for people with disability seem possible but Causal Layered Analysis or CLA (Inayatullah 1998; 2004), the primary methodology used in the subsequent research project, revealed tension and dissonance between the vision for a brighter future and reality for people striving for a decent life under the NDIS.

*Is it possible that CLA as a tool might provide a path at both individual and system level for revealing then reframing the dissonant beliefs and narratives that underpin current reality, in order to reconstruct a brighter way forward?*

## 2 Three Horizons

In drawing on futures studies to understand the relationship between past, present and future, the three horizons model with three overlapping circles or waves offers a relevant frame of reference. Horizon 1 represents business as usual – present reality steeped in history, lived experience and dominant discourses around disability and power. Horizon 3 represents the future with many scenarios possible, including the radical, the pragmatic and everything in between (Curry & Hodgson 2008).

Horizon two is positioned between horizons 1 and 3 and is the space of social change effort and reform. It is the space of uncertainty, choice and possibility. It is the space that beckons when business as usual is no longer fit for purpose and some brave individuals are willing to let go of what they know and step into the unknown. Horizon 2 is also the space where the actors, individual and systemic, are still likely to revert to old patterns of behaviour without progress, if the vision offered by Horizon three is not compelling or the path is too challenging. The challenges may take the form of overwhelm if choices are too many, doubt and discouragement if dissonance is too great, fear of abandonment or retribution for treading a different path.

Elise Boulding (1995) suggested one of the greatest challenges to being able to create the future one prefers is the inability to reimagine, in other words, to generate mental images of a future not yet experienced. In the field of peace studies, the ability to imagine a world without violence or war is considered critical to being able to create it (Boulding 1988; 1995; Polak 1961). Both Boulding and Polak suggest that people are not born with this capability and that it must be modelled, taught and practiced. Similarly, in the disability sector people are rarely called upon to generate images of a preferred future and the dominant discourse is one of tragedy instead. People become well-practiced at describing the negative images and experiences of disadvantage associated with having a disability, particularly when it comes to entry and planning process in the specialised service and support system.

In telling the story of people with disability and their family as part of the campaign for NDIS reform, the dominant discourse was of people living lives of isolation, poor health, and exclusion. The images were compelling and effective. Unfortunately, they kept much of the sector rooted in Horizon one rather than inviting movement to Horizon three and a range of possible futures.

### 3 The Blue Skies Scenario: A vision for a brighter future

*Creating the conditions where individuals and families are willing to consider a range of possible futures*

In 2009, the disability sector was unaware of the possibility of major policy reform, the NDIS, that would emerge from the recommendations of the Productivity Commission Inquiry into “Long Term Disability Care and Support” two years later. Various disability sector stakeholders were aware that (a) continuing with business as usual in a deeply flawed disability service system was not an acceptable way forward, (b) that activist groups and individuals were tired, discouraged and largely absent from the conversation, and (c) that vision for the future in the disability sector was absent or bleak.

The first seeds of the blue skies scenarios emerged in 2008/2009 when thirteen key disability sector stakeholders decided that the task of system change in the disability sector was bigger than any of them as individual lobbyists, advocates or academics. In a state where more than 80 % of the people with moderate to profound disability were without any support, they were no longer able to justify waiting for the system to respond. While amongst their own constituencies, they could each generate angst and blame of others for the situation, they were unable to affect the scale of system change required. Moreover, they were starting to recognise the limitations of expecting the government to drive change and had started to look for leadership at a grassroots level.

The idea of creating an alternative vision for people with disability, their family and supporters came quickly. The work of building trust and finding common ground between people more familiar with being in adversarial relationship with each other, took nearly two years. The relationship between parent advocates and service provider representatives was critical in this first stage and key to success. The parent advocates were fierce in their relationship with a system that had failed to support their family member over a lifetime. Service providers represented the “nameless, heartless, useless” system they had been compelled to live with (Robinson & Chenoweth 2012). The early conversations were endured rather than enjoyed but, in each actor’s willingness to remain in conversation, they came to a place of mutual respect and found enough common ground and shared value base to work with.

As they were working toward common ground, the members of the group started introducing some of Meg Wheatley’s living system ideas (Wheatley 2006) into the work, and learned and practiced the art of hosting conversations around powerful questions, e.g. “what would it take to create a disability service system that meets the needs of all Queenslanders?” Early feedback indicated that the real question was “how do we create a genuinely inclusive community”.

### 3.1 The scenario building work

It was based on this foundation that the original blue skies circle spent three days together at Walkabout Creek in Brisbane, building a series of scenarios for a better future for people with disability, their families and supporters. A community development scenario building approach was used as structure.

The process worked for two reasons: The first was the amount of preparation by key members of the group to get the right people at the table. The group comprised prominent systems and individual advocates, people with disability, peak body and service providers, academics, a deputy director general, a member of the office of the Minister for Disability Services, and parent advocates. Group membership, by design, included representation from regional Queensland, young people, and people outside of the disability sector. Each of the participants had established themselves as leaders in a relevant context – yet the grouping had no precedent. It was an unexpected alliance!

The second reason it worked was the process itself. The three days started with a sharing of personal stories – a transparent and deliberate attempt to build trust and respect. From the beginning, the stories shared were so deeply personal and generous that common ground came quickly and a deep trust in each other followed in time. While there were a few changes to composition of the group, the culture that was established in those first few hours together set the pattern for all of the work since.

Much of the work, both in the scenario building phase and the developmental work that ensued, drew on appreciative inquiry-based tools (open space, world cafe, and conversations that matter) and involved people coming together in hosted conversation circles. There is something special about working in circle on complex issues, where people are invited to bring in the best part of themselves allowing something to be created that would never have emerged if had they worked alone.

### 3.2 The launch

Pulling together a single vision from the three scenarios that emerged from the workshop flowed easily. While there wasn't the need to rewrite or add to the vision, the group quickly identified the need to deepen the clarity of the vision by developing a "principles and elements" companion document. This provided a useful opportunity to engage a broader range of stakeholders and together these documents formed a useful reference point for policy makers in and out of government.

The blue skies scenario, so-called because it suggested a brighter future, enjoyed strong support from the Minister for Disability Services, no more so than in her offer to launch the scenario and to use its principles as a key reference point for her 10-year plan for disability services cabinet submission.

The launch was initially anticipated as a gathering of 50-60 people with sandwiches on the lawn at Parliament House in September. 350 people responded to the invitation and the event was moved to the adjacent botanical gardens where it attracted significant media attention and community support.

### **3.3 The conversations**

After the launch, Queenslanders were invited to initiate their own conversations on December 3 (International Day of People with Disability) around an element of the scenario that mattered to them. 138 people offered to host conversations across the state and were sent a “how to host a conversation kit”. Feedback was received from over 1500 Queenslanders who got involved in those conversations in all parts of the state. The data was shared with senior members of government on December 10 (International Human Rights Day) of the same year.

### **3.4 The follow-up**

The work of the group following the December 3, 2009 conversations was largely behind the scenes and focused on using the vision to influence the Queensland 10-year plan for disability services, and the shape of the NDIS (formerly named the Long-Term Care and Support Scheme by the Productivity Commission at a national level). The early part of 2010 was also an opportunity to pause and reflect on who and what Blue Skies should/could be and a Charter developed in response.

### **3.5 The challenges for the group**

When an idea captures the imagination and builds momentum on the scale of the Blue Skies vision, it is tempting to get a treasurer as well as some funding and to register a charity. The group certainly felt a surge of responsibility as stewards of the vision but thankfully resisted going down the incorporation path. They experienced the power that comes from holding a vision lightly and offering clear principles as a point of reference for people trying to navigate their way through the complex maze that is our human service system.

### **3.6 The outcomes**

The vision was powerful because it was an idea whose time had come and because there were enough Queenslanders who cared enough about people and families to step up and demand something different. The power and authority of the vision didn't come from the blue skies group being a well governed organisation, or having money, or being of a particular political persuasion. Its power came from

being a gently held vision for the future that had no agenda other than wanting to promote and support a genuinely inclusive community. It was powerful because it invited personal responsibility rather than blame, and it offered supporters the chance to be at their best in their work.

The Blue Skies vision found its place as a platform for strengths based, community driven change. They met every month for a couple of years, focusing on various topics of shared interest – housing, developing a social diversity bill, and perhaps most significantly, engaging with the early stages of major reform – the National Disability Insurance Scheme. Members became individually active in the national NDIS Campaign (Every Australian Counts), a range of Advisory Groups at Commonwealth and State levels and working directly with government departments on the various work plans for implementation of the NDIS. Lobbying efforts around legislation and surety in funding were successful and the narrative was both well aligned with the Blue Skies Vision and optimistic. The NDIS enjoyed bipartisan support and a relatively smooth transition into being.

On the surface, the Blue Skies work appeared to have made a useful contribution to reform but in retrospect, the unfolding of the NDIS may have been better served with visible, community driven reminders of the vision throughout the implementation phase and beyond.

## 4 Implementation of the NDIS

For many Australians with disability, the NDIS has provided unprecedented access to support. However, it has failed to sustain focus on all three of the initial criteria for access – need (based on function rather than diagnosis), context (strength of support network), and aspirations (personal vision for the future). Perhaps as consequence, the language of visioning and dreaming have remained largely absent from the process, plans and conversations of NDIS participants. As a direct result of this observation, the author commenced independent post graduate research in 2013 to better understand the relationship between disability, vulnerability, and power to shape one's own future (Rose 2017).

The research was undertaken during the national implementation phase of the NDIS with the aim of exploring the connection between vulnerability and capacity to anticipate and shape the future. More specifically, it explored the following emerging questions

1. Given the impact of disability and vulnerability discourses on both service system and individual identity, how readily will people adjust to the reframing of future possibility offered by the NDIS?



2. Will stories of lived experiences of navigating the service system sit awkwardly with promises of choice and control offered by the NDIS?
3. If power is contextual then what shifts in power relations will flow from NDIS, as a new context, for the various stakeholders – people with disability, their families, their service providers?
4. Is it possible for the vulnerability associated with disability, projected or denied, to co-exist with power to shape the future?
5. Will people be able to generate the positive images of the future needed to imagine something other than what they have experienced?
6. Will people be able to not only imagine alternative futures but make and give effect to those decisions that will bring such imaginings to life?

Causal Layered Analysis, a tool from the field of futures studies (Inayatullah 1998; 2015) was used as group process for mixed groups of stakeholders across metropolitan and regional Queensland. These workshops explored the central themes of disability, vulnerability and power, with participants invited to reflect on the ideas, images and worldviews as they became visible.

CLA is a layered process of examining first the litany or most visible layer of a story; that is, the version seen in the media, reflecting the most superficial, often emotive, view of people with disability with stories of hardship and exploitation or, alternatively, inspiration at overcoming seemingly insurmountable obstacles. This is followed by a second layer, which is about interpretation or analysis of social causes, historical and political context and is often accompanied by blame of whatever part of the system is responsible. This may include the social service system as a whole, service providers or individual workers charged with keeping people free from harm. The third is a deeper layer, which invites examination of the impact of structure, discourse and worldview on the phenomenon being studied. In the context of this research, the third layer may be about the academic, rights-based or ethicists' view on the experience of disability. The fourth and deepest layer consists of analysis of the collective story – at myth or metaphor level – that drives the phenomenon, often unseen and unexamined (Inayatullah 1998; 2015).

Each layer was presented as a discussion prompt in the form of a question. People were invited to choose from a range of images and/or generate words, phrases or examples of what each of the three constructs (disability, vulnerability and power to influence the future) mean to them. The images and text were used to populate a CLA matrix, with the three constructs – disability, vulnerability and power – to influence the future at the top of each column, and the four levels of litany, social cause, worldview and image/metaphor at the beginning of each row using a standard template drawn on a whiteboard, wall or floor, for example

**Table 2:** CLA on Stakeholder understandings of disability, vulnerability and the future

	Disability	Vulnerability	Futures
<b>Litany</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Be grateful</li><li>• Keep expectations low</li><li>• You're on your own</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• There's no vulnerability here</li><li>• Inclusive communities are the answer</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• There's no optimism here</li><li>• The future is uncertain</li><li>• Negative past constrains the future</li></ul>
<b>Social Cause</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inequality in valued status and access to resources</li><li>• System works for providers not people</li><li>• No privacy in the service system</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inaccessible transport and affordable living arrangements</li><li>• Insufficient support creates vulnerability</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Access to supports as measure of success</li><li>• Funding always linked to political cycle – uncertain</li></ul>
<b>World-view</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• People with disability need protection</li><li>• Systems are untrustworthy</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Knowledge is power</li><li>• Community is dangerous</li><li>• Invisible is vulnerable</li><li>• Surveillance is dangerous</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uncertainty is negative</li><li>• Choice is overwhelming and risky</li><li>• Choice is an illusion</li></ul>
<b>Meta-phor</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eternal child</li><li>• Life's a struggle</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• There will never be enough</li><li>• Butterfly trapped in a cocoon</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Life is a compromise</li><li>• Dreaming is for children</li></ul>

The key findings from group CLA's included the following points:

- Numerous tensions and contradictions were noted in the comments of participants as data gathering unfolded.
- The strongest ambivalence was noted with regard to community, which was considered both a source of possibility and a source of danger.
- A lack of optimism for the future was associated with the idea that dreaming is “for children”.
- Feedback suggested that people value knowledge needed to navigate the system to access resources more highly than self-determination.
- People stated they were willing to adopt whatever mask (identity) needed to get what they or their family member needed.
- The discourse of disability as a social construct was used to explain disadvantage and exclusion, rather than as a platform for transformation.

- While some people had experienced success with attempts to influence their circumstances they had little expectation that this power would generalise to other contexts.
- Choice was considered by some to be an illusion.
- Vulnerability appeared to be a powerful driver of behaviour, though it was not always visible.
- Vulnerability was mostly understood in terms of power over, in the form of physical, sexual, emotional or financial exploitation at the hands of a potentially “dangerous” community.
- Fear of harm and homelessness were not verbalised but were implied in the narrative.
- The importance of enduring family relationships as a protective factor was raised, but there was no mentioning of other protective factors such as involvement with services, safer public spaces or greater civic mindedness.
- With regard to power, people with disability and their families were familiar with the idea of building social capital to help get good outcomes from the system but had little expectation that it guaranteed success.

## 5 Potential for Causal Layered Analysis to open up a range of possible futures

Inayatullah (2015) was significantly influenced by the work of Jungian psychotherapists Hal and Sidra Stone (1989). The central premise of their work was that we are all born vulnerable and that our personality develops as a product of how we protect our vulnerable inner child. A multitude of selves develop in response to our experience of being rewarded or punished for certain behaviours as we grow. They refer to our primary selves or ego as the window through which we see the world, selves that are invisible to us unless we discover the range of disowned selves that obscure the ego. Inayatullah (2015) associates this discovery with the process of revealing and deconstructing current reality that is necessary to open up future possibility.

Over 30 years of practice, CLA has become both theory and process for transformation. Developed in the 1980s as a four-layered process for mapping the external world – the discourses, the worldviews, assumptions and underlying myths, metaphors and images – CLA has become a valuable tool for mapping self-transformation. By revealing the multiple layers of self and exposing the vulnerable self the path is opened for individuals to not only see but integrate their multiple selves. Inayatullah (2015) deliberately situated CLA in the work of Hal and Sidra Stone in order to challenge a single view of reality; he wanted to open up the idea of multiple possible futures by introducing multiple lenses (or selves) through

which reality, past, present and future, could be viewed. Not only does such a process allow an objective view of multiple layers but it allows the complexities and contradictions to be viewed and examined. In the disability sector, such contradictions and dualities are readily apparent, for example the community as welcoming and inclusive versus the community as dangerous.

It is Inayatullah's (2015) view that the opportunity to examine such double-binds and discern whether they are helpful or constraining is an essential part of anticipating and shaping one's future:

"The challenge, as with all foresight work, is to move from fragmentation to the preferred future, the integrated way forward. By identifying the issues (the internal research question) and the double binds that restrict their solutions, individuals create alternative maps of the consciousness and then move toward a new metaphor, a new life narrative, and consequently an alternative future." (Inayatullah 2015, 14)

It was apparent in this research that revealing and reflecting on beliefs and world-views that underpin ones' experience of reality had the effect of softening them, opening a pathway to new narratives. It was also apparent that while many of the participants felt initial resistance to imagining a better future, they were happy to engage with images, texts and ideas to explain their experience of choice and control.

## 6 Conclusion

The National Disability Scheme has been the largest reform in the provision of disability supports that Australians could have imagined. The creation of the NDIS parallels our largest ever health system reform and has enjoyed bipartisan support in both design and implementation. It has also addressed, in fair measure, the deep well of unmet need for disability supports experienced before it existed. Currently, the NDIS is delivering in large part on the vision for an inclusive community developed by the Blue Skies team in 2009. It remains, however, at risk of being predominately transactional and administrative, rather than delivering on the transformation promised at both system and individual levels. In the framing of the Three Horizon model of future making, both system and individual are struggling to let go of the past – *business as usual* – as they continue to use the same service system and fail to bring "choice and control" to life. Rather than being drawn to a more meaningful vision of the future, we see individuals and families locked into patterns of engaging with the service system of the past. While the expectations of support are higher, people are still filled with uncertainty and anxiety on engagement with the system. Rather than bringing descriptions of a reimagined future with them to their individual planning process, they bring a wish list of supports needed to get by today and tomorrow.

At a system level, the pattern is similar – a return to *business as usual*. There is anxiety about cost blow-outs and ever-increasing centralisation of control over budgets and decision making, leaving little space for visions of a decent life by people with disability. Rather than face the future (Horizon 3), both system and individuals are still trapped in the beliefs and worldviews of the past (Horizon 1).

In conclusion, failing to extend engagement and ownership of the “Blue Skies” vision to the disability sector at a national level was a mistake. Failing to deepen and maintain a vision for a better future for individuals and families, in full sight as the NDIS was designed and implemented, was a mistake. It left no compelling reference point to steer by or evaluate progress of implementation. It let measures of success be reduced to numbers and costs, rather than stories of a decent life gained. We demonstrate what we value by what we choose to measure and, thus, we have unwittingly allowed the NDIS to become a transactional rather than transformational reform.

The Blue Skies experience in 2009 suggested that when people with diversity in life experience and systemic worldviews come together with shared purpose, compelling images of better futures can be generated. When individuals have the opportunity to reflect and reframe their own narrative, build their expectations of self-determination and engage with service systems more powerfully, their lives can change.

With regard to the question, “*Is it possible that CLA as a tool might provide a path at both individual and system level for revealing then reframing the dissonant beliefs and narratives that underpin current reality, in order to reconstruct a brighter way forward?*”, the answer is yes. It is not only possible but desirable that people be enabled (taught and supported) to reimagine their future rather than repeat their experiences past.

The Blue Skies scenario prior to the NDIS demonstrated that a compelling vision for the future can mobilise a whole community and allow us to face our future at both individual and systemic levels. A small piece of independent research inspired by the NDIS failing to deliver on that vision suggests that it takes more than vision and that the field of futures studies has much to offer. Causal Layered Analysis as one example, provides both theory and tool for revealing and reframing limiting beliefs and narratives, enabling a brighter future.

## Literature

- Boulding, E. (1995): The family as maker of the future. In: E. Boulding & K. E. Boulding (Hrsg.): The future: Images and processes. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Boulding, E. (1988): Building a global civic culture: Education for an interdependent world. New York: Teachers College Press.
- Curry, A. & Hodgson, A. (2008): Seeing in Multiple Horizons: Connecting Futures to Strategy. In: Journal of Futures Studies 13 (1), 1-20.

- Inayatullah, S. (2015): CLA 2.0: Transformative research in theory and practice (2nd ed.). Taiwan: Tamkang University.
- Inayatullah, S. (2004): The causal layered analysis (CLA) reader: Theory and case studies of an integrative and transformative methodology. Taiwan: Tamkang University Press.
- Inayatullah, S. (1998): Causal layered analysis: Poststructuralism as method. In: *Futures* 30 (8), 815-829.
- National People with Disabilities and Carer Council (2009): Shut out: The experience of people with disabilities and their families in Australia. Canberra: Australian Government Printer.
- Polak, F. (1961): The image of the future. New York: Oceana Publishing.
- Productivity Commision (2011): Productivity Commission 2011, Disability care and support. Canberra: Australian Government.
- Robinson, S. & Chenoweth, L. (2012): Understanding emotional and psychological harm of people with intellectual disability: An evolving framework. In: *The Journal of Adult Protection* 14 (3), 110-122.
- Rose, V. (2017): Vulnerability and Power to Shape the Future (MA thesis). Australia: University of Sunshine Coast.
- Stone, H. & Stone, S. (1989): Embracing each other: Relationship as teacher, healer and guide. California: Nataraj Publishing.
- Wheatley, M. J. (2006): Leadership and the New Science: Discovering Order in a Chaotic World (3<sup>rd</sup> edition). San Francisco: Berrett-Koehler.

*Rolf Arnold*

## **Bewusstseinsbildung und selbsteinschließende Professionalität oder: Wie können Führungskräfte ihre inneren Bilder wirksam transformieren?**

### **Abstract**

The article outlines the paradigm of an intransitive pedagogy. This paradigm assumes a fundamental concern with shaping unavailable contexts and interactions and unintended side effects. It is not a matter of “processing” counterpart systems (individuals, groups, organizations) but instead of observing, understanding – e. g., by opening up spaces of experience and accompanying people’s self-organization. Bringing this paradigm to life requires a “culture of awareness” (Metzinger 2013), which changed leadership practices must also shape. The article highlights the competence requirements for managers. It sheds light on the conditions and possibilities of shaping sustainable change processes (e. g., self-reflection of one’s perception routines and “self-inclusive professionalism”).

Der Beitrag skizziert das Paradigma einer intransitiven Pädagogik. Diese geht davon aus, dass sie es grundsätzlich mit der Gestaltung unverfügbarer Kontexte sowie Wechsel- und ungewollter Nebenwirkungen zu tun hat. Es geht ihr nicht darum, Gegenübersysteme (Individuen, Gruppen Organisationen) zu „bearbeiten“, sondern vielmehr deren Selbstorganisation zu beobachten, zu verstehen und – z. B. durch die Eröffnung von Erfahrungsräumen – zu begleiten. Grundlage dafür ist eine „Bewusstseinskultur“ (Metzinger 2013), die auch durch eine veränderte Führungspraxis gestaltet wird. Der Beitrag markiert die Kompetenzanforderungen an Führungskräfte und beleuchtet die Anforderungen und Möglichkeiten einer Gestaltung nachhaltiger Veränderungsprozesse (z. B. Selbstreflexion der eigenen *Wahrgebungs*-Routinen und „Selbsteinschließende Professionalität“).

### **1 Einleitung**

Verfolgt man aufmerksam die erwachsenenpädagogische Debatte um das Lernen sowie die Haltungs- und Persönlichkeitsbildung Erwachsener, so stößt man auf einen Wandel des forschenden Blickes, der nicht bloß epistemologisch die Beob-

achtungs- und Mustergebundenheit der eigenen Wirklichkeitskonstruktion der Forschenden in den Blick nimmt, sondern sich auch um eine Genealogie der verwendeten Begriffe bemüht. In diesem Sinne folgt u. a. Ortfried Schäffter einer „historischen Epistemologie“, die sich darum bemüht, das Begriffliche von dem tatsächlich Gegebenen, an das unsere Erkenntnis nicht heranzureichen vermag, deutlich zu unterscheiden. Ihm geht es insbesondere um die Dekonstruktion wesentlicher Denkfiguren des Forschungsdiskurses der Erwachsenenpädagogik. Er möchte zu einer blicköffnenden Re-Konstruktion dessen, worum es geht, vorstoßen (vgl. Schäffter 2019).

Bei dieser Bewegung kommen unterschiedliche Brillen zum Einsatz, die den Gegenstand neu in den Fokus und bislang ausgeblendete Tiefenstrukturen sowie neue Aspekte in Erscheinung treten lassen können. Begriffe sind jedoch nicht allein Ausdruck eingespurter und überlieferter Deutungsmuster, sie können auch als verfremdende Konstrukte erfunden und zur Neuvermessung des Vertrauten und zur Erweiterung des Bewusstseins genutzt werden. Kritische Theorie und Konstruktivismus nutzen dieses Verfahren gleichermaßen, um Veränderungsperspektiven durch eine „negative Dialektik“ (Adorno 1966) oder den tastenden „Gang in den Unterschied“ (vgl. Arnold 2022) auszuloten und zu erproben – ein Vorgehen, das nicht nur zu einem erweiterten Verständnis, sondern auch zu neuen Formen einer inklusiven und sozial gerechteren Gestaltung von Kommunikation und Organisation führen kann.

Im Folgenden schließen wir uns diesem rekonstruktiven Vorgehen in dem Bemühen an, zugleich in Umrissen eine Praxistheorie führungspädagogischen Handelns zu skizzieren. Eine solche Theorie versteht sich als Werkzeug, wie es u. a. die Arbeiten von Foucault, aber auch neuerdings von Andreas Reckwitz und Hartmut Rosa nahelegen. Andreas Reckwitz schlägt explizit vor, mit Begriffen zu arbeiten, die nicht sogleich zu einem verdichteten Theoriesystem kombiniert werden, sondern viel stärker auf die „heuristische Fruchtbarkeit in der konkreten Analysesituation“ (Reckwitz 2021, 46) zu setzen.

In diesem Sinne wird im Folgenden zunächst ein „intransitiver Blick“ auf Führung und betriebliche Kooperation erprobt – gefolgt von praxisbezogenen Folgerungen für ein professionelles Führungshandeln im Sinne der Gestaltung einer veränderungsleitenden „Bewusstseinskultur“ (Metzinger 2013). Dabei entsteht in Umrissen das Konzept einer bewusstseinspädagogischen Führungskräfteentwicklung, die eine grundlegende Voraussetzung für die Förderung und Verankerung des Inklusionsanliegens sowie einen nachhaltigen Umgang mit Diversität ermöglicht. Dabei geht es um die Entwicklung epistemologischer Lern- und Führungskulturen, deren Ausdrucksformen zumindest exkursorisch beschrieben und ausgelotet werden (vgl. Arnold & Schön 2021).



## 2 Im Fokus auf die betriebliche Selbstorganisation

Dieter Lenzen wies bereits früh in seiner Rezeption der Konzepte der Selbstorganisation bzw. Autopoiesis und der Emergenz darauf hin, dass jegliches pädagogische Handeln letztlich einem „zulassenden“ Gestus zu folgen habe (vgl. Lenzen 1997). Was seiner Argumentation m. E. jedoch zum damaligen Zeitpunkt noch fehlte, war der mutige Schritt in ein intransitives Denken, wie es u. a. Werner Sesink in seiner Bildungstheorievorlesung an der TU Darmstadt skizziert hat. Sesink löst sich vom vorherrschenden technischen Bildungsbegriff, in dem er einen „Bearbeitungsbegriff“ erkennt (Sesink 2006, 17), und kontrastiert diesen mit einem Bildungsbegriff, der „eine Entwicklung aus eigener Kraft, die keine Wirkung einer transitiven Tätigkeit ist“ (ebd., 18), meint. „Bildung“ ist nicht Beeinflussung, sondern

„ein spontanes, aus eigenem Antrieb und eigener Dynamik sich vollziehendes oder er eignendes Geschehen; eben wie das Leben selbst, der es als Lebensäußerung zugehört wie das Atmen“ (ebd.).

Solche Zwischenrufe wurden in der Pädagogik nach ihrer realistischen Wendung zur Erziehungswissenschaft (seit 1970) weitgehend übersehen. Zwar gab es bereits seit den 1990er Jahren vereinzelte Beiträge, die daran erinnerten, dass das geistige bzw. soziale Miteinander anderen als kausalen Wenn-Dann-Gesetzmäßigkeiten folge und sich der zielwirksamen Intervention entzöge, doch folgten Erziehungstheorie und Didaktik weiterhin unbeeindruckt und mehr oder weniger explizit dem Bemühen um pädagogische Technologien. Wie anders wäre es zu erklären, dass der von Luhmann und Schorr an die Adresse der Erziehungswissenschaften gerichtete Vorwurf eines „Technologiedefizits“ (Luhmann & Schorr 1979) diese im Kern erschütterte und ihr bis heute als Schreck in allen Gliedern sitzt. Nur vereinzelt wurde darauf hingewiesen, dass Niklas Luhmann und Eberhard Schorr einem groben und auch folgenreichen Irrtum aufsaßen, wenn sie glaubten, die Pädagogik dazu einladen zu müssen, sich nach dem Modell einer naturgesetzlichen Exaktheit sowie evidenzbasierten Berechenbarkeit, Bearbeitung und Wirkungskontrolle zu entwickeln.

Diese Einladung (ver)führt(e) die Bildungsforschung auf einen Holzweg: Empirische Bildungsforschung untersucht heute zumeist die Ausprägungen der einer begrifflichen Vorordnung in den Blick tretenden Wirkungszusammenhänge. Demgegenüber tastet die systemische Forschung (vgl. Ochs & Schweitzer 2012) bereits seit den 1990er Jahren nach neuen Formen einer Bestimmung und Abgrenzung von Systemen, wobei diese Suchbewegung durch Prozesse der Entgrenzung zusätzlich erschwert wird, da das System sich verflüssigt und sich den gewohnten Blicken entzieht, wenn die Grenzen im Feld verschwimmen.

Insbesondere kompetente und agile Unternehmen zeichnen sich weniger durch die Wahrung von Zuständigkeiten, Spezialisierung und Institutionalisierung aus

(vgl. Arnold 2014; 2021). Sie verleihen vielmehr neuen Formen eines autonomen und vernetzten Zusammenwirkens Ausdruck (vgl. Nold & Michel 2016), die durch gegenseitige Unterstützung und Vertrauen, Feedback-Kultur, Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen und fluide Rollen gekennzeichnet sind (vgl. Parker 2015). Führungsforschung sowie Führungspraxis benötigen gleichermaßen ein Paradigma, welches die bereits in der Subjekt-Objekt-Unterscheidung der transiti-ven Rede enthaltene Gestaltbarkeitsanmaßung hinter sich zu lassen und inklusive Formen des Umgangs mit Diversität zu nutzen vermag.

In der Weiterbildungsforschung wurden solche Entwicklungstendenzen lange Zeit übersehen, da man in zu starkem Maße einem Verständnis des Betrieblichen und Organisatorischen verhaftet blieb, welches die Annäherung des Ökonomischen (bzw. Kapitalistischen) an das Pädagogische für grundsätzlich undenkbar und mithin für unzulässig hielt, wie u. a. die teilweise hitzigen Debatten um die sog. *Konvergenzthese* eindrucksvoll zeigen. Es ging dabei letztlich um die Frage, ob in einem Kontext, dessen Funktionsmechanismus den Markt- und Gewinnkalkülen folgen *muss*, die Möglichkeiten eines – subjektorientierten – pädagogisch sinnvollen Handelns grundsätzlich ausgeschlossen seien oder nicht. Insbesondere der erwachsenenpädagogische Diskurs artikulierte sich dabei mehrheitlich als Protest (vgl. Kade 1999) – ein Stil, der nur begrenzt deutungsoffen ist und zu einem „Kampf um die Wirklichkeit“ (vgl. Simon 2006) einlädt, der letztlich nicht entschieden werden kann.

Sowohl das Konzept der „Lernenden Organisation“ als auch das der „erweiterten Qualifizierung“ (Brater 2020) leiteten in der berufs- und erwachsenenpädagogischen Debatte einen Paradigmenbruch ein. Dabei entstanden Entwürfe einer Systemischen Berufs- und Erwachsenenbildung, die für einen ermöglichenden Umgang mit Lernprozessen plädierten und dessen Professionalisierung mit entsprechenden Ausbildungskonzepten für Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter in Angriff nahmen (vgl. Arnold 2014). Den Hintergrund bildeten systemisch-konstruktivistische sowie – in letzter Zeit verstärkt unter dem Haltungsbegriff sich formierende (vgl. Parmentier 2019) – normative bzw. humanistische Argumentationen, die sowohl theoretisch als auch forschungsmethodologisch zu weitreichenden Neuansätzen führten (vgl. Rohr 2016). Diese waren auch von dem Bemühen getragen, sich der Konvergenzfrage in anderer Weise zu nähern. Ihre Empirie (Frage: „Lässt sich die Konvergenz im Außen empirisch belegen?“) wurde stärker mit der phänomenologischen Reduktion und Selbstreflexion des in die Gegenstandsbetrachtung mitgebrachten Sinnes verknüpft (Frage: „Welche eigenen Vorurteile und Meinungen bezüglich Konvergenz oder Differenz spüren das eigene Forschen selbst ein, legen es fest und beschränken es?“).

In ihrer 2011er Veröffentlichung markiert die Forschergruppe um Michael Brater mit einer Neuformulierung der Konvergenzthese, wie weit sie sich selbst von den überlieferten Deutungsmustern zum betrieblichen Lernen bereits lösen konnte, indem sie – ganz im Sinne eines intransitiven Blicks von der Kompetenzdimension und nicht länger von der Intensionsdimension oder den Strukturmustern der betrieblichen Bildung her – argumentieren:

„Im Zuge dieses Wandels verliert die Arbeit tendenziell ihre zweckrationale, zielorientierte Grundstruktur und nimmt mehr und mehr die Merkmale eines offenen, unbestimmten Prozesses an, bei dem die Arbeitenden die Ziele und angemessenen Wege des Arbeitens eher situativ im Prozess selbst herausfinden und bestimmen müssen. Die Arbeitswelt hat ‚postmoderne‘ Züge angenommen“ (Brater u. a. 2011, 75).

Diese Sicht der Dinge ist m. E. nichts anderes als der Ausdruck einer Gegenstanderschließung, die ihre Kategorien nicht aus der Tradition des Protestsystems schöpft und diese einer empirischen Klärung aussetzt, sondern ihre Annäherungen an die Logik des betrieblichen Lernens aus dessen innerer Potenzialität selbst ableitet – ein Vorgehen, welches mehr zutage zu fördern vermag als eine quasi-naturwissenschaftliche Faktenklärung (Motto: „Konvergenz oder nicht?“) Angedeutet wurde diese Notwendigkeit einer anderen Herangehensweise bereits in der 1991 erstmals erschienenen „Betrieblichen Weiterbildung“ (Arnold 1995), indem weder einseitig einer Koinzidenz (= Zusammenfallen) von pädagogischer und ökonomischer Vernunft noch ihrer unüberwindbaren Differenz das Wort geredet wurde. Vielmehr wurde für eine *Differenzierung* der Betrachtung geworben, die darum weiß, dass

„solche Koinzidenz sicherlich noch nicht ‚auf breiter Front‘ als empirische Realität in den Betrieben greifbar [ist], sie ist jedoch ansatzweise und damit keimhaft in den betrieblichen Wandlungen angelegt, die es deshalb mitgestaltend zu nutzen und hinsichtlich ihrer pädagogischen Spielräume zu erweitern gilt“ (ebd., 103).

In Anbetracht der „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ der betriebspädagogischen Wirklichkeiten muss eine empirische Klärung der Konvergenzfrage unergiebig bleiben. Eine Dekonstruktion des oft noch durch transitive Kategorien kontaminierten Blicks auf die betriebliche Selbstorganisation bedarf nicht allein einer Befreiung von den Brillen aus dem Protestsystem, sondern auch einer selbst-reflexiven sowie beobachtungstheoretisch durchdrungenen *Neufokussierung* auf die Wirkungsweisen betrieblicher Führung und Kommunikation. Eine solche „systemische Berufsbildungsforschung“ (Arnold 2010) ist bislang erst in Ansätzen entwickelt. Sie würde nicht nur die Faktizität, sondern auch die Potenzialität des sich vollziehenden Wandels in den Blick nehmen. Dieser zeigt sich uns nämlich häufig überraschend anders als wir uns dies vorzustellen geneigt sind. Eine in diesem Sinne wirkungsbeobachtende Forschung löst sich von der Vorstellung des Sozialen als einer „trivialen Maschine“ (sensu Heinz von Foerster); sie folgt vielmehr der Leithypothese der Bostoner Veränderungsforschung, dass „es nicht

darum (geht), was die Vision ist, sondern was sie bewirkt“ (Senge u. a. 2011, 365), und ermuntert und begleitet die Akteure bei der „Suche nach Energie und Commitment in ihrer eigenen Organisation“ (ebd., 367ff.). Lehr- und Führungskräfte müssen deshalb weniger an ihrer Intervention „feilen“, sondern ihre Fähigkeiten zur Gestaltung und Nutzung der Resonanz in sich selbst organisierenden Systemen perfektionieren. Wenn ihnen dies gelingt, können Konvergenzen zutage treten, die der protestkategorialen Suche bislang ebenso verborgen bleiben wie den zahlreichen empirischen Klärungen, die bloß abbilden, was ist, nicht das, was sein könnte.

### 3 Die selbsteinschließende Professionalität der Führung

Führen ist bloß ein Wort, noch nicht einmal ein Begriff. Um zu einem auch forschungstauglichen Begriff zu werden, benötigt man (den systemischen Beobachtertheorien zufolge) einen Unterschied, d. h. eine „Leitdifferenz“, mit deren Hilfe man dessen Abgrenzung und ausschließenden Gegensatz zu markieren vermag. In der Geschichte der pädagogischen Begriffsbildung war dieser Gegensatz zum transitiven Weltbild eines bestimmenden und vorgebenden Führens das „Wachsenlassen“ bzw. die Selbstorganisation, deren gestaltende Kraft wohl erstmals bei Rousseau, später dann vehementer in der Reformpädagogik ausgelotet wurde. Diese Versuche kamen vielfach noch eher provinziell daher und waren von guten Wirkungsabsichten, vom euphorischen Glauben an „das Gute“ im Kind sowie von einer dem Protestsystem entstammenden gesellschaftstheoretischen Kritik an der charakterverbildenden Wirkung frühen Autoritätserlebens getragen (vgl. Adorno & Fromm); ihre Entwürfe erblühten kaum „am harten Strahl der Theorie“, wie dies Luhmann in den bereits erwähnten kritischen Kommentierungen zum „Technologiedefizit“ wiederholt von den Erziehungswissenschaften einforderte.

Führung ist aber auch ein lange gemiedener Begriff in der Diskussion um Personal- und Organisations- bzw. Unternehmensentwicklung – ein Sachverhalt, welcher auch sicherlich etwas mit den historisch diskreditierten Begriffen Führung und Führer zu tun hat. Erst in den späten 1970er Jahren wurden z. B. in der Pädagogik allmählich auch internationale Beiträge zum Educational Leadership für den Bildungsbereich rezipiert und eine eigenständige Schulentwicklungsfor-schung entstand. Diese ist im deutschsprachigen Bereich in erster Linie mit den Ansätzen von Hans-Günther Rolf (Dortmund) verknüpft (vgl. Buchen & Rolf 2006). In der Erwachsenenpädagogik dauerte es noch mehr als zwei Jahrzehnte, bis man begann, sich dem Thema Führung differenzierter zu nähern. Heute gibt es eine eigene Kommission „Organisationspädagogik“ der DGfE (vgl. Göhlich u. a. 2014), in welcher auch führungstheoretische Fragestellungen erörtert werden.

Nimmt man die Führungsdebatte seit den 1960er Jahren in den Blick, so lassen sich grob drei Phasen unterscheiden:

*Phase 1 (1960-1980): Heroisches Management:* In dieser Phase entstehen Verhaltens- und Tugendregeln für Führungskräfte. Nicht nur implizit ging man dabei von der Vorstellung aus, dass das Gelingen der Kooperation in Organisationen vornehmlich und in allererster Linie von den Führungskräften und deren sachgemäßer, aber auch entschlossener Gestaltung und Steuerung von Rahmenbedingungen und Abläufen abhängig sei – ein nicht vollständig falscher, aber doch noch unvollständiger Gedanke. Man dachte in dieser Phase bevorzugt in Zuständigkeiten und Organigrammen und erprobte Motivations- und Sanktionstechniken sowie Kennzahlssysteme.

*Phase 2 (1980-2000): Organisationslernen:* In dieser Phase wurden in stärkerem Maße Konzepte des Organizational Learning (u. a. des MIT) rezipiert und man begann, besser zu verstehen, dass das Gelingen von Führung in Organisationen letztlich davon abhängt, ob und inwieweit Führungskräfte dazu in der Lage sind, die organisationale bzw. betriebliche Selbstorganisation zu modernisieren. Diese Phase radikalisierte gewissermaßen die frühen Einsichten industriesoziologischer Arbeiten, dass es die weichen Faktoren (the human relations) des Geschehens und der erlebten Wertschätzung seien, welche letztlich determinieren, ob und inwieweit Führungshandeln organisational wirksam werden kann oder nicht. In diese Phase fällt auch die zunehmende Bedeutung der Themen „Unternehmenskultur“ und „Qualitätssicherung“.

*Phase 3 (2000-2020): Postheroisches Management:* In dieser dritten Phase des Führungsdenkens wurde stärker auf die Persönlichkeit sowie die Haltung der Führungskräfte fokussiert und man begann, genauer zu erforschen, ob und inwieweit deren innere Bilder sowie biographisch verankerte Erfahrungen ihr aktuelles Führungshandeln bestimmen und auch eingrenzen. Führungskräfteentwicklung wird in dieser Phase stärker als ein „Inner Job“ verstanden, bei dem es darum geht, die Selbstreflexion und auch Selbstrelativierung der verantwortlichen Akteur\*innen zu stärken, damit sie mehr und mehr in die Lage geraten, sich von der Vergangenheit zu lösen und „von der Zukunft her“, d. h. von den Möglichkeiten aber auch disruptiver Neuerungen her, zu führen (Scharmer u. a. 2009) und Führung mehr und mehr als verteilte Funktion zu gestalten.

In allen drei Phasen wurden wichtige Aspekte des Gelingens von Führung in Organisationen in den Blick gerückt. Gleichzeitig löste man sich aber auch stärker von der impliziten Überschätzung der Führungskraft sowie der Möglichkeiten von Interventionen, indem man begann, Führung auf der Organisationsebene in ganzheitlicheren Kontexten und systemischen Wechselwirkungen neu zu denken – nämlich als eingebettet in Organisationen und die sozialen Stoffe, die diese zusammenhalten, und auf der Ebene des Individuums als Ausdruck subjektiven Gewordenseins, welches die Akteur\*innen mit je spezifischen inneren Struktur Besonderheiten ausstattet, ihre Welt zu sehen, zu gestalten und auszuhalten.

Führungskräfteentwicklung ist deshalb immer ein multidimensionaler Prozess, bei dem es um die Aneignung professioneller Kenntnisse und Fähigkeiten (Steuerungs- und Interventionswissen), aber auch um den Umgang mit anderen (sozialen und Integrationskompetenzen) sowie um Selbst- und Gestaltungs Kompetenzen geht. Programme einer zeitgemäßen Vorbereitung auf die Führungsrolle bzw. auf den Umgang mit Führung sollten deshalb die Förderung einer kognitiven Professionalität (zur Gestaltung lernender Organisationen) ebenso zum Gegenstand haben wie die Förderung einer emotionalen Reflexivität (durch Erleben und Transformation des Selbst). Mit ersterer lernen Führungskräfte, ihre Stellungnahme zur Welt sichtbar zu leben, während letztere sie dazu befähigt, ihre inneren Bilder zu reflektieren, diese zu transformieren und so ihre Stellungnahme zu sich integrierend leben zu können (vgl. Arnold 2014, 154).

Zur kognitiven Professionalität von Führungskräften zählen insbesondere Fähigkeiten wie:

- fachliches Know-How anwenden oder nutzen zu können,
- das (jeweilige) Gegenüber würdigen zu können,
- glaubwürdig argumentieren zu können,
- den visionären Kontext erläutern und verlebendigen zu können,
- alternative Vorschläge provozieren und prüfen zu können,
- Beteiligung gewährleisten zu können,
- mit Grenzen umgehen zu können,
- Kriterien des Erfolges festlegen und anwenden zu können sowie
- internes Ideenmanagement realisieren zu können.

Zur emotionalen Reflexivität von Führungskräften zählen insbesondere Fähigkeiten wie:

- eigene emotionale Zumutungen vermeiden zu können,
- die Sorgen anderer wahrnehmen zu können,
- Anerkennung ausdrücken zu können,
- im Einklang mit den tiefen Fragen leben und führen zu können,
- verzeihen und loslassen zu können,
- Kritik nicht persönlich nehmen zu können,
- nachgeben und nachsetzen zu können sowie
- Energie ausdrücken und verbreiten zu können.

Der Erwerb dieser Führungskompetenzen kann in Coachings- und Seminarkontexten angeregt, ermöglicht und geübt werden. Dabei stehen weniger die professionellen Tools einer zeitgemäßen Modernisierung der Leadershipfunktionen im Vordergrund, als vielmehr das angeleitete und begleitete Bemühen, den eigenen Strukturbesonderheiten der Wahrnehmung auf den Grund zu gehen. Wahrnehmung bildet nämlich die äußeren Gegebenheiten (z. B. Anforderungen, Konflikte) nicht ab, sondern leuchtet diese mit den bereits in einer Person angelegten Erfahrun-

gen aus. Um diesen Mechanismus der Wahrnehmung zu wissen und zu erkennen, dass dieser uns zumeist mehr mit uns selbst als mit den Strukturen und Potenzialen des jeweiligen Gegenübersystems in Verbindung bringt, ist die Kernbewegung einer selbsteinschließenden Professionalität von Führungskräften. Diese führt unweigerlich zu der Einsicht, dass wir auch nicht so bleiben müssen, wie wir haben werden können – so die Hinweise der „kontemplativen Wende“, wie sie von Francisco Varela und einzelnen Vertretern der amerikanischen Debatte um die Personal- und Persönlichkeitsentwicklung angestrebt wird. Ihnen geht es um das Ziel:

„Developing the ability to be able to clearly observe and utilize one’s own subjectivity in an unbiased fashion” (Roth 2014, 102).

Dieser Ansatz lässt den Dritte-Person-Ansatz des alltäglichen, aber auch wissenschaftlichen Beobachtens, mit dem wir objektzentriert auf die Welt blicken und in unseren zufälligen Sprachen über sie reden, hinter sich. Stattdessen gewinnt der Erste-Person-Ansatz des achtsamen Beobachtens an Bedeutung, wie er u. a. durch die Phänomenologie Husserls und Merleau-Pontys angeregt wurde, wie ihn aber auch achtsamkeitsbasierte buddhistische oder ökologische Konzepte nahelegen (vgl. Karafilidis 2016, 227f.). Der vielfach zitierte Satz von Ludwig Wittgenstein „Dass es mir – oder Allen – so *scheint*, daraus folgt nicht, dass es so ist“ (Wittgenstein 1984, 119) ist für eine solche kontemplative Begleitung tragend. Durch sie können Führungskräfte immer besser in der Lage sein, die Mechanismen ihrer Kognition und ihrer sprachgebundenen Wahrnehmung zu „handhaben“. In diesem Sinne sprechen Francisco Varela u. a. von einem bewussten und geübten „Handle of Cognition“, bei dem die Akteure beständig wahrnehmen, wie Wahrnehmung, Urteilen und Sprache in uns funktionieren, und auf dieser Basis urteilen und handeln (vgl. Depraz u. a. 2002, 155ff.). Menschen können erkennen, wenn sie hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben und ihr eigenes Leben der Wiederholung unverstandener Muster folgt. Das „*Sapere aude!*“ Immanuel Kants ist auch der Aufruf zur Reflexion und Transformation dieser Muster bzw. der Aufruf zum Musterbruch – ein Anliegen zur Vertiefung des eigenen Weltzugangs, der wenig mit den Aufstiegsversprechen der modernen Pädagogik, aber sehr viel mit den Formen einer selbsteinschließenden Professionalität von Fach- und Führungskräften zu tun hat.

#### 4 Folgerungen für eine Gestaltung von nachhaltigen Veränderungsprozessen

In den Vordergrund rücken in den selbstreflexiven und kontemplativen Konzepten einer selbsteinschließenden Führungskräfteentwicklung unübersehbar *die* Dimensionen einer Persönlichkeits- und Haltungsbildung, wie sie bereits in Anschluss an Wilhelm von Humboldt den materialen Bildungstheorien entgegenge-

setzt oder zumindest an die Seite gestellt wurden. Einer solchen *Persönlichkeitsbildung* geht es darum,

- die Ich-Kräfte zu ermutigen und zu stärken,
- die eigenen Potentiale auszuschöpfen,
- eine eigene Position zu formulieren und zu begründen, was das eigene Leben für einen bedeutet, und
- die Fähigkeit zu verbessern, sich selbst zu bilden und sich selbständig lernend weiterzuentwickeln.

Einer solchen Bildung geht es nicht länger nur um die Ausstattung mit sicherem Wissen und Können, um den fachlichen Anforderungen der Zukunft gerecht werden zu können, sondern um die Förderung einer inneren Haltung, welche die eigenen Gewissheiten in Frage zu stellen vermag und sich beständig neu um sachgemäße und gangbare Lösungen zu bemühen weiß. Die Herausbildung solcher Fähigkeiten hat mehr mit den eigenen emotionalen Einsparungen der Menschen in ihren biographischen familiensystemischen Erfahrungen zu tun als mit den Inhalten von Ausbildungs- und Studienordnungen bzw. Lehrplan und Curriculum. In späteren Entwicklungsphasen können die biographischen Prägungen durch Selbstreflexion und begleitete Erprobung reflektiert werden. Dabei ist auch eine Nachsozialisation möglich, wobei allerdings eigene ursprüngliche Formen des Umgangs mit sich selbst und der Welt zum Teil modifiziert und erweitert werden können. Auf alle Fälle erfordert eine solche Haltungsbildung ein reflexives Lernen, das Suche und Selbsterkenntnis anregt, da beide letztlich auch die Art und Weise, wie mit Wissen umgegangen wird, subtil bestimmen.

So neigt derjenige, der die genannten Fähigkeiten nicht ausbilden konnte, oft mit einer höheren Wahrscheinlichkeit dazu, die Welt und die anderen Menschen „objektiv“ zu beschreiben und zu versuchen, diese technisch beherrschen zu können. Demgegenüber begünstigt eine selbstreflexiv-kontemplative Bildung die Herausbildung eines Bewusstseins, welches in anderen – dem eigenen Eindruck entgegenlaufenden – Konzepten und Handlungsmustern auch einen Ausdruck einer menschlichen Suche zu sehen vermag.

Der erste Schritt einer epistemologisch ausgerichteten Führungskräftequalifizierung ist deshalb auf die reflexive Beschäftigung mit den eigenen Wahrnehmungsroutinen bezogen. Der Hinweis von Gunther Schmidt, dass es sich bei der Wahrnehmung eigentlich um eine Bewegung handle, die sich treffender als „Wahrgebung“ beschreiben ließe (vgl. Schmidt 2007), verdeutlicht den selbstreflexiven Charakter dieses ersten Schritts, der mit folgenden Fragen – zur selbstreflexiven Analyse der eigenen Wahrgebung im interpersonellen Kontakt (mit Vorgesetzten oder Mitarbeitern) – angestoßen werden kann:



**Tab. 1:** Fragen zur Wahrgebungsanalyse

<b>Fragen zur Wahrgebungsanalyse</b>	
1	Wie ist diese Interpretation der Situation in mir entstanden? Welche Rolle spielten dabei die Tatsache, dass vielen Kolleg*innen auch so denken und ich selbst diese bestimmten Erfahrungen mit dem Gegenüber gesammelt habe?
2	Welche alternative (z. B. entschuldigende oder wertschätzende) Erklärung wäre auch denkbar? Wie würde diese das Bild vom Gegenüber verändern?
3	Habe ich genauso viel Energie in die Entwicklung einer alternativen Erklärung investiert wie in die Belegsuche für die Problembeschreibung, welche sich jetzt Geltung verschafft?
4	Würde mir etwas fehlen, wenn es das „Problem“ nicht (mehr) gäbe? Wenn ja: Habe ich schon einmal versucht, dieses, was mir fehlen würde, wenn... von der Interpretation dieser Situation zu trennen?
5	Was würde sich ändern, wenn ich eine Woche lang versuche, dem Gegenüber auf der Grundlage einer alternativen Erklärung (seines Verhaltens) zu begegnen?

Selbsteinschließende Professionals fragen in konkreten Handlungssituationen nicht danach, wer Recht hat; sie sind lediglich darum bemüht, die Muster des Umgangs mit sich selbst und der Welt bei sich und anderen zu erkennen, um die wechselseitige Anschlussfähigkeit zu verbessern. Sie sind deshalb Meister im Suchen, nicht im Finden. Sie taugen auch nicht für einen Streit um das Rechthaben. Vielmehr suchen sie stets im Bewusstsein des Sokrates, der sagte: „Ich weiß, dass ich *nicht* weiß“. Nur der vermeintlich Wissende erhofft sich von einem Mehr an Wissen eine Steigerung seiner Möglichkeiten, der Nichtwissende hingegen kennt die Skepsis gegenüber der versteifenden Wirkung seiner Gewissheiten, die ihn in eine Trance zu versetzen vermag, die ihn von weiterer Suche abhält und nicht nur die Gegenwart, sondern auch nicht selten die Zukunft verpassen lässt.

Persönlichkeitsbildung ist somit nicht bloß ein Wort, sondern ein Programm – und zwar eines, das es in sich hat. In ihm gewinnt die Vorstellung Ausdruck, dass der Mensch sich selbst auf den Weg machen kann, um zu dem zu werden, der oder die er sein kann (vgl. Arnold 2016). Diese Formulierung mag noch nebulös und auch ambitioniert klingen und mehr ein ständiges Bemühen als ein Gelingen beschreiben, sie rückt aber immerhin den Aspekt der Selbstbildung deutlicher in den Fokus – einer Bewegung, die von dem lebendigen Interesse getragen ist, zu erfahren, „wie die Welt aus anderen Augen aussieht“ und wie es gelingen kann, „das eigene Blickfeld auf diese Weise zu erweitern“ (Spaemann 1994/95, 34). Dieser Perspektivenwechsel kann durch die bewusste Bewegung über die im Folgenden dargestellten Stufen mit drei Lernaufgaben angestoßen und geübt werden:

**Tab. 2:** Referenzen einer pädagogischen Beobachtertheorie (nach: Arnold & Siebert 2006, 71)

→ → → → → → → → → → → → → → →			Beobachtungs-Modus	Transformative Lernaufgabe/-frage
		Dritte Stufe: Fremdreferenz („Zu-mutung“)	Wie lasse ich die Wahrnehmungen (Kritiken) an mich heran?	Wie kann ich die Deutungen und Ge-wissheiten anderer aushalten, wertschät-zen und ihnen Rech-nung tragen?
	Zweite Stufe: Textreferenz („Einfä-del(n)“)		Wie vermeide ich es, mich zu „verlesen“ und stattdessen „text-fokussiert“ vorzuge-hen?	Wie kann ich mich dem eigentlichen Ge-halt eines Textes wirk-lich (= nicht selektiv) zuwenden?
Erste Stufe: Selbstrefe-renz („Au-thentizität“)			Wie beeinflussen meine eigenen Down-loads (Deutungs- und Emotionsmuster) das, was ich sehe?	Wie kann ich die Wirkung meiner Downloads erkennen und „kontrollieren“?
„Ich fühle (mich ver-traut), also bin ich!“	„Ich verste-he, also bin ich“	„Ich entspre-che, also bin ich!“	Stufen der Beobachtungstiefe, der (Selbst-) Reflexion und der Selbstveränderung	

Diese bewusste Auslotung und Reflexion der eigenen Beobachtungsmodalitäten ist in der auf Inklusion und Diversityumgang bezogenen Praxis noch weitgehend untrainiert. Zwar stimmt es, dass selbstreflexive Theorien sowie das Wissen um die sprachgebundenen und konservativen, Dissonanzen vermeidenden Mechanismen unserer Wahrnehmung nicht erst kürzlich erarbeitet wurden, es stimmt aber ebenso, dass wir trotz der zahlreichen Hinweise der Sprachphilosophie sowie der Kognitions-, Hirn- und Meditationsforschung in unserem beruflichen und privaten Alltag überwiegend so tun, als hätten diese für unser eigenes Denken, Fühlen, Sprechen und Handeln keinerlei Bedeutung. Die Kunst, die durchschaubaren Mechanismen unserer Kognition und Emotion klug zu handhaben, ist noch nicht weit verbreitet. Diese Kunst kann uns aber dabei helfen, unsere biographischen Möglichkeiten mit *neuen* Begriffen und stärker *gelöst* von unseren Erfahrungen neu zu denken und zu erfahren. Der Erwerb dieser Kunst ist ein „Inside-Job“ und erfordert Übung. Sich dieser Übung zu widmen, kann uns zu neuen Formen der Reflexion führen, die den eigenen Mechanismen des Umgangs mit dem Leben-

digen in uns selbst nachspürt – ein weiterer, erst in Ansätzen greifbarer Aspekt zukünftiger Bildung, Weiterbildung und Personalentwicklung. Diese wird Persönlichkeitsbildung in einem reflexiven sowie transformativen Sinne sein – ganz im Sinne der von Thomas Metzinger geforderten „Bewusstseinskultur“. Metzinger schreibt:

„In der Pädagogik könnte rationale Bewusstseinsethik bedeuten, [...] ideologiefreie und säkularisierte Formen der Selbsterfahrung anzubieten – sozusagen unter dem Motto ‚Wie gehe ich mit meinem eigenen Gehirn richtig um?‘ [...] Worum es geht, wäre ein ‚neurophänomenologischer Werkzeugkasten‘ von Grundfertigkeiten. Die Instrumente in diesem Kasten würden einen Set von einfachen Bewusstseinstechiken bilden, der später einen Referenzrahmen schafft für das, was man eigentlich will, der es dem Schüler aber auch erlaubt, sich effektiv gegen Angriffe auf die eigene Gesundheit zu verteidigen – zum Beispiel aus dem Bereich, den ich den ‚Informationsdschungel‘ genannt habe“ (Metzinger 2013, 13).

Bereits in seinem Buch „Der Ego-Tunnel“ breitete Metzinger die seinen Argumentationen zugrundeliegende Bewusstseinstheorie aus:

„Unser in der Evolution entstandener Typ von bewusstem Selbstmodell ist einzigartig und für das menschliche Gehirn spezifisch, und zwar deshalb, weil wir den Vorgang des Repräsentierens an sich noch einmal repräsentieren und uns dadurch selbst – wie Damasio sagen würde – ‚im Akt des Wissens‘ ertappen können“ (Metzinger 2009, 19).

Die Erfahrung lehrt, dass bereits ein entschleunigter Umgang mit den eigenen Deutungsroutrinen dieses „Sich-ertappen-können“ anbahnt und wichtige Effekte im Sinne einer selbsteinschließenden Professionalisierung bewirken kann: Plötzlich werden die Akteur\*innen sich der Risiken und Nebenwirkungen ihrer Erfahrungen bewusst und erkennen, dass diese sie auch haben blind werden lassen – blind gegenüber dem, was sonst noch der Fall sein könnte beim Gegenüber, seinem Verhalten und seinen – oftmals ihm selbst auch aus dem Blick geratenen Potenzialen und Möglichkeiten.

## 5 Fazit

Die Bemühungen um eine selbsteinschließende Professionalität sowie die Schaffung einer Bewusstseinskultur können nur gelingen, wenn sich die Pädagogik selbst stärker als eine *intransitive Wissenschaft* zu positionieren lernt – ein Anliegen, welches hier abschließend nur grob markiert werden kann. Das Intransitive ist das, was sich der Intervention und Vermittlung entzieht, im Intransitiven sind wir gleichzeitig Subjekt und Objekt der Veränderung – dies ist die Spur, welche eine systemische Veränderungstheorie, aber auch eine semiotische Grammatiktheorie zu legen vermag.

Wir können Bildung, Erziehung und Führung verändern, doch erfordert diese Veränderung eine Selbstveränderung, eine Veränderung unserer Beobachtungs- und Bezeichnungsroutinen, bei der wir uns von allem lösen, was nicht zu halten vermag, was wir uns von ihm versprechen. Dabei entsteht das Bild einer *Intransitiven Pädagogik*, die sich als *Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft* versteht und mit Such- statt mit Findebegriffen zu Werke geht. Das Intransitive bezeichnet dabei einen Gegenstand, der sich – zu großen Teilen – ohne die Einwirkungen direkter Akteur\*innen (z. B. einer Führungs- oder Lehrkraft) entwickelt – ein Sachverhalt, dem durch die Schaffung entwicklungsförderlicher Kontexte Rechnung getragen werden kann.

Eine intransitive Haltung markiert zugleich auch eine professionelle Wertebasis, wie sie in den pädagogischen Texten der Vergangenheit bereits vielfach beschrieben wurde. Es geht dieser Wertebasis um eine schonende, schützende und öffnende Geste gegenüber dem Lebendigen, d. h. dem nach Neuem drängenden Denken, Fühlen und Handeln Einzelner, aber auch von Gruppen und Gesellschaften. Dieser professionellen Wertorientierung ist alles Kontrollierende oder gar Disziplinierende fremd, denn es spürt, dass die Energien in Wahrheit von der Öffnung und dem Erleben, nicht von der Einschränkung und Eingrenzung ausgehen – dies die wohl grundlegendste Konsequenz eines „kybern-ethischen“ Denkens, wie es Heinz von Foerster anregte.

Die grundlegende These ist in diesem Zusammenhang die These von der *Kraft einer angewandten Erkenntnistheorie*. Sie lautet:

*Es sind die Mechanismen unseres Denkens, Deutens und Handelns, die wir erkennen und denen wir nicht weiter zur Verfügung stehen müssen, denn indem wir uns treu bleiben, sorgen wir dafür, dass unsere Zukunft so wird, wie unsere Vergangenheit gewesen ist – zumindest gehen wir mit den alten Begrifflichkeiten, Techniken und Bemühungen bei dem Fabrizieren unserer Lösungen zu Werke. Ein – systemisch – frisches pädagogisches Denken hingegen bemüht sich um eine Entschleunigung des Unterscheidens und Bezeichnens, spürt den Festlegungen nach, die in unsere „einheimischen Begriffe“ eingewebt sind und übt sich im intransitiven Umgang mit dem Vertrauten.*

Dadurch kann das Vertraute in einen neuen Blick rücken und so neu auf uns wirken – dies ist die Art von Veränderung der Wirklichkeit, um die es in pädagogischen Kontexten immer wieder geht. Wir fokussieren dann z. B. nicht mehr die Lernbehinderung, sondern fragen uns, wie wir uns – und dem Gegenüber – eine solche konstruieren (vgl. Balgo 2005) und wie sich unser pädagogisches Bescheidwissen in dem ausdrückt, womit wir uns konfrontiert sehen (z. B. „schwierigen“ Mitarbeiter\*innen oder illoyalem Verhalten gegenüber). Indem wir uns bei diesen wirkmächtigen Blicken selbst auf die Schliche kommen, öffnen wir auch allmählich die Türen für eine neue Praxis. Dieser Prozess kann durch ein „frisches Denken“ (Senge) sowie ein gezieltes, Erwartungen enttäuschendes „Irritationslernen“

(vgl. Arnold 2011) angebahnt werden, welches zunächst aus der eigenen Gewissheitsfalle befreit, um dadurch auch den Weg dafür zu bahnen, dass eine andere Wirklichkeit in Erscheinung treten kann.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arnold, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung, Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Arnold, R. (2010): Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Arnold, R. (2011): Irritationslernen 2011. In: R. Arnold (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Arnold, R. (2014): Leadership by Personality. Von der emotionalen zur spirituellen Führung. Ein Dialog. Wiesbaden: Springer.
- Arnold, R. (2016): Wie man wird, wer man sein kann. 20 Regeln zur Persönlichkeitsbildung. Heidelberg: Carl Auer.
- Arnold, R. (2021): Agile Führung aus Geschichten lernen. Heidelberg: Carl Auer.
- Arnold, R. (2022): Emotional kompetent agieren. Wiesbaden: Springer.
- Arnold, R. & Schön, M. (2021): The Reflexible Person. Toward an Epistemological Learning Culture. In: Journal of Awareness Based Systems Change 1 (2), 51-71.
- Arnold, R. & Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Balgo, R. (2005): Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokative Anleitung. In: R. Voss (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Carl Auer, 65-76.
- Brater, M. (2020): Grundlagen der Berufsbildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, 3-15.
- Brater, M., Freygarten, S., Rahmann, E. & Rainer, M. (2011): Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld: wbv Media
- Buchen, H. & Rolff, G. (Hrsg.) (2006): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz.
- Depraz, N., Varela, F. & Vermersch, P. (Hrsg.) (2002): On Becoming Aware. A pragmatics of experiencing. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Göhlich, M., Weber, S. M., Schöer, A. u. a. (2014): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. Online unter: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/forschungsmemorandum-organisationspaedagogik>. (Abrufdatum: 04.04.2022).
- Kade, J. (1999): System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft XY (4), 527-544.
- Karafildis, A. (2016): Unmittelbares Handeln und die Sensomotorik der Situation. Über Francisco Varela, Ethical Know-How (1992). In: D. Baecker (Hrsg.): Schlüsselwerke der Systemtheorie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, 223-254.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (6), 949-968.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Suhrkamp.
- Metzinger, T. (2013): Der Begriff einer „Bewusstseinskultur“. Online unter: [https://www.philosophie.fb05.uni-mainz.de/files/2013/04/TheorPhil\\_Metzinger\\_DerBegriffEinerBewusstseinskultur.pdf](https://www.philosophie.fb05.uni-mainz.de/files/2013/04/TheorPhil_Metzinger_DerBegriffEinerBewusstseinskultur.pdf). (Abrufdatum: 3.2.2022).

- Metzinger, T. (2009): *Der Egotunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik*. 7. Auflage. Berlin: Berlin Verlag.
- Nold, H., Michel, L. (2016): The performative triangel. A model for corporate agility. In: *Leadership & Organisation Development Journal* 37 (3), 341-356.
- Ochs, M. & Schweitzer, J. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Forschung für Systemiker*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Parker, D. W., Holesgove, M. & Pathak, R. (2015): Improving productivity with self-organised teams and agile leadership. In: *Journal of Productivity and Performance Management* 64 (1), 112-128.
- Parmentier, M. (2019): *Haltung entscheidet. Führung und Unternehmenskultur zukunftsfähig gestalten*. München: Vahlen.
- Reckwitz, A. (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.): *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 23-150.
- Roth, H. D. (2014): A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies. In: O. Gunnlaugson, E. W. Sarath, C. Scott & B. Heeson (Hrsg.): *Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines*. New York: State University of New York Press, 97-118.
- Rohr, D. (2016): Eine kleine Theorie-Einführung in Systemische und Humanistische Ansätze am Beispiel des Inneren Teams. Mit Begleittexten von Friedemann Schulz von Thum, Bernd Schmid und Jürgen Kriz. Weinheim: Beltz.
- Schäffter, O. (2019): „Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“ durch eine relationslogische Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky. In: *Debatte* 2 (1), 40-63.
- Scharmer, C. O. (2009): *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schmidt, G. (2007): *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Senge, P. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, P., Smith, B., Kruschwitz, N., Laur, J. & Schley, S. (2011): *Die notwendige Revolution. Wie Individuen und Organisationen zusammenarbeiten, um eine nachhaltige Welt zu schaffen*. Heidelberg: Carl Auer.
- Sesink, W. (2006): *Bildungstheorie. Skript zur Vorlesung TUD SS.2006*. Online unter: <https://docplayer.org/28497212-Transitiver-intransitiver-und-reflexiver-bildungsbegriff.html>. (Abrufdatum: 03.02.2022).
- Simon, F. B. (2006): *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer.
- Spaemann, R. (1994/1995): Wer ist ein gebildeter Mensch? In: *Scheideweg. Jahresschrift für skeptisches Denken* 24, 34-37.
- von Foerster, H. (1993): *Kybernetik*. Berlin: Merve Verlag.
- Wittgenstein, L. (1984): *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie*. Werkausgabe Bd. 7. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hanns Meissner

## Learning Institute for Social Innovation: A Space to Imagine and Birth New Social Support Arrangements<sup>1</sup>

“A community will work better as citizens struggle to develop a sustainable relationship between the earth’s population and our planet and find ways to overcome social exclusion and the common tendency to disregard some people’s dignity on the basis of difference.”

John O’Brien and Beth Mount, 2015.

### Abstract

The Learning Institute for Social Innovation (LISI), an emerging change technology, builds on three theoretical and practice orientations: social inclusion of Persons with Developmental Disabilities (IDD), Organization Development (OD), and Social Innovation (SI). These change orientations are woven together in the LISI design. The LISI intention is to facilitate a dialogic space<sup>2</sup> focused on creating opportunities for inclusion of traditionally marginalized people through right relationships<sup>3</sup>, and evolving inflexible, one-size fits all program-based services to individualized support. LISI is purposed to nurture an emergence of innovative social arrangements more attuned to promoting relational forms that exist in healthy and diverse communities through a collaborative process.

Das Learning Institute for Social Innovation“ (LISI), ist eine soziale Veränderungstechnologie, die auf drei theoretischen und praktischen Orientierungen aufbaut: der sozialen Inklusion von Menschen mit intellektuellen Behinderungen, der Organisationsentwicklung sowie der sozialen Innovation. Diese drei Orientierungen sind im Design eines LISI miteinander verwoben. Die Absicht von LISI ist es, einen dialogischen Raum zu schaffen, wodurch neue Möglichkeiten der Inklusion von traditionell ausgegrenzten Menschen geschaffen werden. Ebenso sollen uniformistische und programmatische Dienstleistungen zugunsten individueller Unterstützung transformiert werden. Durch einen gemeinschaftlichen Prozess fördern ein LISI das Entstehen innovativer sozialer Arrangements, die besser auf die

- 1 Meissner, H. 2019. *Expanding Blue Space: The Learning Institute for Social Innovation*. Toronto, Canada: Inclusion Press.
- 2 Bushe, G. and Marshak R (2015) a dialogic approach “uses processes of inquiry to socially create reality through human interactions to disrupt status quo and create awareness, knowledge and narratives that have the potential to transform the organization”
- 3 Kendrick, M (2000) “Right relationship” treats the person as an authority in his or her own life. Deferring to professionals would be done voluntarily by the person on its merits rather than by default.

Förderung von Beziehungsformen abgestimmt sind, die in gesunden und vielfältigen Gemeinschaften existieren.

## 1 Introduction: A Nurturing Space to Socially Innovate

From the historical milestone that marks the period of deinstitutionalization up to today, efforts to reintegrate people with IDD into local communities have fallen short. People continue to live parallel lives in group homes and day programs and experience their neighborhoods as visitors not as citizens. Passionate justice seeking service providers have drifted from their deep purpose of inclusion. They have slowly turned into instruments of the system by maintaining service forms that continue to segregate people. The capacity to be truly person-centered is lost when provider actions became framed by programmatic prescriptions.

Authentic social change work originates from a fire in the belly ignited by a compelling vision of a better world. The mechanistic quality of the service system has dampened the flame, yet a passion for a just community continues to burn, albeit at a low level. The flame is turned up by tapping into one's inner knowing and discovering a higher purpose. Some say this inner knowing comes from our spiritual essence – the source of our creativity (Scharmer 2007). Our highest purpose can be characterized as choosing to be a change agent for a community that works better for everyone. Nurturing conditions are needed to feed the flame that energizes action in-service of this vision. A Learning Institute for Social Innovation (LISI) provides a fertile space for creative energies to burn bright.

This chapter answers the question: what form of change intervention fits the task of engaging the creative energies of stakeholders at the point of service delivery, to work collaboratively to socially include people with IDD? Specifically, what design principles and learning and action elements increase individual practitioner, team and organizational capacities to be change agents for social inclusion, and transform services from expert-based care to co-created individualized supports<sup>4</sup>?

## 2 LISI Foundations

LISI is built on three theoretical and practice traditions. From the *social inclusion* perspective, the principle of normalization and social role valorization (SRV), as a theory and set of analytical tools that influenced a generation of practitioners, academics and policy makers, offers an understanding of the degree to which Persons

<sup>4</sup> Co-created individualized supports refers to people with IDD and their allies, mutually working together to design and implement individually tailored supports that facilitate and maintain social inclusion in the form of valued outcomes (employment, home, relationship). For examples of individualized supports see O'Brien, J. and Mount, B. (2015), Meissner, H (2013), Mount, B and Van Eck (2010).



with Developmental Disabilities (IDD) are devalued as people, isolated and often subject to abuse (Wolfensberger 1998). Although large institutions are primarily a thing of the past, people with IDD continue to exist at the margins of society in congregate settings such as group homes and day programs. Extending from SRV, person-centered planning aims to liberate people from exclusion by focusing on five valued outcomes (i.e., belonging, choosing, contributing, being respected, and sharing ordinary places). These outcomes are accomplished as people with IDD and their allies co-create strategies to assist a person to assume valued roles (e.g., employee, partner, friend) (O'Brien & O'Brien 1988).

*Organization Development* (OD) provides a humanistic change theory and a set of interventions to guide the transformation of hierarchical program designs to collaborative ways of organizing individualized supports. Specifically, OD process-based large group interventions with origins rooted in the Tavistock Tradition (Bion 1961), Gestalt Psychology (Lewin 1943), and Systems Theory (Miller & Rice 1967) with its evolutionary form in the Learning Organization (Senge 1990) deeply informs the design of the Learning Institute.

*Social Innovation* (SI), as a change orientation and perspective, acknowledges the dynamic complexity that makes including those who have been traditionally marginalized in society difficult. Social exclusion resulting from a complex set of inter-dependencies is further compounded by concerns that the current developmental disability system is unsustainable from a fiscal, workforce, and philosophical perspective (as a model of care that continues to segregate people) (Sprent 2017). It is a wicked problem<sup>5</sup> which, given its ever-evolving nature, cannot be solved by traditional problem-solving methods (Meissner 2019). A SI approach is suited to work with wicked problems, as it is defined as “the process of inventing, securing support for, and implementing novel solutions to social needs and problems” and by “dissolving boundaries and broking a dialogue between public, private and nonprofit sectors” (Phillis, Deiglmeir & Miller 2008).

### 3 Learning Institute for Social Innovation – An Emerging Change Technology

The origins of the LISI can be traced back to the first learning institute, which focused on individualized supports innovations (O'Brien 2009). The LISI is part of the Social Lab family<sup>6</sup>, drawing practices from World Café, Future Search,

5 The term ‘wicked problem’ characterizes multi-stakeholder planning issues that are dynamic, highly complex, interactive, and involve stakeholder conflict. Most decision makers are frustrated that there are no definitive and objectively-best answers to wicked problems. (Sydelko, Midgley & Espinosa 2021)

6 Social Labs bring together diverse stakeholders to design prototypes, test them in practice, refine them using feedback and data, and test them again as opposed to developing a linear plan. A system approach is applied to address the complexity of a situation.

Open Space Technology and other large group interventions. The LISI is akin to Theory U (Scharmer 2007) and Social Lab (Hassan 2014) methods in their integral orientation to perspective shifting and SI prototyping. The LISI shares the values, process, and theory of OD's large group interventions, yet is differentiated in design to take individuals, teams, and organizations through a cycle of social innovation over a stretch of time. The LISI journey is a personal experience that unfolds in the context of a diverse team in a human service organization where one can imagine and create new support possibilities. Individual practitioners and their team engage in learning and innovative practice between LISI in-person or virtual sessions that typically include multiple teams from other organizations. LISI design assumes that a positive future can be birthed through the process of expanding individual and organizational awareness and co-creating support arrangements that facilitate social inclusion. For this to occur, the design creates the conditions for "Blue Space"<sup>7</sup>, a social safety zone for individual and organizational risk-taking and inventing out-of-the norm support arrangements.

### 3.1 Learning Institute Focus

A focus on a social challenge defines a LISI. Over the past 15 years LISI<sup>8</sup> have wrestled with concerns of people with IDD relating to low employment, segregated housing, transformation of congregated care facilities and applying person-centered approaches in authentic ways. LISI engages people in their local space in finding practical responses to these wicked problems. LISI does not occur in an isolated laboratory or a classroom on a campus. Rather, a LISI is a facilitated learning journey that unfolds in the mix of life. Organizations, support practitioners and policy makers consider a LISI an option when it dawns on them that their efforts have not been effective in changing the circumstances for people who have been marginalized and segregated. Individuals with IDD and some families become motivated to join in a LISI journey with their allies to find ways to gain ground on building inclusive communities.

### 3.2 Core Assumptions and Deep Structures

On a foundation of a common vision and shared assumptions about organizational change LISI takes different forms to fit different circumstances. These assumptions are:

- the work of social inclusion is complex and emergent<sup>9</sup> thereby requiring participants to navigate the change journey with attentiveness and responsive-

<sup>7</sup> Blue space is a metaphor that describes both inner state of support practitioners and their organization's intention to generate ethical action and the social conditions that nurture the emergence of social inventions.

<sup>8</sup> Over 30 LISI have occurred throughout the U.S.

<sup>9</sup> Emergent change assumes that change is a continuous, open-ended and unpredictable process of aligning and realigning an organization to a changing environment (Burnes 2009).

ness to what surfaces in the process and a willingness to make many course corrections;

- services exist within a nested system;
- the move away from traditional group-based services to individualized supports is counter-cultural and contradicts deeply embedded program architecture and therefore needs to shift at all system levels (i.e., individual, team, organization); and
- human service organizations are often caught in a thicket of competing commitments (Kegan & Lahey 2009) that keep them firmly anchored to status quo, espousing social inclusion while captured by maintaining the congregate services that keep people separate from community.

Transforming group-based services to individualized supports requires a strong commitment from individuals and organizations to break with tradition to venture into uncharted territory. This commitment emerges as change agents tap into their highest purpose. For example, some have seen employment-for-all as their purpose, others have tagged the goal of closing a group home and supporting individuals in their own place and/or self-directing their resources. When the inclusion of people with IDD is connected to our highest purpose, we are fully attentive and energized by the challenge. The LISI provides guidance and exercises to assist in increasing self-awareness and self-management leading to the growth of each participant as an instrument of change (Chenua-Judge 2001). At the organizational level the purpose may be a strategic move to transform services from a hierarchically administered care model to partnership based individualized supports. (Meissner 2013).

LISI assumes that achieving social inclusion in communities that work for everyone requires a shift to more acceptant, diverse, and power-shared relationships. Since past practice does not offer a reliable way to share power, we must opt for a socially innovative path. The trajectory and deep structure of Theory U outlines the process of the learning and doing path of the LISI.

### 3.3 Theory U – The Path to Social Innovating

The full arc of the U<sup>10</sup> is patterned in the background of the LISI. The LISI is a structured yet mostly open social learning space for participants to explore new territory, imagine possibilities, and co-create ways to address stuck problems. It is a platform that attends to personal, relational, system development in experimental and creative ways. It brings together diverse people (e.g., individuals, family members, support providers) to work together as a design team in constructing innovative support arrangements. It promotes work and change inside our self – the inner condition of the LISI participants, and on the outside – working in and on a system. (Deming 2000).

---

10 The “U” shape is a bent line going down (illustrating deeper levels of human experience and consciousness) to expand awareness, seek alternative forms of social response and connect more deeply to others and self, then turning up upwards in an expression of creative action that serves individuals and community in more sustainable ways.

Theory U, through Awareness Based Collective Action<sup>11</sup>, forges a path that leads an individual or diverse group of people to a state of presence – a place where we locate our higher purpose in service to something greater than ourselves, and where we imagine a more positive future for ourselves and others. The “U” graphic depicts the deep dive to the creative act that brings forth opportunities in a divided world bound by closed minds and mindless action. The dive is deep because it travels from the surface of our experience to levels of personal and collective consciousness typically not accessed. We can only travel this far if we open our minds, hearts, and wills to the journey. There are many barriers to overcome on this road, and the most challenging are our own voices of judgement, cynicism, and fear. If these voices achieve ascendancy in our inner world, we become closed to creative action. The following graph illustrates the journey LISI participants take individually and collectively with their team.

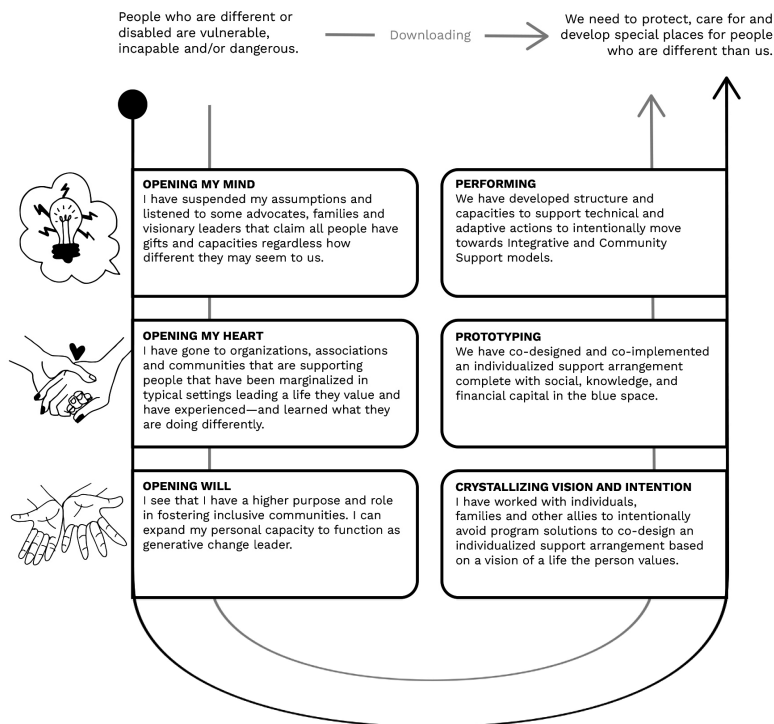


Fig. 1: The LISI U-Journey (adapted from Meissner 2019, 27)

11 Awareness-based collective action is the seed for a new, awareness-based form of coordination and governance that is already taking root in many places. <https://medium.com/presencing-institute-blog/a-new-superpower-in-the-making-awareness-based-collective-action-83861bcb9859>

## 4 Experiencing the Learning Institute for Social Innovation

A key question is how to engage the heads, hearts, and hands of the participants in the enterprise of innovating. Trainings delivered through lecture and technology (e.g., webinars and podcast), while efficient and effective in informing people about pre-set solutions and best practice, hold little value in developing the capacity of people and organizations to work within complex social situations. In contrast, a multi-modal approach engages the whole person in the imaginative act of creating new approaches. The LISI engages participants in an array of learning modalities. A core learning component invites participants to visit “places of potential”, to see and experience innovative support arrangements that may inform how they can prototype new approaches to support people (Scharmer 2007). To expand awareness and the ability to imagine future possibilities, the more concrete, action-oriented methods are experienced alongside contemplative exercises and creative practices (e.g., the use of meditation, theater, drawing, poetry).

### 4.1 Creating Blue Space to Socially Innovate

This task of implementing social change can feel like swimming upstream in turbulent waters. Organization, service system, and community cultures resist even the changes most necessary to live into their vision. As the immune system attacks and seeks to destroy foreign organisms, cultures work to eradicate innovations. Safe spaces are needed to be vulnerable with others, test our most cherished assumptions about our practice, roles, and relationships, and reflect on mistakes without the risk of humiliation or retaliation. Edgar Schein (2016) speaks about “culture-free islands”, meaning the learning places where coercive organizational norms are suspended to allow learners to try something new. Meg Wheatley (2017) coins the term “islands of sanity” to metaphorically describe a psycho-social geography where leaders encourage healthy relationships amidst a chaotic and destructive world. I refer to this condition as Blue Space. Blue space is an interior and exterior condition that is the source of moral and ethical perspective and action. A LISI creates Blue Space by using a dialogic approach that guides individual and team participants through a process of suspending assumptions, practicing inquiry and advocacy in a descriptive not judgmental way, encouraging mutual and collaborative inter-changes, trust building and growing capacity to be self-aware of the voices of judgement, cynicism and fear.

The LISI social change journey is inherently personal. Each individual must be willing to examine their own assumptions about difference, disability, and community – as their inner condition guides their actions (Scharmer 2007). An unexamined inner condition produces “more of the same” with little imagination for new thoughts or opportunities. Becoming more aware of one’s inner self provides

perspective on where our actions align with our social change agenda and where we miss the mark. We are not solo players but participants in a social field<sup>12</sup>. As the individual examines their beliefs, assumptions, roles and actions, continual learning must also occur at the team, organization, service system, and community levels to create the relational shifts (from power-over and expert dominated to power-shared and co-creative) necessary for inclusion to occur in a meaningful way.

LISI designers and facilitators have seen how individuals and teams get stuck in status quo when transformation is not fully embraced by their organization and the service system. They must be aware that operating within a social field means struggling in a hot-bed of competing commitments (Kegan & Lahey 2009). LISI participants often speak about their experience of being pulled to the higher purpose of assisting people to live a valued life while simultaneously being pushed by the regulations and prescriptions of the system. The push-pull that exists within a dynamic and emergent world can double-bind the best of us, and no technical solution seems to help in getting providers unstuck. Liberation from stuckness happens through a process of broadening awareness of context and competing commitments that play within it, often operating unseen at the subterranean level. Seeing the lay of land positions us to scope out the options and potential places ripe for adaptive moves<sup>13</sup>. Expanding Blue Space provides the safety for traditional service providers to try a creative support arrangement with one person at a time, observe whether a valued outcome is achieved, and then make the next move towards supporting more people in inclusive ways.

#### 4.2 Learning Institute -Core Elements

The LISI stretches over time (ideally 18 months) to allow comprehensive learning, and to develop and implement meaningful supports prototypes. The time commitment honors what it takes to bring to life an appreciative learning space for individuals, a shift of perspective and relationship, the safety to let go of what needs to die, and undertake experiments that will let the new emerge (Scharmer 2007). Although there have been Learning Institutes of a shorter duration that have some value, brief experiences often leave participants somewhere short of deep personal learning necessary to generate and implement creative and collaborative support arrangements. Allowing for some variation in design, we assume that the following components are consistently experienced:

- *Orienting Participants to the Learning Institute and the Flow of Social Innovation:* Engaging in self-development assessments and reflections, and organizational

12 Scharmer (2007) defines social fields as: “the quality of relationships that give way to patterns of thinking, conversing, and organizing, which in turn, produce practical results”.

13 Schein (2016) refers to adaptive moves as “small efforts to improve the situation...not huge interventions”.

- surveys, initiating a community of practice, learning from readings and other references on social innovation.
- *Holding Intermittent Large Group Gatherings*: Convening large group gatherings to explore new concepts, hear from thought leaders, share experiences, and maintain a community of practice.
  - *Engaging in Personal Learning Work*: Tracking our personal Hero's Journey (Campbell 2008) assessing and engaging in leadership development, building social innovation skills and capacities.
  - *Organizing Design Teams*: Organizing a multi-stakeholder team at the local level to facilitate organizational change and design supports prototypes.
  - *Taking Sensing Journeys to Places of Novel Social Action*: Identifying and traveling to places that create innovative support arrangements.
  - *Partnering in Peer Coaching*: Getting together with selected and chosen others in the learning institute to share practices, assess organizations, and coach peers in designing and implementing supports prototypes outside of the large group gatherings.
  - *Prototyping for Social Change*: Co-designing and co-implementing support prototypes and learning from results.

The following graphic depicts a prototypical sketch of how these elements can be spread over time.

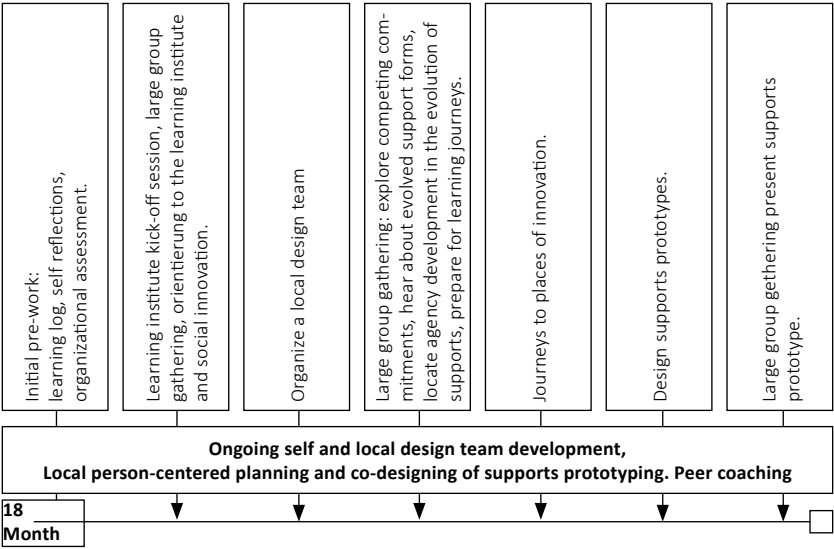


Fig. 2: LISI Time line (adapted from Meissner 2019, 34)

For each LISI, institute designers sketch out elements and process that fit the identified challenge and scope. They attend to development work being done at the individual, team, organizational levels. LISI participants start their learning journey by disrupting their patterned responses to people with disabilities, and opening up to new thoughts, feelings, and experiences about disability, and how to arrange supports for the purpose of inclusion. There are opportunities for self-reflection and relationship building. Ultimately, the LISI converges in designing and implementing supports prototypes. Most LISI exercises<sup>14</sup> are applicable at any system level.

Consideration must be given to the turbulence of the environment i.e., how much Blue Space can be made for imagination and innovations. During times of COVID 19, Learning Institutes have moved to a virtual environment. Although the virtual learning institutes have only recently been implemented, participants state that the experience has reconnected them to purpose, rekindled their passion for inclusion work, refocused their attention on innovating supports, and provided a community of fellow travelers in the quest for social justice. The virtual environment is an adaptation of the more comprehensive shape of the LISI that attempts to work within a constricting environment such as during a pandemic. More challenging times may test the comprehensiveness of an LISI, therefore we may see shorter versions or other variations of the LISI in the near future.

### 4.3 Planning and Coordinating a Learning Institute

Planning for a LISI takes time and consideration. The initial footwork leading to the LISI kick-off day can take four to six months. The host<sup>15</sup> begins by pulling together a steering committee consisting of the LISI designers and facilitators, and hosting organization. These initial conversations explore the concept of social innovation and the LISI's function in catalyzing novel action. During this, hosts and facilitators clarify that the intention is to create the conditions for learning and change. Should a match be made between the challenge – a wicked problem such as social exclusion – and LISI change process, the committee justifies a move forward.

Naming the challenge helps to locate which part of a system needs to be engaged. If a challenge is specific to an individual agency or region, then the stakeholders of those entities can be represented in a LISI steering committee. For larger scale, more systemwide projects, the scope and scale can make it difficult to have a true representation on the steering committee. At this point, the steering committee may choose to hold regional focus meetings or targeted interviews to solicit input

14 See Meissner (2019) *Expanding Blue Space: Learning Institute for Social Innovation*.

15 In the US, hosts have consisted of provider associations e.g., NYS Alliance for Inclusion and Innovation or umbrella organizations such The Arc.



on how the challenge impacts services and their outcomes for people. Once the challenge is acknowledged (e.g., competitive employment, integrated housing, individualizing supports), the steering committee must answer a series of questions: What resources do we need? Which direction should we take? To whom do we need to address this question?<sup>16</sup>

Answers to these three questions create the conditions for learning relationships among the participants to join in a shared and facilitative space. LISI is a social field with boundaries established by the nature of the challenge and the domain, the resources that are available, scope of the LISI project, and the participants who will populate the institute.

- The challenge is the core question or task (e.g., social exclusion of people with complex needs, employment of people with disabilities),
- The domain is the identified marginalized population and the relevant service system (e.g., persons with mental health issues), and
- The scope is the level of the system (i.e., individual organization, field wide providers or total system with government funders and regulators, and insurance companies) and also refers to the geographical area (local, regional, state and country wide).

#### 4.4 What Can We Learn from Social Innovation

Since LISI participants travel to destinations that are not fully known, typical grant reporting methods and formats do not work. Typical project management assumes that a LISI is solving a technical problem where predetermined and measurable goals can be reached by defined steps. Evaluation tests goal attainment and reporting assures on-time achievement of milestones. In contrast, LISI inventions support arrangements outside established pathways. Social invention is a matter of continuous play and adaption to meet adaptive challenges. Social innovations require sponsors to tolerate ambiguity and accept the discovery of different and unpredicted destinations. Developmental Evaluation (Patton 2010) is well suited to guide work on the wicked problem of social inclusion.

## 5 Conclusion: The Value of Social Innovation

In answering the questions posed in this paper, LISI appears to fit the task of engaging stakeholders to work collaboratively to socially include people with IDD. Feedback gleaned from interviews with former participants of LISI and a review of LISI learning histories (O'Brien 2009; 2010; 2011; 2016) reveal that participation in a LISI led to:

---

<sup>16</sup> Hassan (2014) outlines the pre-conditions for a Social Lab.

- transforming group residential placements to individual housing (Mount & Van Eck 2010),
- circles of supports facilitating community connections and assisting people assume valued roles,
- the closing of a sheltered workshop and expanding supported employment opportunities,
- implementing self-directed arrangements (for more details on outcomes see Meissner 2019).

In most cases, the outcomes did not occur during the LISI, but were implemented at a later stage. The LISI shifted minds, clarified goals and strategies, and seeded the ground for changes. LISI, at times catalytic in sparking change, are more often supportive of other change processes occurring at the individual and organizational levels. Research of LISI variants, adapted in form and length to address capacity restrictions of time, money, and other constricting factors, is needed.

The design principles and learning and action elements align with what social innovators across all sectors report when addressing wicked problems (Caulier-Grice et al. 2012). While further testing of the efficacy of these design principles and elements is useful, they appear effective in the way intended by examining the statements made by former LISI participants in reference to their experience. People said that it:

1. Created a safe place to shift thinking about people with disabilities and how to support them in more inclusive ways.
2. Enabled learning about co-creating supports as opposed to implementing pre-set programs.
3. Re-energized passions for social justice from a place of job burn-out.
4. Provided living, practical examples of individualized supports through learning journeys.
5. Connected people with similar interests in social innovation.
6. Encouraged individuals and organizations to evolve from group-based services to individualized supports.
7. Provided methods and strategies to engage others in learning institute processes.

The evolving forms and processes of LISI offer a real possibility for individuals with IDD, families and allies to gather to co-design and implement individualized support designs in a context of over-structured systems. It is in collaborative, safe spaces that innovative ways to assist people with IDD to take their rightful place in communities can be nurtured and emerge as an alternative to programs that segregate people in special environments.

## Literature

- Bion, W.R. (1961): *Experiences in Groups*. Loudon: Tavistock.
- Brown, J. & Isaacs, D. (2005): *The World Café, Shaping Our Futures Through Conversations that Matter*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Bushe, G.R. & Marshak (2015): *Dialogic Organization Development, The Theory and Practice of Transformational Change*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Campbell, J. (2008): *Hero with a Thousand Faces*. Princeton: New World Library.
- Caulier-Grice, J., Mulgan, G. & Murray, R. (2010): *The Open Book of Social Innovation*. NESTA report.
- Chenua-Judge, M. (2001): The Self as an Instrument – A Cornerstone for the Future of OD. In: *OD Practitioner* 38 (3), 11-16.
- Deming, W.E. (2000): *Out of the crisis*. Cambridge: The MIT Press.
- Hussan, Z (2014): *The Social Lab Revolution. A New Approach to Solving Our Most Complex Challenges*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kegan, R. & Lahey, L.L. (2009): *Immunity to Change, How to Overcome it and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*. Boston: Harvard Business School.
- Kendrick, M. (2000): *Right Relationships*. Queensland Advocacy Incorporated Newsletter.
- Lewin, K. (1935): *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Meissner, H. (2013): *Creating Blue Space: Fostering Innovative Support Practices for People with IDD*. Toronto: Inclusion Press.
- Meissner, H. (2019): *Expanding Blue Space: Learning Institute for Social Innovation*. Toronto: Inclusion Press.
- Miller, E.J. & Rice, A.K. (1967): *Systems of Organization: The Control of Task and Sentient Boundaries*. London: Tavistock.
- Mount, B. & Van Eck, S. (2010): *Keys to Life: Creating Customized Homes for People with IDD Using Individualized Supports*. The Arc of Rensselaer County and Capacity Works.
- O'Brien, J. (2009). NYSACRA Learning Institute on Innovation in Individualized Supports: A Learning History. Online unter: <https://inclusion.com/change-makers-resources-for-inclusion/john-obrien-change-makers-books-videos/john-obrien-books-videos/john-obrien-systems-change-leadership/action-learning-for-quality-improvement-2-11-11-5/>. (Abrufdatum 14.12.2021).
- O'Brien, J. (2010): NYSACRA Learning Institute on Innovation in Individualized Supports *A Learning History Phase II: October 2009 – June 2010 Part II – Turning Points*. Online unter: <https://inclusion.com/change-makers-resources-for-inclusion/john-obrien-change-makers-books-videos/john-obrien-books-videos/john-obrien-systems-change-leadership/action-learning-for-quality-improvement-2-11-11-6/>. (Abrufdatum 14.12.2021).
- O'Brien, J. (2011): NYSACRA Learning Institute on Innovation in Individualized Supports, Phase 3 Parent Perspectives on Innovation. Online unter: <https://inclusion.com/change-makers-resources-for-inclusion/john-obrien-change-makers-books-videos/john-obrien-books-videos/john-obrien-family-support/creating-the-conditions-for-a-valued-workforce-2-5-2-11-3-5-12/>. (Abrufdatum 14.12.2021).
- O'Brien, J. (2016): NYSACRA Learning Institute for Innovation and Individualized Supports for Persons with Complex Needs: A Learning History. Online unter: <https://inclusion.com/site/wp-content/uploads/2017/12/Individualized-Supports-Learning-History.pdf>. (Abrufdatum 14.12.2021).
- O'Brien, J. & Lyle O'Brien, C. (1988): *A Little Book About Person Centered Planning*. Toronto: Inclusion Press.
- O'Brien, J. & Mount, B. (2015): *Pathfinders, People with IDD and Their Allies Building Communities That Work Better for Everyone*. Toronto: Inclusion Press.
- Owen, H., (2008): *Open Space Technology: A User's Guide*. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Patton, Q.M. (2010): *Developmental Evaluation, Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: The Guilford Press.
- Phillis, P., Deiglmeir, K. & Miller D. (2008): Rediscovering Social Innovation. In: *Stanford Social Innovation Review* 6 (4), 34-43
- Scharmer, C. O. (2007): *Theory U: Leading from the Future as it Emerges*. Boston: SOL.
- Schein, E. (2016): *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. (2016): *Humble Consulting, How to Provide Real Help Faster*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (2010): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Publishers.
- Spreat, S. (2017): Brief History and Futures of Intellectual Disability Services in America. In: *Social Innovations Journal*. Online unter: <https://socialinnovationsjournal.org/social-issues/100-human-services/2365-brief-history-and-future-of-intellectual-disability-services-in-america>. (Abrufdatum 15.01.2022).
- Sydelko, P., Midgley, G. & Espinosa, A. (2021): Designing interagency responses to wicked problems: Creating a common, cross-agency understanding. In: *European Journal of Operational Research* 294 (1), 250-263.
- Weisbord, M. R. & Janoff, S. (1995): *Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Wenger, É. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Boston: Cambridge University Press.
- Wheatley, M (2017): *Who Do We Choose to Be. Facing Reality, Claiming Leadership, Restoring Sanity*. San Francisco CA: Berrett-Koehler.
- Wolfensberger, W. (1998): *A brief introduction to Social Role Valorization: A high-order concept for addressing the plight of societally devalued people, and for structuring human services*. (4th ed.). Rockland: Presse Valor.
- Woolf, T. & Corrigan, C. (2020). *The Art of Hosting and Harvesting: Conversations That Matter*. In: S. H. Cady, C. K Gorelick & C. T. Forde-Stiegler (Hrsg.): *The Collaborative Change Library: Your Global Guide to Transforming Organization, Revitalizing Communities, and Developing Human Potential*. Perrysburg: NEXUS4change.

*Simon Duffy*

## **Citizen Network: advancing inclusion for all**

### **Abstract**

The ideal of inclusion offers a hopeful vision of how human beings can live together in a spirit of justice and mutual respect. It has had a powerful impact on the imagination of many and it has inspired important innovations and social change. However, there are also many negative forces at work in modern society that take us away from inclusion. Citizen Network is an emerging movement that seeks to advance inclusion through global cooperation and by challenging everyone to act like a citizen. The organisation is still at an early stage, but there are promising signs that it could offer a different way to tackle injustice, confront major challenges and reveal better ways for diverse people to live together as equals.

Das Ideal der Inklusion bietet eine hoffnungsvolle Vision, wie Menschen im Geiste der Gerechtigkeit und des gegenseitigen Respekts zusammenleben können. Es hat die Vorstellungskraft vieler Menschen stark beeinflusst und wichtige Innovationen und soziale Veränderungen angestoßen. Allerdings sind in der modernen Gesellschaft auch viele negative Kräfte am Werk, die uns davon abhalten den Weg der Inklusion konsequent zu beschreiten. Citizen Network ist eine aufstrebende Bewegung, welche durch globale Zusammenarbeit und gezielte Aufforderung an alle, als Bürger\*innen zu agieren, das Ideal der Inklusion voranbringen will. Als Organisation befindet sie sich noch in einem Pionierstadium, aber deuten bereits viele Anzeichen darauf hin, dass sie einen neuen Weg bieten könnte, um Ungerechtigkeiten zu bekämpfen, große Herausforderungen zu bewältigen und bessere Wege für ein gleichberechtigtes Zusammenleben unterschiedlicher Menschen aufzuzeigen.

## **1 Introduction**

The ideal of inclusion emerged as a positive ideal, counterposed to the dark history of eugenics, institutionalisation and oppression that swallowed up the lives of many people with disabilities, particularly in the Western world. Advocates of inclusion have proposed a different vision for human life that draws attention to the value of diversity, the absolute equality of all human beings and the need to focus on relationships and community as the means to realise better lives for everyone. These ideas

are particularly associated with a connected community of thinkers we might think of as leaders of the Inclusion Movement, in particular: John O'Brien, Judith Snow, Marsha Forest, Jack Pearpoint and Beth Mount. Many of the most positive initiatives today have drawn inspiration from their thinking and practices, which include the development of inclusive education, person-centred planning, self-directed support, supported living and supported employment (O'Brien & Mount 2015).

However, it is clear that current social structures and services for people with disabilities fall a long way short of promoting inclusion. There is a high degree of institutionalisation, even within community services. The idea that we should welcome diversity and diverse abilities is not fully realised, and is in reverse in some areas. This problem does not seem too distinct from other injustices such as racism, sexism, inequality and the active scapegoating of people in poverty, migrants, people with different ethnic backgrounds or diverse sexual identities.

Are we retreating from the ideal of inclusion? Is the ideal of inclusion only really relevant within a narrow world of human services and social policy? Or alternatively, could the ideal of inclusion inspire us to find more energy, to advance social justice and protect the natural world? Perhaps we have only just begun to discover the power of inclusion.

One possibility, which is what this chapter explores, is that at the intersection of these tough and challenging questions is a hopeful possibility. Perhaps we can move towards inclusion more effectively if we think of inclusion as something that is important to everyone. Perhaps we can challenge ourselves to work in the spirit of inclusion to tackle the severe challenges ahead of us. Perhaps we will be stronger and more effective if we can bring together the diverse gifts of all human beings and find better ways to cooperate to solve our shared problems.

So, the central question that arises out of this possibility is *how, in practical terms, can we build a global cooperative movement in order to create a world where everyone matters*. This is the question that a new organisation, Citizen Network, is trying to answer as it begins to test new actions and structures to meet this challenge. In this chapter I will explore the idea of inclusion and its close relationship with the idea of citizenship. I will also propose that the idea of inclusion also offers us a methodology to help us confront some of the major challenges we face in a new and more productive way. I will then outline the emergence of Citizen Network as a new kind of response to these challenges, the creation of a space for citizenship, and outline some of the patterns of action that seem productive and hopeful.

## 2 Inclusion beyond the mainstream

It is tempting to define inclusion as equivalent to our right to access the mainstream and enjoy an ordinary life. But that definition is inadequate and it makes the idea of inclusion only directly relevant to those who are obviously excluded.

But if we look more deeply at the ideal of inclusion it speaks to more universal values and it relates directly to the challenges all human beings face. We can all ask ourselves whether we are living lives of meaning, sharing our gifts and contributing to the community. We can all ask ourselves whether we are living a life of citizenship, whether we are genuinely welcoming others into community and creating inclusive communities for all. The ideal of inclusion offers a very powerful and attractive vision of justice that goes beyond our right to access the mainstream life (O'Brien & Blessing 2011). In fact, if some of us are excluded from the mainstream, then the mainstream itself is the problem.

A community is not an object, it is a way of being for those who are its members. This means that an inclusive community must be a community that welcomes those who are at risk of exclusion and ensures that all its members can develop their potential within the community. Thus, an inclusive community is a community of people who think and act like citizens, people who have a responsibility to one another, and to the places where they live. Such a community acts, not from pity or charity, but from a desire to benefit from the gifts that each one of us brings.

The ideal of inclusion also asks us to look again at the systems and structures within which we live. If we are citizens, then why don't we cooperate more instead of competing? If we all have a right to support, then why don't we all have a right to a decent income or a basic income? In the face of existential threats, like climate change, why don't we all share a responsibility to act urgently to respond to it? The ideal of inclusion is not the description of an end-state; it is a call for citizenship, for each of us to take our own responsibility seriously, both for ourselves, to each other and for the common good. In contrast to many theories of social justice (such as liberalism or utilitarianism) the ideal of inclusion is not a final specification of the ideal society. Inclusion demands that we are all actively involved in creating the communities that we need. It is an ideal that respects the finite, fragile and creative dimensions of the human condition and asks us to constantly strive to welcome each other into community.

### 3 The path of citizenship

In fact, the ideal of inclusion has always gone hand-in-hand with the notion of citizenship (Duffy 2010; O'Brien & Blessing 2011). If an inclusive community is what we are trying to create then we need to be the people who enact this community. The quality of our community is determined by the quality of our citizenship.

One approach to thinking about citizenship is the *Keys to Citizenship* model which was developed to provide a framework for understanding the practical process of

becoming a citizen: being seen as both a free and unique individual and also an equal and valued member of the community (Duffy 2003; Duffy & Perez 2014). The *Keys to Citizenship* compliments O'Brien's framework of the *Five Accomplishments* and focuses on finding practical solutions to the multiple challenges we face in building a life of citizenship (O'Brien 2018):

1. *Meaning* – How to build a life of meaning for ourselves and find the path that makes sense of our gifts.
2. *Freedom* – How to shape and control our own life and build the relationships around ourselves to support our freedom and self-expression.
3. *Money* – How to obtain the resources necessary to pursue our path and move towards our goals.
4. *Help* – How to help each other create the conditions for personal growth and contribution.
5. *Home* – How to create a home for ourselves alongside neighbours and family.
6. *Life* – How to bring our gifts to the community to make a meaningful and valued contribution.
7. *Love* – How to form and sustain relationships of love and belonging.

This framework offers a pathway to citizenship that is designed to be entirely universal, applicable in most imaginable contexts, and to reflect the deepest and most universal aspects of our humanity. This framework provides both a way of thinking about our own life and our wider social responsibilities. It is an emancipatory conception of citizenship: we become a citizen by acting as a citizen. We can work to bring the *Keys to Citizenship* into our own lives and we can work alongside others to help them to be citizens too. In order to do this, we do not need to be granted our citizenship by the state or by some other higher authority. The power to be a citizen and to welcome others into citizenship is available to all of us, if we choose to recognise it.

## 4 The challenge ahead

Of course, considerable progress towards inclusion has taken place. Policies, expectations and social systems are more positive than they were in the past. There are also similar patterns of progress in social attitudes to gender, ethnicity, ability and sexuality. However, such progress is uneven and slow. For example, in the UK it took 30 years for large hospitals to be closed (Brend 2008). Self-directed support has taken over 50 years to develop (O'Brien & Duffy 2009). Many people's lives remain highly constrained and impoverished and the true value of the people with intellectual disabilities is not widely recognised. Genuine change takes time; but there is also a danger that we accept the slow rate of change as inevitable.



Even more concerning is the development of vicious regressive forces that may push us backwards. In many countries, social services are not working towards inclusion and new forms institutionalisation are emerging (Jackson 2017). There are also disturbing eugenic forces that seek to eliminate people with intellectual disabilities from the world, like the increasing use of tests and abortion for people with Down Syndrome (Reinders et al. 2019).

It is probably not accidental that resistance to inclusion is growing alongside other negative forces. Compare the climate crisis, where there is growing environmental and atmospheric damage and where government policies are proving utterly inadequate (Helm 2020). Inequality is a growing problem in many countries and the achievements of post-war welfare states in mitigating injustice now seem under threat (Benstead 2019). We have even seen the emergence of anti-democratic rhetoric and policies from mainstream political parties in developed countries like the UK and the USA (Osborne 2021).

There seems to be a real danger that we will not respond with sufficient urgency to these challenges. Perhaps an optimistic faith in the 'arc of history' will delude us and make us complicit with our own failure. The alternative is to ask whether there might not be a better way. Perhaps on the third horizon, seemingly out of reach, there are ways to increase the pace of progressive social change (Baghai et al. 2000).

Standard models of change tend to be hierarchical and often involves three levels: the micro-level of people and families; meso-level of civil society and the macro-level of government. Change is possible at all three levels, but often change agents seek to change policy or law in order to change civil society and individual behaviour. This strategy for achieving policy change requires citizens to work patiently upwards, perhaps developing local solutions to a problem, then trying to influence civil society and finally using the pressure of campaigning or party politics to bring about the desired change. The paradoxical assumption of this model is that we must work to change the system so that the system can work its change upon us.

For example, to bring about the necessary pressure for deinstitutionalisation it was necessary to first show that there were community-based alternatives to long-stay institutions and then to organise self-advocates and others to speak up against the injustice of the institutions. When new policies are agreed, there is then a lengthy period of implementation of the policy often having to confront significant resistance. Often these policies also involve compromises which can degrade earlier achievements. Concepts like supported living – supporting people to have homes of their own – can easily become distorted when state-sanctioned definitions appropriate the language, but water-down the principles (Duffy 2013).

In hierarchical societies, where power over resources and legislation is concentrated in the hands of a few, it is natural that change follows this hierarchical pattern. However, this model is also inherently conservative. In fact, in the case of people with intellectual disabilities this pattern of change-making tends to reinforce the

dominant and problematic assumption that people's lives are to be shaped by services and those services and policies defined from above; thus the strategy risks prolonging the dominant pattern of the first horizon. Hierarchical thinking about power can encourage hierarchal norms and this process tends to exclude ordinary people from participation in the process of achieving justice.

Hierarchical societies are also subject to negative pressures and temptations and not all demands are treated equally; it is often the most negative forces that exert the greatest influence. For example, the owners of private residential care facilities can use their money to buy more direct influence on policy than people with intellectual disabilities; oil companies have more influence than environmentalists; the poor cannot afford to lobby for justice. Inequalities persist because those with advantages entrench their advantages.

Civil society can play an important role in amplifying the voice of citizens and communities and putting the political system under pressure. However civil society can also become a conservative force. Different groups compete for resources and attention, and often they need to minimise their demands to engage politicians and to keep funders or key constituents on board. There is always the danger that the organisations or agents that are supposed to bring about change in the system become complicit in maintaining that system, even in the face of serious failures of human rights or environmental catastrophe.

In practice only a small minority of people have the will or patience to pursue their reasonable demands by conventional means. Even when the system creates space for debate the agenda is usually so controlled that the possibility of meaningful change narrows to zero and participation in the existing process is exhausting and often fruitless. Politics becomes an elite sport and people don't feel that deeper citizenship and engagement is possible.

## 5 Inclusion as method

However, it is encouraging to note that the Inclusion Movement already offers us some very practical examples of a different approach for achieving justice. For example, person-centred planning was developed, not as a tool for governments or services, but as a tool for families and citizens themselves (O'Brien 2021). Innovations such as these were seeded, shared and promoted as practical approaches to advancing deeper citizenship without the need to seek permission from the state or its agents. In the same way, ideas like supported living, supported employment, inclusive education and self-directed support were developed as tools for immediate action, not as policy proposals that required approval.

This is perhaps because inclusion does not just offer a vision of the future, it also indicates the way, or at least the spirit, within which that vision should be ad-

vanced. As we have seen, a movement for inclusion must also be a movement of citizens, and it must be organised to make it easier for people to act like citizens at every stage. Freedom, creativity and the space to act and to innovate are essential aspects of inclusion.

The movement for inclusion must also be inclusive. This may seem obvious, but it is in fact far more challenging than it seems. The Inclusion Movement started by focusing on one excluded group, people with intellectual disabilities. But the movement has always faced a dual challenge. First, it is not easy to know how to include others, particularly people with different abilities or interests, and there is often a danger that while we talk about inclusion we actually still exclude people by our actions. Second, there are also other excluded groups or groups who face serious and systemic disadvantage such as indigenous people in colonised countries, people with health problems, people in poverty, people excluded because of gender or sexual identity, immigrants, black people in racist societies. And this is just to scratch the surface. Diversity is a positive value for the Inclusion Movement; but the reality of exclusion, prejudice and systemic disadvantage shows that this value is still not widely shared. However, the challenge of making inclusion meaningful is also an opportunity. If I see my exclusion as an injustice that can and should be addressed, maybe I can also see the common ground I share with someone who is excluded for some different reason. Of course, facing exclusion doesn't automatically make you less subject to social prejudices. But, if we can reach across these divides we can start to make common cause with others who face similar injustices. The ideal of inclusion – for everybody – opens the door to a social movement that includes everyone.

This work must also be co-operative. People must enjoy working together, sharing resources and seeking mutual benefit. Competition must seem either irrelevant or playful, because everyone's talents would be important. A movement for inclusion must constantly be adjusting to leave space for others, connecting people into more powerful forms and seeking to distribute the benefits of collaboration fairly and sustainably.

Finally, a movement for inclusion must exist to reverse the forces that create exclusion. This means not just advancing deinstitutionalisation and the service systems and cultures that directly devalue people with intellectual disabilities, but also addressing the forces that harm and divide all of us. This is not possible without addressing colonialism, economic exclusion and poverty, racism and the causes of mental illness and environmental destruction. So, putting these methodological aspects of inclusion together we might identify a series of challenges:

1. To provide a radical and hopeful vision of the future.
2. To invite and support more people into deeper citizenship.
3. To seek change by inquisitive, creative and evolving patterns.
4. To welcome the contribution of those most likely to be excluded.
5. To foster collaboration, cooperation and peer support.

It was in the hope of addressing at least some of these challenges that the idea of Citizen Network was created with this mission:

“Citizen Network exists to help create a world where we believe and act as if everyone, every single person, matters.” (Citizen Network 2021)

## 6 A space for citizens

It is far too early to describe Citizen Network as a fully mature innovation; however there have already been a series of important developments and the logic of Citizen Network is becoming clearer. Increasingly Citizen Network is envisioned, not as a typical organisation, campaign or project, but rather as a space where citizens can come together to create the changes necessary for a better world (Hofstetter 2021).

This idea of creating a citizen space for innovation, networking, peer support and cooperation seems ideally suited to the Inclusion Movement’s ideals. Useful inspiration can be taken from the role played by the Agora in ancient Athens, which was the main public space for a citizen of Athens, a place which helped weave together the different elements that led to the amazing social, political and artistic creativity that flourished during the three hundred years of Athenian democracy (Duffy 2021b).

In the Agora the Athenians could find teachers and those sharing new ideas. There were festivals, temples (and adjacent to these the theatres) where Athenians celebrated their shared community life. There was a political dimension with places for planning, discussion and decision-making and also places for mustering people in readiness for action. There was also an important economic dimension with market spaces for buying and selling and establishing fair weights and measures. Interestingly the decline of democracy in Athens went together with the gradual destruction of the Agora as an open and flexible space and with a ban on economic activity (Camp 2001).

If we examine the pattern of activities that have begun to emerge from within the Citizen Network community we can identify five different kinds of activities, that we can envisage as occupying five zones in a virtual Citizen Network Agora:

1. Communication – hosting and distributing information, research and stories;
2. Connection – connecting, networking and enabling peer support;
3. Change – inspiring active programmes, campaigns and efforts to achieve social change;
4. Creation – supporting activity, arts, media production and celebration;
5. Cooperation – business development, economic activity, sales and income generation.

In what follows I will outline the nature of these five zones within the Agora by referring to real functions that are emerging in the development of Citizen Network.

### 6.1 Communication

Citizen Network began its life as a project of the Centre for Welfare Reform, which was a think tank based in Sheffield, in the North of England. The philosophy of the Centre was to encourage social change by making it as easy as possible for people to share good ideas, inspire others and to challenge injustice. It encouraged independent researchers, campaigners and innovators to use its website to share their work and to support wider social change. One of its most important functions has been to host research which would otherwise struggle to find a publisher. For example, it has published numerous reports on the abuse of human rights for disabled people by the UK Government; work on chronic illness that challenged the veracity of well-established researchers and numerous criticisms of social policy developments that are in conflict with the values of inclusion (Faulkner 2016; Hale 2019; O'Brien 2015). By the end of 2021 it had published over 1,400 items and made these free for use. At the start of 2022 the Centre for Welfare Reform changed its name to Citizen Network Research and it now coordinates communications across the whole network. How to further this development, particularly in languages other than English, is now a key challenge.

### 6.2 Connection

What made the Centre a rather unusual think tank was the assumption that good ideas and innovations were often already present in community, but what is lacking is support for the people who champion them. Hence its objective was to foster a community of practice and fellowship around these ideas; and so the Centre created the concept of a Fellow of the Centre in order to lend weight to the contribution of thinkers, activists and campaigners who might otherwise be more easily ignored. The Centre has also been very active in support other kinds of peer support. One its first major publications *Women at the Centre* describes how peer support for women facing extreme forms of social injustice can be a powerful liberating tool (Duffy & Hyde 2011). The Centre has also worked closely with People Focused Group Doncaster and developed research methodologies to help illuminate the hidden value of peer support and community action (Duffy 2021a).

Building on these ideas, one of the first innovations of Citizen Network was, at its launch in 2016, to create a simple system for encouraging people and groups to become members of Citizen Network and then to share information about members through an online map. The assumption was that if people need help then it

may be useful if they can connect with people with shared experiences. In addition to the map Citizen Network has established a framework to bring together a range of different people in different roles: researchers, coordinators, ambassadors, programme leads. These roles create opportunities for peer support, recruitment, facilitation and connection.

### 6.3 Change

As well as sharing information about important social innovations and social problems, the Centre and Citizen Network have played an important role in fostering the development of several networks that seek to advance the development of key social innovations. For instance, Citizen Network has been critical in establishing the global Self-Directed Support (SDS) Network to share learning about better models for organising disability supports. Although self-directed funding models started in 1965 the process of their development has not been rapid (Duffy 2018). Resistance to change is considerable and there has also been very little learning across boundaries and very little coherent organisation to drive the global movement for self-directed support. Reform efforts in one locality or country often happen without any reference to previous learning and there is very little sense of collective momentum for change. At the end of 2021 the SDS Network connected key organisations in 12 countries in Europe, North America and Australasia and it shares learning and helps to define best practice.

Another important initiative has been work to advance Universal Basic Income (UBI) a reform of tax and social security systems that means that every single person would have their own independent and secure income. This is a strategy to tackle poverty, insecurity and the multiple forms of dependency and control created by the current economic system (Standing 2017). Citizen Network co-founded the UBI Lab Network in Sheffield, England in 2017, and it was designed to grow virally by enabling people to create their own UBI Lab, in their own community. The network operates by sharing expertise and by sharing a brand that can be quickly adopted and used by small groups, increasing their visibility and legitimacy. There are now 45 UBI Labs in 10 different countries and the network has already had a considerable impact on public policy in the UK.

There are several other networks and projects focused on social change that are hosted or supported by Citizen Network, including work on neighbourhood democracy and democratic reform. One of the benefits of this kind of multi-focused network of networks is that it can help reveal important interconnections which can help build solidarity and deeper understanding. There are significant potential links between self-directed support and basic income that may help create common cause. Focusing on neighbourhood democracy is also a doorway to think about inclusion for people with disabilities. There are also important lessons in the methodology of change-making which can be shared between different networks.

## 6.4 Creation

Another critical aspect of citizenship is our shared capacity to be creative. Not only is our creativity a universal gift of all human beings, it is also something which can reach beyond competing theories and agendas and can touch people at a deeper level.

One key partner for Citizen Network has been Opus Independents, an organisation in Sheffield that has pioneered a range of creative community actions including a community magazine and a major independent festival of political debate: The Festival of Debate. Inspired by this work, Citizen Network launched its CitizenFest in 2019. This was a festival to celebrate human diversity and equality, in Glasgow, Scotland. This event brought together disability activists with a range of other groups: people with mental health problems, migrants, LGBTQIA+ activists, artists and thinkers. In 2021 the CitizenFest movement had spread to include LA, Helsinki, Sheffield and Toronto. The CitizenFest approach is also reflected in the development of Citizen Network TV, which is a video based community media channel which hosts many different groups to share content and work together to grow a shared audience.

## 6.5 Cooperation

Behind all of this interconnected activity lies an important challenge and opportunity. Although digital technology has opened up new possibilities of networking and citizen action there are still costs to this work. These are not just economic costs, but there are also costs in time, spirit and identity. So, Citizen Network needs to find ways to sustain the necessary infrastructure, but also to welcome and support those who join Citizen Network.

Practical cooperation is likely to be critical to solving this problem. Cooperation enables diverse groups to share both gifts and needs and can encourage fair exchange and mutual support. There have already been some promising developments and in the future Citizen Network may be able to use its significant scale to create multiple benefits for its members.

# 7 Values and governance

Currently the central values of Citizen Network are expressed in the form of three principles:

1. Equality – We are all equal and worthy of respect.
2. Diversity – We are all different and our differences are good.
3. Community – We can combine our different gifts by working together as equal citizens.

In addition to these five zones described above Citizen Network will need to ensure that the values of inclusion are central to all its work and to combine this with a suitable form of democratic governance. Initially Citizen Network was a project of the Centre for Welfare Reform. In 2019 members of Citizen Network met and agreed to establish Citizen Network as a cooperative. In 2020 Citizen Network Osk was registered in Helsinki, Finland as a global, non-profit cooperative. In 2021 it was agreed that the Centre for Welfare Reform would change its name to Citizen Network Research and become one of the members of the coop, with a responsibility for managing the website and communications. In 2022 more individuals and groups were invited into formal membership of the coop and this will provide a democratic structure for accountability.

## 8 Conclusion

Whether Citizen Network can become a truly global cooperative movement to create a world where everyone matters remains to be seen. There are significant practical, managerial and economic challenges ahead. Moreover, while there are good reasons to believe that an open space that supports the five functions of the Agora will be productive of positive social change this, on its own, is insufficient to ensure that the value of inclusion will be nurtured. People with disabilities, or people from other disadvantaged groups, need to be active in leading change, rather than simply being included as tokens of inclusion. Citizen Network will need to continue to find practical pathways for inclusion for those who are at greatest risk of exclusion.

There are also natural limits to the current developments. Citizen Network began in a particular place and it has been built by people with particular passions and interests; it is bound to have its own character, culture and limitations. There are other important movements like those campaigning against climate change and species extinction, or those fighting racism or colonialism. Citizen Network cannot claim to speak for all groups or reflect all experiences; but hopefully it will be one space where citizen action can become stronger and where bridges between these different movements can be built.

The central challenge is to ensure that the people who are experiencing exclusion, disadvantage and prejudice can find a space, allies and a voice within Citizen Network. For this is the great opportunity and the great challenge. Inclusion means everyone is welcome; everyone has gifts that they can share. Citizenship means that we are responsible for making the most of our own gifts and inviting others into membership. There is no hierarchy; there is no need to wait for permission. We simply need to wake up to the potential that lies within us all. The power we can unlock, if we work together, is the power we need to tackle the problems of our time to create a world where everyone matters.



## Literature

- Baghai, M., Coley, S. & White, D. (2000): *The Alchemy Of Growth: Practical Insights for Building the Enduring Enterprise*. New York: Basic Books.
- Benstead, S. (2019): *Second Class Citizens: The treatment of disabled people in austerity Britain*. Sheffield: Centre for Welfare Reform.
- Brend, M. (2008): *First and Last: Closing learning disabilities hospitals*. London: Choice Press.
- Camp, J.M. (2001): *The Archeology of Athens*. New Haven: Yale University Press.
- Citizen Network (2021): Online unter: <https://citizen-network.org>. (Abrufdatum: 23.04.2022).
- Duffy, S. (2003): *Keys to Citizenship: A guide to getting good support for people with learning disabilities*, first edition. Birkenhead: Paradigm.
- Duffy, S. (2010): "Citizenship Theory of Social Justice – exploring the meaning of personalisation for social workers". In: *Journal of Social Work Practice* 24 (3), 253-267.
- Duffy, S. (2013): *What Is Wrong with Supported Living?* Care Management Matters. Online unter: <https://citizen-network.org/library/what-is-wrong-with-supported-living.html>. (Abrufdatum: 15.03.2022).
- Duffy, S. (2017): *The value of citizenship*. In: *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities* 4 (1), 26-34.
- Duffy, S. (2018): *Self-Directed Support: If it's so good then why is it so hard*. Sheffield: Citizen Network Research.
- Duffy, S. (2021a): *Growing Peer Support. Peer-led crisis support in mental health*. Sheffield: Centre for Welfare Reform.
- Duffy, S. (2021b): *Imagine a Democracy*. Sheffield: Citizen Network Research.
- Duffy, S & Hyde, C. (2011): *Women at the Centre*. Sheffield: Centre for Welfare Reform.
- Duffy, S. & Perez, W. (2014): *Citizenship for All: an accessible guide*. Sheffield: Centre for Welfare Reform.
- Faulkner, G. (2016): *'In the Expectation of Recovery' Misleading Medical Research and Welfare Reform*. Sheffield, Centre for Welfare Reform.
- Hale, C. (Hrsg.) (2019): *Stories of Our Lives: Case studies from the Chronic Illness Inclusion Project's emancipatory research on benefits and work*. Sheffield: Centre for Welfare Reform.
- Helm, D. (2020): *Net Zero: how we stop causing climate change*. London: William Collins.
- Hofstetter, D. (2021): *In Defense of Theory (Part III): Embrace the Space*. Online unter: <https://medium.com/in-search-of-leverage/in-defense-of-theory-part-iii-embrace-the-space-3d93ca9209f9>. (Abrufdatum: 15.03.2022).
- Jackson, R. (2017): *Back to Bedlam: what kind of future faces people with a learning disability?* Sheffield: Citizen Network Research.
- Osborne, P. (2021): *The Assault on Truth: Boris Johnson, Donald Trump and the emergence of a new moral barbarism*. London: Simon & Schuster.
- O'Brien, J. (2018): *Make a Difference: Support Valued Experiences*. Toronto: Inclusion Press
- O'Brien, J. (2015): *Surviving Cogworld? Supporting people with developmental disabilities in a mechanistic system*. Madison: DD Network.
- O'Brien, J. & Blessing, C. (Hrsg.) (2011): *Citizenship & Person-Centred Work*. Toronto: Inclusion Press
- O'Brien, J. & Duffy, S. (2009): *Self-directed support as a framework for partnership working*. In J. Glasby & H. Dickinson (Hrsg.): *International Perspectives on Health and Social Care*. Chichester: Blackwell Publishing, 136-151.
- O'Brien, J. & Mount, B. (2015): *Pathfinders: people with developmental disabilities and the allies building communities that work better for everyone*. Toronto, Inclusion Press.

- Reinders, J., Stainton, T. & Parmenter, T. R. (2019): The Quiet Progress of the New Eugenics: Ending the Lives of Persons with Intellectual and Developmental Disabilities for Reasons of Presumed Poor Quality of Life. In: *Journal of Policy and Practice in intellectual Disability* 12 (2), 99-112.
- Standing, G. (2017): *Basic income: And how we can make it happen*. London: Pelican.
- Waldron, J. (1993): *Liberal Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Author Information

### **Rolf Arnold, Prof. Dr. Dr. h. c., Seniorforschungsprofessor**

TU Kaiserslautern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Führung, Erwachsenenbildung, Systemische Pädagogik.

arnold@sowi.uni-kl.de

### **Zahra Ash-Harper**

Independent Creative Director of Inclusion

Work and research interests: Applied Philosophy, futures, inclusion and equity theory and practiceashharperz@icloud.com

### **Katja Beck**

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Akademische Mitarbeiterin/Doktorandin im Bereich Lehrerbildung/Inklusion

katja.beck@ph-ludwigsburg.de

### **Stefan Bergheim, Dr.**

ZUKÜNFT (https://www.zukuenfte.net)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zukunftsbildung, Lebensqualität, Partizipation

stefan.bergheim@zukuenfte.net

### **John O'Brien, Dr.**

Fellow of the Centre for Welfare Reform (UK). Affiliated with the Center on Human Policy, Law & Disability, Syracuse University (US), inControl Partnerships (UK), and the Marsha Forest Centre (Canada).

Work and research interests: Building more just and inclusive communities with people with disabilities, their families, and their allies.

johnwobrien@mac.com

### **Tobias Buchner, HS-Prof. Mag. Dr.**

Pädagogische Hochschule Oberösterreich/Institut für Inklusive Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Bildung und Raum, Dis/ability Studies in Education, Ableism im Bildungssystem

tobias.buchner@ph-ooe.at

**Laura Dobusch, Dr.in**

Sustainable Transformation Management Lab/Johannes Kepler Universität Linz  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusivität und Nachhaltigkeit von Organisationen; organisationale Handlungsansätze und Organisationsformen und deren Verbindung mit der Schaffung von illegitimen/legitimen Subjektivitäten; Digital gestützte Organisationsformen sowie die Digitalisierung von Arbeit  
laura.dobusch@jku.at

**Simon Duffy, Dr.**

Citizen Network

Work and research interests: Meta-ethics, Inclusion, Citizenship, Self-Directed Support, Democracy, Peer Support and Basic Income  
simon.duffy@citizen-network.org

**Beth Gallagher**

founder, owner and CEO of Life Works.

Beth has spent the past three decades creating unique and specific support strategies for individuals who have been underserved within the developmental disability system.

beth@lifeworks-sls.com

**David Hasbury,**

Collaborative Change Design

For more than 30 years he has been committed to engaging the power of Co-Creation – people gathering together to creatively shape the world around them. Dave has worked extensively with diverse groups, interested in youth, people with disabilities, community development, cultural diversity, the arts, inclusive education, literacy, health and social services, social planning, coalition building, and community economic development.

david.hasbury@neighbours-inc.com

**Kirk Hinkleman**

Director of Life Works.

Kirk is committed to dismantling archaic structures, systems and thinking as it pertains to people who experience disabilities finding valued social roles in neighborhoods.

kirk@lifeworks-sls.com

**Oliver Koenig, Univ. Prof. Dr.**

Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: partizipative und inklusive Forschung, Gestaltung Inklusion ermöglichender Lernumgebungen, Veränderung und Transformation von Diensten und Organisationen von und für Menschen mit Behinderung sowie personenzentriertes Arbeiten und persönliche Zukunftsplanung.  
Campus-Platz 1, 3100 St. Pölten

**Hanns Meissner, PHD**

Former Chief Executive at the Arc of Rensselaer County in New York State. Presently working as an Independent Organizational Consultant. He is the author of *Creating Blue Space and Expanding Blue Space*.

Work and Research Interest: promoting social innovation as a way to bring forth vibrant diverse communities at the local, state, national, and international levels.  
hannsm@verizon.net

**Kerstin Merz-Atalik, Prof. Dr.**

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u. a. Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung/Inklusion; Inklusion und Lehrer\*innenbildung; Inklusionsbezogene Steuerungsprozesse & Schulreformenentwicklung ; Governance Prozesse und Inklusion; Akteurskonstellationen der inklusiven Bildungsreform  
merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

**Albrecht Rohrmann, Prof. Dr.**

Universität Siegen, Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Unterstützung von Menschen mit Behinderung, Institutionen der Behindertenhilfe, Teilhabeplanung, Qualitätsentwicklung in der Behindertenhilfe, Sozialwissenschaftliche Aspekte von Behinderung, Behindertenpolitik  
rohrmann@zpe.uni-siegen.de

**Valmae Rose**

Director and Consultant at Future by Design Australia

Work- and Research interest: bringing NDIS goals to life through assistance in managing one's own plan, providing consultancy around developing visions for the future and development of self planning aps to provide for more choice and control.

valmae@futurebydesign.net.a

**Johannes Schädler, Prof. Dr.**

Universität Siegen, Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE)  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeptentwicklung und kommunale  
Planung von sozialer Infrastruktur im Bereich der Behindertenhilfe; Gemeinde-  
psychiatrie und Pflege in Deutschland sowie im europäischen und internationalen  
Vergleich.

[schaedler@zpe.uni-siegen.de](mailto:schaedler@zpe.uni-siegen.de)

**Thomas Schweinschwaller, Prof. (FH)**

Ferdinand Porsche FernFH, Mitbegründer von Vielfarben ([www.vielfarben.at](http://www.vielfarben.at))  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u. a. nachhaltige Organisationsentwick-  
lung und Lernprozesse; Change Management für die öffentliche Verwaltung; agile  
Organisationsentwicklung

[thomas.schweinschwaller@vielfarben.at](mailto:thomas.schweinschwaller@vielfarben.at)

**Patti Scott,**

C. E. O. and Co-Founder of Neighbours, Inc. and Neighbours International  
Patti is internationally recognized for her cutting edge leadership in designing  
and leading an organizational culture that is focused on working as partners with  
people and their families as they direct their own lives, homes, personal assistants,  
and funding.

[pattiscott@neighbours-inc.com](mailto:pattiscott@neighbours-inc.com)

**Bill Sharpe**

Independent Researcher

Work and research interests: futures and systems practice and theory  
[futures@billsharpe.uk](mailto:futures@billsharpe.uk)

**Ruth Simsa, Dr.**

Institut für Soziologie und Empirische Sozialforschung, Wirtschaftsuniversität  
Wien (WU Wien).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisation sozialer Bewegungen, Lea-  
dership und Social Entrepreneurship. Bis 2018 wissenschaftliche Leiterin des  
Kompetenzzentrums für Nonprofit-Organisationen und Social Entrepreneurship  
an der WU Wien. Chefredakteurin von *Voluntas*, *International Journal of Volun-  
tary and Nonprofit Organizations*.

[ruth.simsa@wu.ac.at](mailto:ruth.simsa@wu.ac.at)

**Rosa Strasser, Mag.a**

Freiberufliche Organisationsberaterin und Entwicklungsexpertin aus Wien  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Systemische Strukturaufstellungsarbeit,  
soziologische Organisationstheorie, Entwicklungspsychologie des Erwachsenen-  
lebens, Theorie U sowie Embodiment-Forschung.

[rosa.strasser@aon.at](mailto:rosa.strasser@aon.at)

**Susanne Maria Weber, Prof. Dr.**

Philipps-Universität Marburg

Work and research interests: Sustainability & innovation, organizational educa-  
tion, discourse research, complex transformation, large group interventions.

[Susanne.maria.weber@uni-marburg.de](mailto:Susanne.maria.weber@uni-marburg.de)

**Josef Watschinger**

War Grundschullehrer an verschiedenen Schulen Südtirols und arbeitete von  
1994 bis 2021 als Schuldirektor, ab 2000 im Schulsprenkel Welsberg. Im Zuge  
der Umsetzung der Schulautonomie (im Jahre 2000) gründete er gemeinsam mit  
allen Bildungsinstitutionen des Pustertales den „Schulverbund Pustertal“ und lei-  
tete diesen bis zu seiner Pensionierung im Herbst 2021. Er ist Gründungsmitglied  
des Netzwerkes „lernen&raum“, des Bündnisses „Kooperation Pustertal“ und des  
„PULSverbundes“.

[jowat@cmail.it](mailto:jowat@cmail.it)









Transformation stellt im Gegensatz zu „Change“ eine Abkehr von einem reinen Optimieren bestehender Strukturen dar. Vielmehr geht es darum, die Gestaltung inklusiver und nachhaltiger Gemeinschaften als Zukunftsprojekte zu denken und zu gestalten.

Obwohl Organisationen maßgeblich die Lebensführung von Menschen strukturieren, normieren und damit auch entscheidend auf deren Teilhabechancen einwirken, hat die Inklusionsforschung Fragen der wechselseitigen Beeinflussung von Inklusion und Organisation bislang nur gestreift. Dieser Sammelband eröffnet theoretische Perspektiven auf Fragen der Bearbeitung und Verarbeitung von Inklusion, und gibt Einblick in praktische Beispiele eines „Organisationen Anders Machen“.

Dabei nutzt dieses Buch das Modell der Drei Horizonte, um aufzuzeigen, dass Menschen zur Ausbildung eines Zukünfte-Bewusstseins und damit auch grundsätzlich zu Musterwechseln fähig sind.



#### Der Herausgeber

Oliver Koenig, Prof. Dr., Jahrgang 1980 ist Professor für Inklusive Pädagogik und Inklusionsmanagement an der Bertha von Suttner

Privatuniversität, wo er u. a. den diesem Buch zugrundeliegenden Masterstudiengang „Inklusion und Transformation in Organisationen leitet“. Er lehrt und forscht u. a. zu den Themen Gestaltung Inklusion ermöglichender Lernumgebungen sowie Veränderung und Transformation im Non-For Profit und Bildungsbereich. Seit 2020 ist er Editor-in-Chief des transdisziplinären Journals of Awareness-Based Systems Change (JASC).

978-3-7815-2538-2



9 783781 525382