

Koenig, Oliver; Strasser, Rosa  
**Inklusive Zukünfte antizipieren**

*Koenig, Oliver [Hrsg.]: Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 77-95*



Quellenangabe/ Reference:

Koenig, Oliver; Strasser, Rosa: Inklusive Zukünfte antizipieren - In: Koenig, Oliver [Hrsg.]: Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 77-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260578 - DOI: 10.25656/01:26057

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260578>

<https://doi.org/10.25656/01:26057>

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-Licence: <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)

*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; Kreamsner 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. Beide 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 Behinderungsetkettierung 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 Zukünftigen 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 „Prozeshaftigkeit 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.



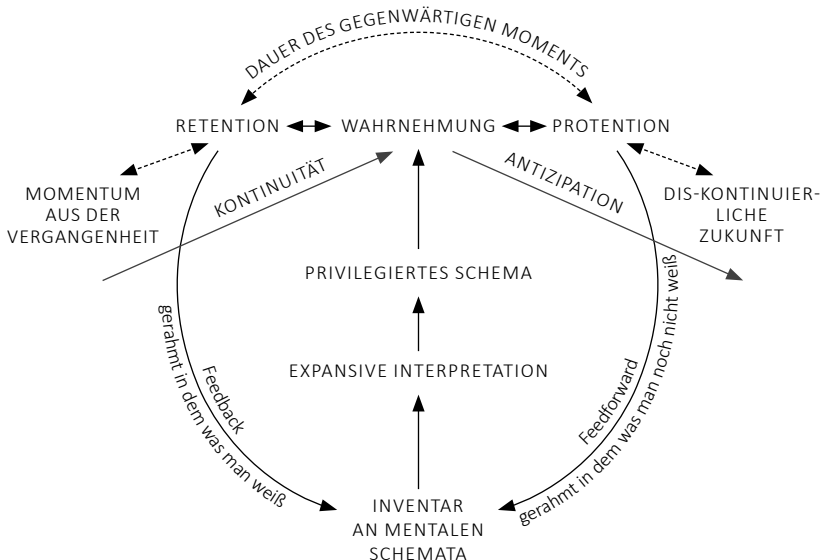
Zunächst etwas abstrakt und quer zu einem eindimensionalen Zeitverständnis beschreiben Sharpe und Hodgson, wie umfassend, reichhaltig und variantenreich sich jemand Vergangenheit und Zukunft als Gegenwart aktiv gewahr werden kann. In Anlehnung an Husserls Phänomenologie des Zeitbewusstseins (vgl. Husserl 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 *responsives*, 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)

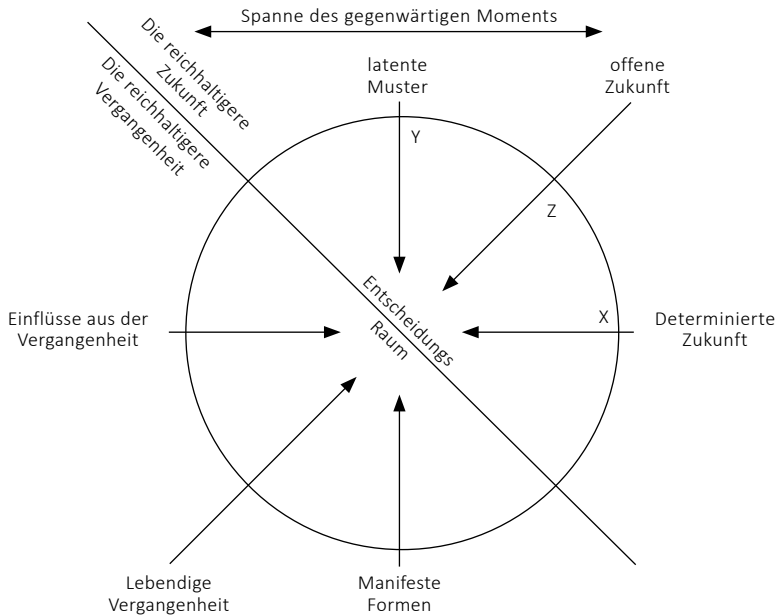
Dies stellt in einem simplen adaptiven System ein Beispiel für einen Lernprozess erster Ordnung dar. Ein solcher Anpassungsmodus stellt sich in vielen Fällen als unproblematisch und sogar als effizient heraus, da es dadurch möglich wird, auf ähnliche Situationen mit ähnlichen Reaktionen zu antworten 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 Feedback 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 Beobachungsposition zweiter Ordnung zu ihrem eigenen inneren Prozess einnehmen können, eine Fähigkeit, die als entwicklungs-theoretisch hochgradig voraussetzungsvoll 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.

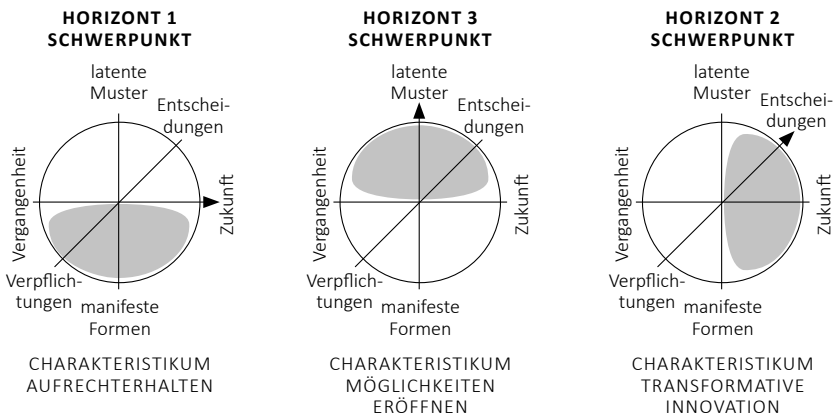


**Abb. 2:** Der dimensionale Kontext des APM (Sharpe & Hodgson 2019, 1083 – Übersetzung durch die Autor\*innen)

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 miteffasst: „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 umsichtiges 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: Organisationsentwicklung 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. & Sebald, 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. Differenzenerfahrung 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 Inklusionsverständnis 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.
- Schäffter, 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. Klaus (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).