

Strasser, Rosa; Koenig, Oliver

Entwicklung halten und begleiten beim Gestalten inklusiver Zukünfte

Koenig, Oliver [Hrsg.]: *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 96-115



Quellenangabe/ Reference:

Strasser, Rosa; Koenig, Oliver: Entwicklung halten und begleiten beim Gestalten inklusiver Zukünfte - In: Koenig, Oliver [Hrsg.]: *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 96-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260589 - DOI: 10.25656/01:26058

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260589>

<https://doi.org/10.25656/01:26058>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

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 entwicklungs offenen 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 unterscheiden¹ (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 Debatte² 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)³, 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 Übersicht⁴, 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)

Entwicklungs- stufe	Hauptcharakteristika (vgl. Binder 2016)	Leuthold (2019)
Gemeinschafts- bestimmte Stufe <i>Socialized Mind</i>	<ul style="list-style-type: none">• 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.• 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.	<ul style="list-style-type: none">• Konzeption möglicher, auf Inklusion bezogener Handlungen: konfus-fragmentarisch• strukturell: konzeptuelle Simplität, bruchstückhaft in Logik und Ausdruck• inhaltlich: fragmentarisch• Sprachstil: eher behauptend-apodiktisch
Rationalistische Stufe	<ul style="list-style-type: none">• 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.• Beginnende Selbstwahrnehmung und Selbstkritik, Eingrenzen absoluter Regeln, Suche nach Gründen für Verhalten, eher enges fachliches Denken und Betonung von Effizienz statt Effektivität.	<ul style="list-style-type: none">• Konzeption möglicher, auf Inklusion bezogener Handlungen: selektiv-differenziert• strukturell: Beschreibung eher konkreter Zusammenhänge in logischer, widerspruchsfreier Form, Oszillieren zwischen Reduktion und Diversifikation der Konzepte• inhaltlich: (anscheinend) selektiv und/oder oberflächlich• Sprachstil: dozierend-sachlich

Eigenbestimmte Stufe	<ul style="list-style-type: none"> • Voll entwickelte und selbst definierte (eigene) Werte, Vorstellungen und Ziele, starke Zielorientierung und Selbstoptimierung. • Komplexität von Situationen wird akzeptiert, reiches Innenleben • Gegenseitigkeit in Beziehungen, Respekt vor individuellen Unterschieden (eigener Schatten der Subjektivität wird häufig nicht gesehen). 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeption möglicher, auf Inklusion bezogener Handlungen: systematisch • strukturell: konzeptuell komplex, im Konkreten wie auch im Abstrakten, berücksichtigt inneres Erleben, Motive und Intentionen sozialer Akteur*innen, • inhaltlich: tendenziell geeignet, Heterogenität im Zuge der Bedeutungsbildung zu integrieren • Sprachstil: Inhalte werden diskursiv-systematisierend entwickelt, differenziert-integrierend
Relativierende Stufe	<ul style="list-style-type: none"> • Beginnendes Bewusstsein darüber, wie die eigene Wahrnehmung • die Sicht auf die Welt prägt, stärkeres Hinterfragen der eigenen Sichtweisen (und der von anderen Menschen), relativistische Weltsicht. • Größere Bewusstheit gegenüber inneren/äußeren Konflikten, Vornehmen feinerer Unterscheidungen, Verständnis von Individualität 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeption möglicher, auf Inklusion bezogener Handlungen: subtil, prozesseröffnend • strukturell: systemische Wechselwirkungen werden aufgezeigt und konventionelle Sichtweisen werden im Zuge perspektiveneröffnender Kontrastintegration überschritten • Inhalte: relational modelliert • Sprachstil: reflexives Mäandern
Systemische Stufe	<ul style="list-style-type: none"> • Voll ausgebildete Multiperspektivität, gleichzeitige Prozess- und Zielorientierung, systemisches Erfassen von Beziehungen (Zirkularität) • Fähigkeit, sich widersprechende Aspekte und Meinungen zu integrieren. Hohe Motivation, sich selbst weiterzuentwickeln. • Offene kreative Auseinandersetzung mit Konflikten, hohe Toleranz für Mehrdeutigkeit. Respekt vor Autonomie anderer Personen und Aussöhnung mit eigenen negativen Anteilen. 	<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-Beziehung⁵. 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.